



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La reflexión como eje de la formación práctica de docentes de Educación Secundaria: un análisis de los espacios de reflexión en el prácticum de un Programa de Formación Pedagógica para Profesionales en Chile

Solange Gorichon Gálvez

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Programa de
Doctorat Interuniversitari de Psicologia de l'Educació

Facultat de Psicologia
Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació.
Secció de Psicologia Evolutiva i de l'Educació

TESIS DOCTORAL

La reflexión como eje de la formación práctica de docentes de Educación Secundaria: un análisis de los espacios de reflexión en el prácticum de un Programa de Formación Pedagógica para Profesionales en Chile

Presentada por:
Solange Gorichon Gálvez

Directora
Dra. Teresa Mauri Majós

Tutora
Dra. Marta Gràcia García

Enero, 2021

Agradecimientos

Cuando escribía estos agradecimientos mis pensamientos giraban en torno a las distintas complejidades que se suscitaron para dar curso y término a la tesis, entre lo dulce y agraz que transitan los distintos estados personales y las emociones que emergen cuando el cansancio cotidiano abunda. Pero también daban vuelta en torno a los motivos que me llevaron a ella, y de lo importante que era para mi dar curso a mis preguntas y cavilaciones que surgen de mi docencia y mi quehacer como profesora.

Pero valió la pena, no sólo el esfuerzo, sino el aprendizaje de estos años, de no sólo aprender a ser rigurosa en el pensar sino también sistemática en el trabajo.

Nada hubiese sido posible sin los apoyos de aquellos que me acompañan y tejen conmigo la vida y en los distintos espacios, tiempos y formas que me permitieron persistir en esta tarea.

Agradecer a mi familia que siempre fueron un sostén emocional para seguir adelante, a José, mi compañero de ruta por su paciencia infinita y su compañía observante y tranquila y por invitarme a pasear cuando no fluían ni la escritura ni las ideas.

A Romi, Felipe y Andrés por los distintos apoyos que me brindaron en algunas actividades que requería para dar forma y sustento a la tesis.

A todos mis amigos y amigas, compañeros de vida que siempre estuvieron presentes.

A Alicia, por compartir reflexiones en torno al tema que a ambas nos convoca y que me permitieron aclarar y mirar desde otra perspectiva.

A mi familia de Barcelona, que siempre me acompañó en esta tarea, especialmente a ti Pilar, que me acogías como una hija cada año y me incentivabas a seguir adelante. Sé que te hubiera gustado haber visto este logro.

Finalmente, mis especiales agradecimientos a Teresa, por su infinita paciencia y persistencia para que la tesis marchara. Aprendí que se requiere de mucha rigurosidad intelectual, porque su manera de enfrentar el proceso así me lo exigía, pero también aprendí que el apoyo emocional es importante y el involucrarse en esta tarea de pensar conjuntamente.

A todos, infinitas gracias.

Índice

	página
Resumen.....	7
Presentación.....	9
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	
Capítulo 1. La reflexión: naturaleza, características y enseñanza y aprendizaje de la reflexión.....	11
1.1 La reflexión como un proceso continuo entre observación e inferencia que forma parte de la experiencia cotidiana.....	11
1.2 La reflexión como relación entre el sujeto/s y la situación. Identificación y abordaje de los dilemas en la acción práctica.....	16
1.3 La reflexión como proceso mediado. La enseñanza y el aprendizaje de la reflexión.....	19
1.4 La reflexión como una práctica orientada a conseguir finalidades y propósitos.....	30
Capítulo 2. Formación inicial docente, prácticum y reflexión.....	35
2.1 La formación inicial docente. El papel del prácticum.....	35
2.2 La reflexión en la formación docente.....	38
2.3 El rol del supervisor en el proceso reflexivo en el prácticum.....	45
2.4 La enseñanza de la reflexión en el prácticum.....	49
2.4.1 El diálogo reflexivo.....	49
2.4.2 La reflexión colaborativa.....	52
2.4.3 Estrategias y recursos de apoyo a la reflexión.....	54
2.5 La Formación de los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	56
2.5.1 Propuestas formativas docentes en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	57
2.5.2 Prácticum y práctica reflexiva en la formación de docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	59
Capítulo 3. Reflexión, conocimiento teórico y conocimiento de la práctica. Naturaleza y relaciones mutuas.....	69
Capítulo 4. La reflexión colaborativa como ámbito de construcción de conocimiento docente.....	74
4.1 Argumentación y validación del conocimiento que se construye en la actividad reflexiva conjunta.....	79
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	
Capítulo 5. El objetivo y diseño de la investigación.....	86
5.1 Objetivos de la investigación.....	86
5.2 Contexto y participantes.....	87
5.3 Enfoque metodológico de la investigación.....	89
5.4 Procedimiento de recogida de datos.....	89
5.5 Procedimiento de transcripción, gestión y análisis de los datos.....	90
5.6 Unidades de análisis.....	91
5.7 Procedimiento de análisis de los datos	92
5.8 Fiabilidad.....	95

5.9 Presentación de la Unidad Didáctica desarrollada por el estudiante y del contexto de su implementación.....	96
Capítulo 6. Espacio de actividad formativa del estudiante con su profesor didacta. Resultados de la investigación (I).....	99
6.1 Fases de desarrollo de la tarea (unidad didáctica) a lo largo de la actividad formativa en las sesiones entre el estudiante y didacta.....	99
6.2 Contribuciones a la reflexión del estudiante en formación y del profesor didacta en los espacios de actividad formativa.....	100
6.2.1. Contribuciones a la reflexión en las diferentes dimensiones en cada sesión.....	100
6.2.2. Evolución de las contribuciones a la reflexión en cada dimensión a lo largo de las sesiones.....	104
6.2.3. Contribuciones a la reflexión en las diferentes dimensiones en cada fase.....	108
6.2.4. Contribuciones a la reflexión en las dimensiones y subdimensiones en cada sesión de formación.....	110
6.2.5. Evolución de las contribuciones a la reflexión en sus diferentes dimensiones y subdimensiones a lo largo de las fases.....	120
6.2.6. Síntesis de las contribuciones a la reflexión del estudiante y el didacta en los espacios de actividad formativa.....	129
6.3. Perfil de las invocaciones en los espacios de actividad formativa con el didacta.....	136
6.3.1 Invocaciones del estudiante y del didacta en los espacios de actividad formativa reflexiva.....	136
6.3.2 Invocaciones en cada sesión de formación.....	139
6.3.3 Evolución de las invocaciones a lo largo de las sesiones de formación.....	147
6.3.4 Contribuciones de los tipos y subtipos de invocación en cada fase.....	152
6.3.5 Evolución de las invocaciones a lo largo de las fases.....	158
6.3.6 Síntesis de las invocaciones del estudiante y el didacta en los espacios de actividad formativa.....	164
6.4 Análisis episodios en los espacios de actividad formativa con el didacta.....	169
6.4.1 Descripción los episodios que componen las distintas fases.....	169
6.4.2 Contribuciones a la reflexión y perfil de invocación en los episodios que componen la fase de diseño.....	174
6.4.3 Contribuciones a la reflexión y perfil de invocación en los episodios que componen la fase de implementación.....	189
6.4.4 Contribuciones a la reflexión y perfil de invocación en los episodios que componen la fase de sistematización, evaluación y cierre.....	210
6.4.5 Síntesis de las contribuciones a la reflexión y perfil de invocación en los episodios que componen las distintas fases de la Unidad Didáctica.....	220
6.5 Síntesis general de los resultados de los espacios formativos del estudiante con el profesor didacta durante las fases que componen la Unidad Didáctica.....	231

Capítulo 7. Espacio de actividad formativa del estudiante con sus tutoras. Resultados de la investigación (II)	240
7.1 Fases de desarrollo de la tarea (unidad didáctica) a lo largo de la actividad formativa en las sesiones entre el estudiante y tutoras.....	240
7.2 Contribuciones a la reflexión del estudiante en formación y de las tutoras en los espacios de actividad formativa.....	241
7.2.1 Contribuciones a la reflexión en las diferentes dimensiones en cada sesión.....	241
7.2.2 Evolución de las contribuciones a la reflexión en cada dimensión a lo largo de las sesiones.....	244
7.2.3 Contribución de las dimensiones y sus subdimensiones en cada sesión de formación.....	250
7.2.4 Evolución de las contribuciones a la reflexión en sus diferentes dimensiones y subdimensiones a lo largo de las sesiones.....	254
7.2.5 Síntesis de las contribuciones a la reflexión del estudiante y las tutoras en los espacios de actividad formativa.....	263
7.3 Perfil de las invocaciones en los espacios de actividad formativa con las tutoras (supervisor).....	268
7.3.1 Invocaciones del estudiante y las tutoras en los espacios de actividad formativa reflexiva.....	269
7.3.2 Invocaciones en cada sesión de formación.....	271
7.3.3 Evolución de las invocaciones a lo largo de las sesiones de formación.....	276
7.3.4 Síntesis de las invocaciones del estudiante y las tutoras en los espacios de actividad formativa.....	279
7.4 Análisis episodios en los espacios de actividad formativa con las tutoras.....	285
7.4.1 Descripción los episodios que componen las sesiones de tutorías.....	285
7.4.2 Contribuciones a la reflexión y perfil de invocación en los episodios que componen la sesión de tutoría 1.....	290
7.4.3 Contribuciones a la reflexión y perfil de invocación en los episodios que componen la sesión de tutoría 2.....	307
7.4.4 Síntesis de las contribuciones a la reflexión y perfil de invocación en los episodios que componen las sesiones de tutoría con las profesoras tutoras.....	326
7.5 Síntesis general de los resultados de los espacios formativos del estudiante con sus profesoras tutoras durante la fase de implementación.....	337
Capítulo 8. Discusión de resultados y conclusiones	343
8.1 Síntesis y discusión de los resultados relacionados con los objetivos de la investigación.....	343
8.1.1 Discusión de resultados en el espacio de actividad formativa entre el estudiante en formación y el profesor didacta relativos a cada uno de los objetivos de la investigación.....	344

8.1.2	Discusión de resultados en el espacio de actividad formativa entre el estudiante en formación y las tutoras relativos a cada uno de los objetivos de la investigación.....	354
8.2	Conclusiones.....	362
8.3	Aportaciones, limitaciones y cuestiones abiertas objeto de investigaciones futuras.....	367
	Referencias Bibliográficas.....	376
	Anexos.....	388
	• Anexo 1: Protocolo para la caracterización de la reflexión.....	388
	• Anexo 2: Protocolo de dispositivos discursivos de invocación.....	394
	• Anexo 3: Protocolo de identificación de episodios.....	402
	• Anexo 4: Análisis de los episodios de las tutorías.....	406
	Índice de tablas y figuras.....	407
	Lista de tablas.....	407
	Lista de figuras.....	412

Resumen

Este estudio busca aportar a la comprensión de la naturaleza y características del proceso reflexivo sobre situaciones de la práctica que realizan profesionales que siguen estudios de formación docente en Educación Secundaria en Chile en su Taller de Titulación y Práctica Profesional durante su último año de formación. Los objetivos de esta investigación son: i) identificar y analizar la naturaleza y dimensiones de la reflexión sobre las situaciones de la práctica; ii) identificar y analizar los saberes que se movilizan en las reflexiones sobre situaciones de la práctica; iii) identificar y analizar las temáticas sobre las cuales se reflexiona en los espacios formativos entre el estudiante y los docentes que lo acompañan.

Se realiza el seguimiento de un Taller de Titulación y Práctica Profesional completo que habitualmente incluye 4 sesiones de tutoría entre el profesor didacta y el estudiante en formación y 2 sesiones de tutoría entre los profesores tutores (supervisores) y el docente en formación. La metodología empleada contempla un enfoque eminentemente cualitativo, de carácter descriptivo-interpretativo (Rodríguez, Gil & García, 1996). Se realiza un estudio de caso a fin de efectuar un proceso de indagación detallado y profundo de las reflexiones que realiza un estudiante durante su práctica profesional, enmarcándolas en el contexto donde se producen (Yin, 2009).

Esa investigación se enfoca en las ideas pioneras de Dewey (1933) y Schön (1983), quienes postulan que el conocimiento para desarrollar la pericia profesional se encuentra en la actividad práctica fundamentada en la reflexión y, por otra parte, en la teoría sociocultural de Vygostky que pone de relieve que el saber profesional se basa en el conocimiento de las situaciones de la práctica fundamentado en la actividad reflexiva (Clarà 2013, 2015).

Dentro de los principales hallazgos se constata que cuando el estudiante en formación pone en acción la propuesta diseñada entra en conversación reflexiva con las situaciones de la práctica, identificando y problematizando en torno a los eventos presentes para intentar clarificarlos, repensando su acción. Además, en dichas instancias moviliza preferentemente conocimiento académico y experiencial.

También se constata que las conversaciones en estos espacios reflexivos privilegian las relacionadas con el contexto, comportamiento y desempeño; en menor grado a las relacionadas con la dimensión teleológica e identitaria. Resultan particularmente clave el diálogo reflexivo y la asistencia de los docentes, pues el estudiante problematiza aún más en las situaciones de la práctica cuando estos realizan preguntas de indagación, o bien, problematizan en torno a los eventos que están en tensión en las situaciones de la práctica representadas a nivel de diseño o de implementación. Asimismo, se constató que cuando el estudiante en formación observa el modo en que sus alumnos aprenden y se focaliza en esto, comienza a tomar decisiones pedagógicas y ajustar su propuesta de enseñanza.

Finalmente, el proceso reflexivo estudiado en esta investigación no ha sido un proceso lineal, secuencial ni cíclico, sino socialmente construido. Se ratifica lo fundamental que es la reflexión colaborativa para la construcción del conocimiento profesional y la importancia que en este espacio se identifiquen y analicen los diferentes elementos en tensión presente en la situación y se profundice en la interpretación de dicha situación utilizando conocimiento teórico y práctico para poderla comprender y clarificar.

Summary

The present study aims to be a contribution to the understanding of the nature and characteristics of the reflective process, about the situations of the practicum, carried out by the professionals who pursue a career in secondary education in Chile in their Reflection Workshops during their last year of training. The objectives of this research are: i) to identify and analyze the nature and dimensions of the reflections about the practicum situations; ii) to identify and analyze the knowledge mobilized in the reflections about the practicum situations; iii) to identify and analyze the topics reflected upon in the formative spaces between the students and the teachers that accompany them.

A complete monitoring of the Final Seminar and Professional Practicum was conducted. It usually includes 4 tutoring sessions between the didactics teacher and the trainee, and 2 tutoring sessions between the supervisor teacher and the trainee. The methodology contemplates a mainly qualitative approach, of a descriptive- interpretative character (Rodríguez, Gil & García, 1996). A case study was conducted in order to achieve a detailed and deep research process of the reflections done by a student through their professional practicum, framing them in the context where they are produced (Yin, 2009).

This research focuses on the pioneer ideas of Dewey (1933) and Schön (1983), who argue that the knowledge necessary to develop professional expertise is in the practical activity founded in reflection and, moreover, on the sociocultural theory developed by Vygotsky which highlights that the professional knowledge is based on the understanding of the practical situations founded in reflective activity (Clarà 2013, 2015).

One of the main findings is that, when the teacher trainee implements the designed proposal, a reflective conversation with the practicum situations begins, identifying and problematizing the present events in order to clarify them, rethinking their actions. Besides, in such moments the student mobilizes preferably academic and experiential knowledge.

It is also noted that the conversations in these reflective instances privilege the ones related to context, behavior and performance; to a lesser degree, the ones related to the teleological and identity dimensions. The reflective dialogue and the teachers' assistance become particularly key, because the student problematizes even further on the practicum situations when they ask inquiry questions, or they problematize the events in tension in the practicum situation, whether it is in their design or implementation. Likewise, it was noted that when the teacher trainee observed how the students acquire knowledge and they focus on that, they begin to make pedagogical decisions and adjust their teaching approach.

Finally, the reflective process studied in this research has not been a linear, sequential or cyclical process, but a socially built one. It is ratified the fundamental role of the collaborative reflection for the construction of professional knowledge and the importance of identification and analysis of the different elements in tension present in the situation and that the interpretation of such is done in depth using theoretical and practical knowledge to truly understand it and clarify it.

Presentación

Uno de los elementos clave de la mejora de la calidad de la docencia consiste en promover la reflexión del profesorado sobre su propio quehacer. De acuerdo con Taut (2015), la reflexión es uno de los aspectos del desempeño docente que mayor relación presenta con la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados de la evaluación docente en Chile, durante los últimos años, han revelado que existe un dominio insatisfactorio de la dimensión reflexiva, lo cual evidencia la necesidad urgente de fortalecer esta en el desarrollo de las prácticas pedagógicas (Manzi, González y Sun (2011). Es por ello que se ha instaurado el reconocimiento de la reflexión como motor del desarrollo profesional docente al incorporarla como principio regulador de normativas de la formación docente vigentes en Chile: en la formación de docentes en ejercicio a través del Marco de Buena Enseñanza (2003); y en la formación inicial de los docentes, incluyéndola en el cuerpo de estándares de logro de dicha formación inicial, pues el futuro docente “aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional” (Mineduc, 2012, p.19).

Considerando los antecedentes anteriormente planteados, podemos afirmar que la reflexión sobre situaciones de la práctica y la relación entre reflexión y cambio de la práctica debe ser objeto de enseñanza en la formación inicial y continuada de docentes y asimismo objeto de estudio e investigación. En Chile se carece de investigaciones que permitan comprender y caracterizar los procesos reflexivos de sus profesores en formación y la naturaleza de los conocimientos y saberes que movilizan en la reflexión de las situaciones prácticas. Se conoce todavía poco de cómo la reflexión trabaja en marcos de formación y, además, no se han encontrado investigaciones en este campo específicamente relacionadas con caracterizar los procesos reflexivos que llevan a cabo profesionales que estudian Pedagogía. Estas razones motivaron el desarrollo de este estudio.

Las razones anteriores son las que motivan el desarrollo de este estudio, el cual busca pretende aportar a la comprensión acerca de la naturaleza y las características del proceso reflexivo que realizan profesionales que siguen estudios de formación docente en educación secundaria. En específico, nos centraremos en la reflexión que estos futuros profesores realizan en los contextos de práctica durante su último año de formación docente, considerando para ello como punto de partida las ideas pioneras de Dewey (1933) y Schön (1983) quienes postulan que el conocimiento para desarrollar la pericia profesional se encuentra en la actividad práctica fundamentada en la reflexión (Gervais & Correa, 2004; Sanjurjo, 2009, 2012; Tagle, 2011) y, por otra parte, en la teoría sociocultural de Vygostky que pone de relieve que el saber profesional se basa en el conocimiento de las situaciones de la práctica fundamentado en la actividad reflexiva (Clarà, 2013, 2015a).

El objetivo general que nos hemos propuesto en esta investigación es comprender la naturaleza y características del proceso reflexivo sobre situaciones de la práctica que realizan profesionales que siguen estudios de formación docente en Educación Secundaria en Chile en su Taller de Titulación y Práctica Profesional durante su último año de formación docente. Para lograr lo anterior, se definieron los siguientes objetivos específicos: i) identificar y analizar la naturaleza y dimensiones de la reflexión sobre las situaciones de la práctica de los profesionales de Historia que estudian pedagogía, que diseñan en el taller de titulación y práctica profesional e implementan en los centros educativos; ii) identificar y analizar los saberes que los estudiantes movilizan en las reflexiones sobre situaciones de la práctica; iii) identificar y analizar las

temáticas sobre las cuales se reflexiona en los espacios formativos entre el estudiante y los docentes que lo acompañan.

La investigación indaga en las experiencias de práctica profesional de un alumno de un Programa Pedagógico para Profesionales de una universidad chilena, específicamente una carrera orientada a profesionales egresados con un título profesional. El estudio se realiza a un estudiante de la asignatura de Historia a través de un seguimiento de las sesiones de tutoría entre el profesor didacta y el docente en formación y de las sesiones de tutoría entre los profesores tutores (supervisores) y el docente en formación.

La metodología empleada contempla un enfoque eminentemente cualitativo, de carácter descriptivo-interpretativo (Rodríguez, Gil & García, 1996). Se propone un diseño centrado en un estudio de caso a fin de realizar un proceso de indagación detallado y profundo de las reflexiones que realizan los estudiantes durante su práctica profesional, enmarcándolas en el contexto donde se producen (Yin, 2009).

Para llevar a cabo este estudio, la presente tesis se estructura en dos partes, compuestas por ocho capítulos. En la primera parte, que contempla los capítulos 1 al 4 y que corresponde al marco teórico, se realiza una revisión acerca del concepto de reflexión, la relevancia que esta posee en la formación docente y cómo el conocimiento teórico y práctico se vinculan en la construcción del conocimiento docente a partir de experiencias de reflexión colaborativas de desarrollo, las que permiten comprender la práctica.

La segunda parte de este estudio, que incluye los capítulos 5 al 8 y que corresponde al estudio empírico, presenta los objetivos y diseño de la investigación, la recogida de datos y el análisis de los mismos, para finalmente, en el capítulo 8, dar cuenta de la discusión de los resultados obtenidos en el estudio, como también de las conclusiones finales y de las aportaciones que esta investigación entrega.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. La reflexión: naturaleza, características y enseñanza y aprendizaje de la reflexión

La reflexión sobre la práctica docente se ha constituido en una de las competencias profesionales clave en la formación inicial de profesores (Galaz, Fuentealba, Cornejo, & Padilla, 2010; Perrenoud, 2004). Este enfoque, que se puede denominar enfoque reflexivo, se sustenta, por una parte, en las ideas pioneras de Dewey (1933) y de Schön (1983, 1987), quienes postulan que el conocimiento para desarrollar la pericia profesional se encuentra en la actividad práctica fundamentada en la reflexión (Gervais & Correa, 2004; Sanjurjo, 2009, 2012; Tagle, 2011) y, por otra parte, en la teoría sociocultural de Vygostky que pone de relieve que el saber profesional se basa en el conocimiento de las situaciones de la práctica fundamentado en la actividad reflexiva (Clarà, 2013, 2015). Este trabajo se enmarca en un enfoque de la actividad reflexiva basada en el pragmatismo de John Dewey, la practica reflexiva de Donald Shön y la teoría sociocultural de Vygostky.

Existen actualmente múltiples enfoques y definiciones de reflexión. Esto ha supuesto encontrarse con concepciones de la misma muy diversas y, en consecuencia, con interpretaciones y usos de la reflexión diferentes en la fundamentación de propuestas de formación docente y de la enseñanza de la reflexión en sí misma. Esta puede ser entendida como parte de una experiencia cotidiana que va en un continuo entre inferencia y observación, como una conversación entre el sujeto y la situación, como un proceso mediado y como una práctica orientada a conseguir finalidades y propósitos. Estas distintas comprensiones de la reflexión se desarrollan a continuación.

1.1 La reflexión como un proceso continuo entre observación e inferencia que forma parte de la experiencia cotidiana

El punto de partida del concepto de reflexión y su posterior desarrollo surge a partir de los cuestionamientos a los que el campo de la educación comenzó a enfrentarse a inicios del siglo XX. Por un lado, Dewey (1933) propone que la excesiva cantidad de materias, contenidos y teorías a las que se deben enfrentar los docentes en su ejercicio en las aulas supone una gran dificultad para el desarrollo de la educación. Esta situación trae como consecuencia para los docentes llevar a cabo una tarea inabordable y dispersa y que, llegado a cierto límite, se transforma globalmente en un sin sentido, pues obliga a los profesores a mecanizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y a perder la riqueza que supone el ejercicio de una práctica consciente y reflexiva.

Medio siglo después, los mismos cuestionamientos que movilizaron en su tiempo a Dewey (1933), motivaron a Schön (1983) para diagnosticar que la pérdida de confianza en la labor profesional y en la producción de conocimiento que esta puede crear se debe, principalmente, al modelo de la racionalidad técnica en la formación del profesorado. Esta epistemología dominante y, bajo la perspectiva de Schön (1983) errada, tiene su asidero en la creencia de que “la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y la técnica” (p. 31). Su preponderancia e influencia en el campo de la formación de docentes han sido tales que el currículo de dicha formación se funda en que los primeros aprendizajes deben ser siempre respecto a la ciencia teórica básica y, luego, en segundo lugar, focalizarse en la ciencia aplicada.

El autor se muestra también muy crítico con este proceso al señalar que, en el contexto educativo, “los profesores que trabajan en escuelas tienden a aceptar que la investigación académica (universitaria) tiene el monopolio de la generación de nuevos conocimientos de práctica, la generación de paquetes de conocimiento, en forma de materiales curriculares y consejos pedagógicos, que se transmiten a los maestros en ejercicio en establecimientos educacionales de primera y secundaria”¹(Schön, 1992, p. 120). Así, la problemática de quién, dónde y cómo se construye el conocimiento de los profesores tiende a favorecer al saber académico por encima del saber que puede ser desarrollado y trabajado por los mismos docentes en la práctica cotidiana. Como consecuencia existe “una separación radical entre el mundo de la academia y el mundo de la práctica”² (Shön, 1992, p. 119). Esta dualidad, que en un inicio puede parecer irreconciliable, también ha determinado que los procesos de enseñanza-aprendizaje tiendan a ser vistos como un traspaso de información, en los que los estudiantes deben ser testeados de acuerdo a cómo lo han recibido y a cuánto de dicha información han conseguido retener.

Ahora bien, la crisis a la que ambos autores hacen referencia se explica en la brecha que esta creencia ha abierto respecto a los binomios pensamiento/acción, teoría/práctica y academia/vida cotidiana. En ese sentido, si el conocimiento, para ser tal, requiere de un proceso investigativo, ¿Qué validez posee el conocimiento adquirido a través de la acción, la práctica y la vida cotidiana cuando se está aprendiendo?, ¿Se trata, en efecto, de verdadero conocimiento?

Con base a estos planteamientos, John Dewey reconoce que estos dualismos de pensamiento/acción, teoría/práctica y academia/vida cotidiana se configuran como una confrontación que debe ser superada. De esta manera, el individualismo epistemológico y la búsqueda de la verdad, propios del siglo XIX, son puestos en cuestionamiento por el autor. Para Dewey (1933), aprender a hacerse preguntas combina el razonamiento mental y la acción directa en el mundo. Para el autor, la capacidad de preguntarse resulta vital en el momento de generar verdadero conocimiento. Así, el *researcher* (el investigador/a, quien se realiza preguntas) debe enfocar sus esfuerzos en cimentar un pensamiento que sea capaz de mirarse a sí mismo (*a reflective thought*): Dewey “creía que el significado de la lógica solo podía descubrirse volviendo la indagación sobre sí misma, es decir, indagando sobre la indagación”³ (Schön, 1992, p. 122). De esta forma, es posible armonizar el binomio teoría/práctica desarrollando un proceso que implica el cuestionamiento constante de la acción directa en el mundo (la práctica) usando para ello el conocimiento académico (la teoría). Concretar la naturaleza y dinámica de esa relación es una de las exigencias clave de la nueva propuesta del autor (Clarà, 2013).

El hacerse preguntas es un proceso de intercambio e inherentemente social. Dewey plantea que el camino de “hacerse preguntas procede desde la duda hacia la resolución de la duda”⁴ (1938, p. 106, en Schön, 1992, p. 122). En este sentido, quien se encuentre en un escenario que ocasione dudas, será también alguien que esté en posición de dudar. Así, el *researcher* no es un simple espectador, al contrario, el estar en la situación le permite relacionarse con ella y

¹Traducción propia del original en inglés: “professors in the school and teachers in the school tend to accept the research university’s claim to a monopoly on the generation of new practice knowledge, packages of knowledge, in the form of curricular materials and pedagogical advice, are handed down to practicing teachers ad though from the higher school to lower” (Schön, 1992, p. 120).

²Traducción propia del original en inglés: a radical separation of the world of the academy from the world of practice” (Shön, 1992, p. 119).

³Traducción propia del original en inglés: “believed that the meaning of logic could be discovered only by turning inquiry back on itself, that is, by inquiry into inquiry” (Schön, 1992, p. 122).

⁴Traducción del original en inglés: “inquiry proceeds from doubt to the resolution of doubt” (Dewey, 1938, p. 106).

reflexionar en y sobre la misma. En este sentido, se produce una *transacción* entre quien se pregunta y la situación a partir de la que se interroga. Esta relación, que solo se hace posible en este escenario, implica que el hacerse preguntas “no solo elimina la duda recurriendo a una integración adaptativa previa, sino que instituye nuevas condiciones ambientales que ocasionan nuevos problemas, con el resultado de que no existe un acuerdo final”⁵(Dewey, 1938, p. 106 en Schön, 1992, p. 122).

Para Dewey (1933) el pensamiento reflexivo, tan vital para el campo de la educación por su riqueza en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se asemeja a una cadena. Las ideas circulan a través de la mente de forma consecutiva; esto es, se encuentran relacionadas de modo tal que cada una de ellas, al mismo tiempo, influye en la siguiente y remite al pensamiento inmediatamente anterior como su causa. De esta forma, el pensamiento reflexivo corresponde a una serie de ideas que están mutuamente relacionadas entre sí y, por lo tanto, no se transforman nunca en un pensamiento amorfo o sin sentido. En adición, el pensamiento reflexivo impulsa la investigación, al hacerse preguntas constantemente con la intención de responderlas. Para sintetizar lo expresado en palabras de Dewey: “lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1933, p. 27).

Este pensamiento reflexivo implica: (i) un momento en el que se origina el pensamiento reflexivo, esto es, un momento en el que se vacila, se plantean dudas o se identifica falta de claridad en determinados aspectos que impide continuar y requiere que la actividad se detenga; (ii) poner en marcha un acto de búsqueda posterior, con el objetivo de encontrar qué permite esclarecer la dificultad y disipar la duda. Para que este proceso sea fructífero, es necesario cultivar ciertas actitudes que favorezcan este pensamiento reflexivo: una mentalidad abierta, entusiasmo y responsabilidad (Dewey, 1983).

A partir de las ideas de Dewey (1933), Schön (1983, 1987) desarrolla el concepto de una práctica reflexiva que integra el pensamiento y la acción, la teoría y la práctica, la academia y la vida cotidiana. Para este autor, si bien la reflexión deweyniana considera un examen activo, riguroso y metódico del pensamiento, el conocimiento o las creencias, en la perspectiva de Schön (1992), carece de un enfoque situado. Al respecto, enfatiza: “Él [Dewey] no es *constructivista*, en la línea establecida por pensadores como Jean Piaget”⁶ (p. 123), pues su propuesta no considera las diferencias esenciales, ontológicas, que pueden existir entre un ser humano y otro en el momento de enfrentarse a una situación y considerarla o no como un problema que requiere ser clarificado. En sus propias palabras: “nuestras formas de construir problemas a partir de situaciones problemáticas están sujetas a variaciones de cultura a cultura, de persona a persona, de vez en cuando y de contexto a contexto”⁷ (p. 123).

Es decir, Schön (1983) no niega que exista un momento desencadenante de la reflexión y que esta incluya procesos de pensamiento, sin embargo, sus trabajos ponen de relieve la necesidad de explorar el proceso o actividad de reflexión como una actividad situada, que se produce en y

⁵Traducción propia del original en inglés: “does not merely remove doubt by recurrence to a prior adaptative integration but institutes new envioning conditions that occasion new problems, with the result that there is not such thing as a final settlement” (Dewey, 1938, p. 106 en Schön, 1992, p. 122).

⁶Traducción propia del original en inglés: “He is not *constructivist*, along the lines laid by thinkers like Jean Piaget” (Schön 1992, p. 123).

⁷Traducción propia del original en inglés: “Our ways of constructing problems from problematic situations are subject to variation from culture to culture, person to person, time to time, and context to context” (Schön 1992, p. 123).

con la situación. Según este autor, la reflexión es la que, finalmente, permite reconstruir la experiencia, aprehender las situaciones prácticas y su gestión. Es decir, Schön (1983) no niega que exista un momento desencadenante de la reflexión y que esta incluya procesos de pensamiento, sin embargo, sus trabajos ponen de relieve la necesidad de explorar el proceso o actividad de reflexión como una actividad situada, que se produce en y con la situación. Según este autor, la reflexión es la que, finalmente, permite reconstruir la experiencia, aprehender las situaciones prácticas y su gestión.

Así, adentrándonos en su aportación, Schön diferencia tres elementos claves de caracterización de la reflexión: conocimiento en la acción, reflexionar en la acción y la conversación reflexiva con la acción. En el primer elemento, el *conocimiento en la acción*, alude al saber construido a través de las acciones y rutinas de la vida cotidiana, e identifica como tal una porción importante del conocimiento que ponemos en acción en la vida cotidiana de manera tácita o implícita. En términos de Dewey, *Knowing-in-Action* hace referencia a los conocimientos tácitos que se vinculan a las acciones espontáneas del individuo. Es decir, es un conocimiento implícito que es inherente a la actividad práctica que acompaña a las personas que actúan. Este componente puede también ser considerado como un tipo de inteligencia, ya que en ciertos casos puede controlar y modificar nuestro comportamiento en respuesta a condiciones cambiantes. El segundo elemento, *reflexión en la acción*, implica pensar en la acción retomando procesos anteriores, para clarificar o realizar el cuestionamiento o la clarificación de aquello que está sucediendo. En consecuencia para el autor, todo pensamiento no es reflexión, la reflexión implica poner en marcha un proceso de pensamiento dirigido a clarificar la situación en que se está inmerso. Así, *Reflection-in-Action* toma lugar justo en la acción. Schön también incluye el término de reflexión en el conocimiento (*Reflection on Knowing*), relacionándolo con el concepto de reflexionar en la acción (*Reflection-in-Action*). Ambos refieren al proceso de mantenerse en contacto con los saberes que se construyen de forma espontánea cuando se está en una acción y, por ende, dicho autor acepta que funcionan de forma conjunta o relacionada: se requiere de un conocimiento previo con el cual “mirar” la acción presente en la situación objeto de reflexión y analizarla, al mismo tiempo, tomando como referente qué está sucediendo en la acción en la situación. Finalmente, tomando como referente la perspectiva *transaccional* de Dewey, Schön presenta un tercer elemento, que refiere a la *conversación reflexiva con la situación* y que corresponde a un tipo de reflexión en la acción que se lleva a cabo en un mundo, denominado por el autor, como mundo virtual.

Cuando llevamos a cabo una conversación reflexiva con la situación, lo que estamos haciendo es iniciar un proceso de experimentación mediante la interacción con los elementos que la constituyen. Para ello, lo que hacemos es “elaborar una representación virtual de esa situación real” que nos permite, al tiempo que experimentamos o indagamos sobre los elementos que la constituyen, diseñarla o rediseñarla teniendo en cuenta las consecuencias e implicaciones de nuestras acciones en la situación representada. Con este proceso, el profesional o práctico evita las consecuencias reales de dichas acciones. La conversación reflexiva con la situación pone de relieve una forma de actividad transaccional, es decir un proceso de conocimiento que involucra al conocedor (el sujeto) y a lo que conoce (el objeto observado u objeto de conocimiento) considerándolos en una misma unidad holística en la que cada uno de ellos no pueden analizarse por separado, ya que todos los elementos constituyentes se influyen mutuamente al coincidir implicados en un mismo tiempo y espacio específicos. Para Schön, la conversación reflexiva con la situación apunta a dos intenciones, se sitúa en la reflexión que el sujeto hace sobre su propia acción y su propia reflexión en la acción y, por otra parte, en la reflexión que el sujeto hace sobre la forma en que los elementos y condiciones que componen la situación responden y se comportan ante su propia acción y su propia reflexión. Estas dos direcciones hacia las que se orienta la conversación reflexiva con la situación han sido caracterizadas por Schön como *diseño* y *descubrimiento*.

Schön plantea que la enseñanza debe corresponder a una práctica reflexiva en su componente más complejo: una constante conversación reflexiva con la situación en la que están implicados, como comentábamos, los procesos de experimentación y diseño: “debido a que (...) existe un gran potencial para enseñar a través del diseño”⁸ (1992, p. 131). En el contexto educativo, este proceso es trascendental, puesto que propicia un diálogo permanente entre quien está aprendiendo a enseñar, la situación en la que enseña y lo que esta le devuelve por la acción de enseñar y mientras está enseñando.

Wertheimer (1945/1971), uno de los fundadores de la psicología gestáltica, rechazaba la teoría lógica y la asociativa por ser insuficientes para explicar el pensamiento, consideraba que estos enfoques eran insuficientes y delimitados, por lo que introduce una nueva visión del pensamiento, que podría relacionarse al proceso reflexivo. En su obra *Productive Thinking* (1971) analiza una serie de casos en los que se pone en evidencia un tipo de pensamiento creativo y resolutivo de problemas, capaz de enfrentarse a situaciones y problemas nuevos con respuestas y soluciones originales, al que llama pensamiento “productivo”, diferenciándolo del pensamiento meramente “reproductivo”, mecánico, repetitivo y memorístico (Llauger, Pérez, Pérez, & Gabucio, 1989).

El pensamiento productivo, es entendido como un procesamiento que subyace a la solución de problemas, y que en esencia radica en la capacidad de integrar distintos tipos de conocimientos y técnicas, provenientes de distintas fuentes, y articularlas estructural y creativamente en dirección al cumplimiento de una finalidad u objetivo. Según Wertheimer (1945 en Pozo, 1997), “lo fundamental para obtener una solución productiva a un problema y comprenderlo realmente es captar los rasgos estructurales de la situación más allá de los elementos que la componen [...] la solución de problemas y el aprendizaje no se obtendrán por la asociación de elementos próximos entre sí, sino de la comprensión de la estructura global de las situaciones (que integran)” (p.8).

En base a sus trabajos sobre pensamiento y reflexión, Dewey, Wertheimer, Schön y, otro autor, Clarà (2015) concluyen que la reflexión supone: a) clarificar una situación, que puede o no tener implicaciones directas en la acción; b) desarrollar una interacción permanente entre observación e inferencia y c) desarrollar una conversación entre el sujeto y la situación. Sin duda, el concepto de reflexión de Dewey y Schön constituyen la base de posteriores investigaciones en cuanto a su aporte al desarrollo profesional docente en el campo de la educación. Sin duda, el concepto de reflexión de Dewey y Schön constituyen la base de posteriores investigaciones en cuanto a su aporte al desarrollo profesional docente en el campo de la educación. Sin embargo, en lo relativo a nuestros objetivos en esta tesis, aunque Dewey (1933) y Schön (1983) mencionan que el proceso de práctica reflexiva constituiría una ayuda vital al desarrollo de la práctica docente, no particularizan sus teorías en el campo de la enseñanza. El primero se enfoca en el aprendizaje y, el segundo, en la práctica profesional en general (Vanegas, 2016a) por lo que debemos seguir profundizando desarrollando trabajos que profundicen en todos estos enfoques y en aquellos estrechamente relacionados con nuestros objetivos.

⁸Traducción propia del original en inglés: “because learning is essential to designing, there is a great potential for learning through designing” (Schön 1992, p. 131).

1.2 La reflexión como relación entre el sujeto/s y la situación. Identificación y abordaje de los dilemas en la acción práctica

Autores posteriores a los pioneros Dewey y Schön revisitan el concepto de reflexión matizando e incorporando nuevas ideas. Una de estas se relaciona con la importancia de la interacción del sujeto con la situación y los componentes que de ella se desprenden. En vista de ello, el pragmatismo deweyniano comienza a ser vinculado con elementos de otras teorías que buscan enriquecer el marco de la reflexión y su correspondencia con el desarrollo profesional.

En relación con lo anterior, Miettinen (2001) revisa los aportes de Garrison (1995) en torno a la relación entre dos teorías de la actividad: la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural y la Teoría de la Actividad de John Dewey. Los puntos de acuerdo y desacuerdo entre ambos marcos de referencia son un aporte respecto al desarrollo del concepto de reflexión. En consecuencia, la propuesta es establecer un diálogo entre interaccionismo y transaccionismo, lo que su vez representa la posibilidad de confluir el pragmatismo de Dewey y las concepciones histórico-culturales de la actividad.

La Teoría de la Actividad Histórico-Cultural tiene su origen en el concepto de mediación cultural de Vygostky, quien plantea que toda acción humana se encuentra mediada por instrumentos y, asimismo, orientada hacia objetivos: “la relación entre el agente humano y el objeto está mediada por medios culturales o artefactos”⁹ (Vygotsky, 1978 en Miettinen, 2006, p. 392). La interacción es trascendental, pues a través y durante la socialización con otros el ser humano internaliza los medios de la cultura: normas, modos de acción, artefactos técnicos, teorías y lenguaje. En consecuencia, la conciencia no existe dentro de la mente del propio individuo, sino en la interacción entre el individuo y las formas objetivas de la cultura, las que a su vez son creadas por acción de los seres humanos.

La opinión de Miettinen (2006) es que la teoría de Dewey y el concepto de mediación de Vygostky poseen diferentes puntos de encuentro. En primer lugar, ambos marcos de referencia consideran el pensamiento y sus medios materiales como vehículo tanto de la orientación como del mismo individuo, de lo que lo conecta con su entorno y da sentido a sus acciones. En segundo lugar, dan especial énfasis a la importancia del lenguaje como la herramienta de entre todas las otras herramientas que permite el pensamiento y la reflexión. Pero para Miettinen, aunque los conceptos de reconstrucción y de mediación propuestos por Dewey tienen afinidad con las dos dimensiones claves de la mediación de Vygostky: la transformación externa de objetos, a través del uso de herramientas y, el uso de signos como herramientas internas para afectar y controlar la acción propia y de otros (Vygotsky 1978, pp. 54–55 en Miettinen, 2006), pero para el autor, es precisamente el debate iniciado sobre las relaciones entre el pragmatismo de Dewey y la tradición Vygotskiana el que haya propiciado que cada una se haya interpretado con el lenguaje de la otra

Tomando la cautela necesaria para proceder correctamente en esta interpretación, ambas teorías tienen un punto de análisis teórico compartido que es la idea de “situación” como una unidad de análisis de la actividad humana en términos de relación organismo- medio ambiente. En palabras de Miettinen (2006), Dewey y Vygostky, en este punto, “comparten la idea de que los sujetos y los objetos co-emergen y se transforman interactivamente en la actividad práctica transformadora de la realidad”¹⁰ (p. 394). En efecto, ambos marcos teóricos, el pragmatismo de

⁹Traducción propia del original en inglés: the relation between the human agent and the object is mediated by cultural means or artifacts” (Vygotsky, 1978).

¹⁰Traducción propia del original en inglés: share the idea that subjects and objects co-emerge and become interactively transformed in the reality-transforming practical activity” (p. 394).

Dewey y la mediación de Vygostky, se centran en la transformación del mundo y sugieren que el pensamiento y la reflexión reorientan y coordinan las actividades humanas. Para ello, es necesario que el individuo esté en contacto con su entorno inmediato. Pero, mientras Dewey caracteriza el concepto de situación utilizando la idea de inmediatez, que describe la realidad en términos de organismo en su entorno inmediato y la complementó con la idea de continuación (las experiencias anteriores afectan a las actuales y a las formas en que se transforman), Vygotsky sostuvo que el comportamiento humano se rige, no por las leyes de la biología sino del desarrollo histórico cultural de la sociedad, enfatizando su importancia en el proceso de pensamiento humano. A pesar de ello, Miettinen pone de relieve que tanto la teoría Vygotskyana como la teoría Deweyniana convergen en la importancia dada a definir y comprender la naturaleza de los problemas situados y darles respuesta y en considerar, para ello, la relación sujeto y objeto en la situación específica como una unidad nuclear y holística.

Dewey entiende la noción de situación como una convergencia de eventos, como un todo holístico, en la que todos los eventos que incluyen en la misma se experimentan al mismo tiempo y de manera relacionada como una unidad global (Garrison 1995 en Miettinen, 2001; Clarà, 2015). Clarà (2013) recoge la perspectiva de Dewey y basándose, al mismo tiempo, en la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural (CHAT, por sus siglas en inglés), revisita la noción de situación y realiza nuevos aportes a la caracterización de situación. Para el autor, la situación integra entorno y organismo en una relación de tensión dialéctica inseparable (Clarà, 2013).

Para comprender la noción de “situación” dada por este autor, es necesario primeramente conocer su reflexión relativa a las aportaciones de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural, según el autor existen lagunas en como dicha perspectiva conceptualiza los procesos psicológicos microgenéticos (orientados por un propósito) y la situación de actividad. Su trabajo se basa en cinco criterios principales que le permitirán desarrollar una mejor explicación teórica de este tipo de procesos: primero, la situación es una integración de aspectos físicos y socioculturales; segundo, los artefactos culturales se encuentran distribuidos y se desarrollan en los sistemas de actividad; tercero, en un tiempo y espacio específicos coexisten un conjunto de eventos que funcionan como una unidad global y relacionada o inseparable y a la que se le denomina “situación”; cuarto, la situaciones incluyen eventos actantes a los que llama circunstancias, que entran en conflicto de modo que pueden interrumpir y limitar las acciones que integran el sistema de actividad; quinto, las relaciones entre circunstancias coexistentes en una situación específica dan como resultado la formación de un propósito consciente.

Desde esta perspectiva, la definición de situación refiere a un “conjunto de circunstancias en relación práctica, culturalmente transformadas, que en un dominio microgenético constituyen un todo con significado, como expresión de uno o más sistemas de actividad, que existen en un dominio histórico cultural” (Clarà, 2011, p.80). En ella revela, por un lado, que el conjunto de circunstancias debe ser entendido como eventos con agencia, es decir, están mediadas por la relación con los otros, y que estas circunstancias en relación práctica se constituyen como un todo indisoluble (Clarà, 2013, 2015).

Granott y Parziale, 2002; Lecusay, Rossen, y Cole, 2008; Scribner, 1987; Wertsch, 1985, citados por Clarà (2013), comentan que la tradición Vygotskiana y, por tanto, la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural está excesivamente inclinada hacia el ámbito de lo genético: la filogenia (desarrollo de las especies), la génesis histórica (desarrollo de sociedades y culturas), la sobregénesis (desarrollo de los individuos a lo largo de sus vidas) y la microgénesis (procesos psicológicos de corto periodo de tiempo). La problemática que Clarà aborda en sus escritos (2013; 2015) es que la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural no consigue explicar la formación y la naturaleza de un propósito consciente, es decir, cómo en el pensamiento y la reflexión de un

individuo puede surgir una meta, un objetivo, que movilice las acciones posteriores y la transformación de sus actuaciones.

De esta manera, la reflexión se activa en la interacción del individuo con su entorno, a partir de ciertas dinámicas entre circunstancias o eventos con agencia, que entran en conflicto o generan tensiones que, pueden ser vistos, por el sujeto como un dilema, y promueve la elaboración del propósito de la actividad en la situación. Así, la formulación y emergencia del mismo, debido a su origen en la realidad y la acción misma, tiene un origen cultural. Finalmente, la formulación de un propósito es holístico, pues requiere de la consideración de los elementos o eventos presentes en la situación como un todo; por lo tanto, no se trata de una secuencia de pasos a seguir.

Dewey (1933), Schön (1983) y Clarà (2015) analizaron la reflexión como relación entre sujeto y situación y pusieron ya de relieve que la práctica reflexiva es una actividad personal con una clara dimensión cultural y mediada, situadas en este foco y acordes con este planteamiento, las autoras Pareja y Margalef (2013) analizan la práctica reflexiva de los profesionales de la educación en relación con las situaciones de su práctica y describen y analizan dos tipos de dilemas, entendidos como conflictos y tendencias opuestas *dentro de uno mismo* que requieren una deliberación entre alternativas múltiples, igualmente viables y a veces poco atractivas. Ambas identifican conflictos interpersonales e intrapersonales a los que los docentes¹¹ deben enfrentarse en su práctica cotidiana.

En concreto, proponen que la indagación colaborativa (*collaborative inquiry*) desarrollada en comunidades de indagación (*inquiry communities*), definidas como grupos de docentes que trabajan con un propósito en común, como prácticas efectivas basadas en la reflexión personal en un marco de colaboración para alcanzar objetivos educativos progresivamente compartidos. Siguiendo con la relación entre sujetos (docentes en este caso) y situación, Pareja y Margalef (2013) dan cuenta de que, si bien una comunidad de indagación es efectiva a nivel de procesos reflexivos de la práctica educativa, también puede incluir conflictos y tensiones ya que, en el trabajo comunitario, se pueden dar situaciones en las que el grupo de colaboradores no pueda encontrar salida a conflictos que estén abordando. El resultado fatal de estas tensiones puede ser que lleve a los docentes a evadir el trabajo colaborativo y, en consecuencia, a dejar de reflexionar conjuntamente sobre las situaciones de su práctica (Lima, 2001; Achinstein, 2002 en Pareja & Margalef, 2013). No obstante, Pareja y Margalef (2013) plantean que las maneras en las que los docentes pueden manejar y resolver los conflictos son también una muestra que define su potencial de aprendizaje y desarrollo profesional. En este sentido, son trascendentales las experiencias de éxito frente a las tensiones que se puedan suscitar. Achinstein (2002) comenta que la participación de los docentes en la reflexión es trascendental para fomentar el aprendizaje conjunto de la profesión. La existencia de un espacio en el que la disidencia de opiniones y experiencias pueda ponerse en común supone también una oportunidad para cuestionar las creencias propias y considerar otros puntos de vista diferentes al propio (en Pareja & Margalef, 2013). Para ello, es siempre necesario que la reflexión se dé en un entorno que propicie el desarrollo actividades de investigación- acción basadas en la reflexión. Las autoras admiten también que todo proceso reflexivo, tal como ellas lo proponen, requiere de disposición y tiempo de los que, en ocasiones, no se dispone en el ámbito educativo.

Asimismo, los docentes pueden llegar a eludir el trabajo colaborativo basado en la reflexión cuando no encuentran un equilibrio entre las expectativas personales, del grupo y la teoría de la enseñanza.

¹¹Para fines de lectura, cuando se haga referencia a los docentes, se entenderá que la referencia incluye también a las docentes.

En conjunto, las autoras afirman que el aprendizaje en términos de dilemas interpersonales se origina desde lo individual hacia la autonomía colectiva. Este tránsito implica que los objetivos e intereses personales deben ponerse con los objetivos de la comunidad de indagación. Asimismo, el aprendizaje en términos de dilemas intrapersonales se da desde la certeza a la incertidumbre.

Si relacionamos la propuesta con el planteamiento de Schön (1992) de detenerse y reflexionar, resulta muy relevante, pues los docentes capaces de manejar la falta de certeza ante nuevas actividades son aquellos que también son capaces de tomarse un momento para analizar las prácticas que realizan. Asimismo, presenciar el impacto de estas nuevas estrategias es también un aliciente para aceptar la incertidumbre y afrontar los desafíos como una oportunidad para desarrollar el potencial profesional.

Para afrontar ambos tipos de dilemas, es muy importante, según las autoras, contar con un amigo crítico/amiga crítica (*a critical friend*). Esta figura, además de tratarse de un docente con experiencia a nivel académico y práctico, debe también formar parte de la comunidad, y esforzarse por construir una relación de confianza, paridad y compromiso. Asimismo, dicho “amigo crítico” no debe adoptar un rol neutral frente a los cambios y desafíos, si no ser parte activa del proceso reflexivo.

Pareja y Margalef (2013) reflexionan respecto a la complejidad del tránsito desde una autonomía profesional privada a una autonomía profesional pública. Este proceso requiere de tiempo y reflexión crítica, lo que en consecuencia lleva a que los docentes puedan cuestionar y revisar sus propias prácticas y empezar a considerar otros puntos de vista. Así, la reflexión crítica permite que los dilemas sean expuestos y se hagan explícitos. Es esto lo que permite la discusión dentro del grupo colaborativo y, por ende, el aprendizaje.

1.3 La reflexión como proceso mediado. La enseñanza y el aprendizaje de la reflexión

La literatura apone de relieve numerosas contribuciones de diferentes autores cuyos trabajos se orientan a plasmar el proceso que sigue la actividad reflexiva productiva (esto es, una reflexión que consiga cuestionar supuestos previos y adquirir en el proceso distintas formas de observar un mismo hecho o experiencia). El establecimiento de dicho proceso tiene como finalidad, no únicamente sostener una actividad reflexiva eficaz, sino también modelar el proceso para que pueda ser aprendido por el docente y llegar a gestionarlo de manera autónoma.

El aprendizaje de la reflexión ha sido abordado por muchos autores como una práctica que requiere de la mediación de otros más expertos o preparados para llevarla a cabo: un tutor o supervisor empático, cercano y confiable. En esta práctica, el tutor interviene no únicamente como guía sino también para sostener una serie de emociones que actúan en dicho proceso, en el momento de detenerse a pensar en o sobre las situaciones de la propia práctica.

Entre los autores que han aportado elementos relevantes al estudio de este ámbito está Rodgers (2002), quien plantea un ciclo de cuatro fases reflexivas que utiliza en su trabajo de desarrollo profesional de los profesores. La autora, a partir de las ideas de reflexión de Dewey (1933), explora los roles de la presencia, la descripción, el análisis y la experimentación con el objetivo de ayudar a los docentes a detenerse (ir más despacio) y mejorar la atención al aprendizaje de sus estudiantes. Para la autora, la retroalimentación efectiva es crucial no sólo desde la perspectiva del docente, sino también desde la de los estudiantes¹². Esto pues es el único modo

¹²Para fines de lectura, cuando se haga referencia a los estudiantes, se entenderá que la referencia incluye también a las estudiantes.

a través del cual el docente puede tomar conciencia respecto a lo que piensa que está enseñando y a qué realmente sus estudiantes están aprendiendo.

La autora concuerda con Pareja y Margalef (2013) respecto a establecer la relevancia de crear comunidades de reflexión y sobre el apoyo que pueda darse entre profesores. La propuesta de Rodgers (2002) es que los docentes pueden, a partir de un proceso estructurado de reflexión, identificar cómo sus estudiantes aprenden y analizar esos resultados para responder, como John Dewey dice, “intelligently”, esto es: de manera inteligente y, al mismo tiempo amable. Tomar conciencia de la importancia de la emocionalidad en este proceso resulta de vital importancia para la autora. En este proceso de investigación extendida (de *inquiry*, de hacerse preguntas), el docente debe ser capaz de ir más despacio, tomarse su tiempo o detenerse en medio de su práctica para observar, describir y analizar con detalle situaciones que ocurren en el aula. Después de ello, los profesores estarán en condiciones de atribuir significado a lo que han seleccionado y analizado, y decidir cuál será el mejor curso de acción a seguir en cuanto a su propia práctica.

En síntesis, los objetivos que la propuesta de Rodgers (2002) persigue son: (i) desarrollar la capacidad de los docentes para observar el modo en el que sus estudiantes aprenden y cómo esto les da información respecto a cómo ellos mismos realizan el proceso de enseñanza; (ii) tomar acciones/decisiones inteligentes a partir de la comprensión que surge del análisis de sus propias prácticas. Para ello, los profesores deben examinarse a sí mismos y establecer una conexión profunda y ligada a las emociones sobre qué significa aprender algo y, proyectar esas decisiones, sobre lo que significa realmente enseñarlo. El punto de partida y la base fundamental de la reflexión debe ser la propia experiencia de los docentes, tanto desde la perspectiva se sí mismos como agentes de enseñanza como desde de la perspectiva de ellos mismos como aprendices. Para Rodgers (2002) conseguir lo que, en palabras de Dewey (1933) supone un buen proceso de reflexión: riguroso y sistemático, que permita descubrir detalles ricos y complejos de la propia experiencia, que le serán de utilidad para el desarrollo de la profesión.

La reflexión demanda experiencias comunitarias y el encuentro y confrontación con diversas perspectivas. En este marco, resulta muy importante generar un clima de respeto, ya que los aspectos emocionales están presentes en la práctica reflexiva y resultan muy importantes en el estudio y análisis de las propias experiencias docentes. En este proceso, la búsqueda inmediata de respuestas puede llevar a equívocos y, finalmente, solo abrumar a los docentes.

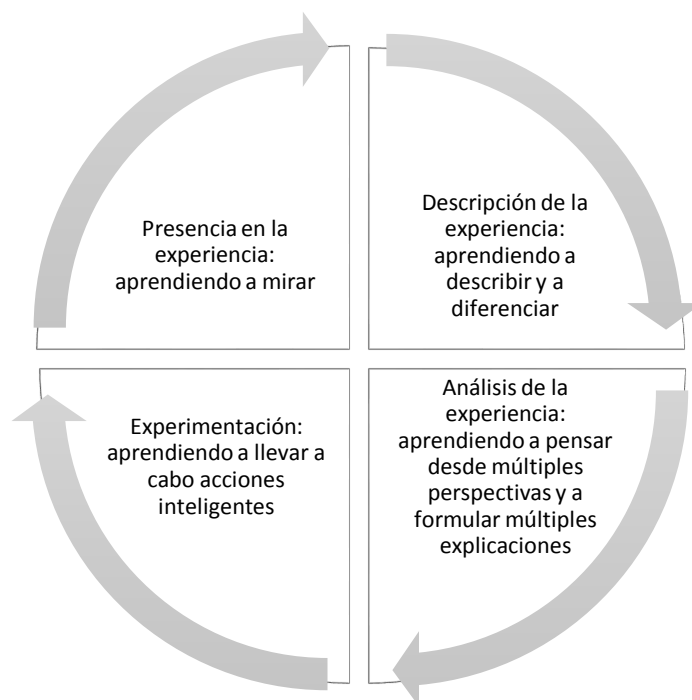
El modelo de proceso de reflexión de Rodgers (2002), representado en la figura 1 propone un ciclo que integra 4 pasos. El primer paso del ciclo reflexivo: presencia en la experiencia consiste en la habilidad de estar presente o mirar. Dicha presencia implica, a su vez, desarrollar una serie de aspectos: ver el momento del aprendizaje, diferenciar sus partes, otorgarles un sentido y, finalmente, responder de forma inteligente y, al mismo tiempo, amable (*intelligently*). La autora agrega que esta fase incluye, a su vez, otros dos aspectos que generalmente resultan olvidados: amor y pasión. Contemplar las emociones en el aula favorece a que los docentes puedan prestar atención a aquello que está ocurriendo y dejar de focalizarse en aquello que creen que debería estar ocurriendo o que planificaron que ocurriera. El segundo paso del ciclo: descripción de la experiencia o aprendiendo a escribir y a diferenciar, incluye contar la historia de una experiencia. En esta fase los docentes deben ceñirse a la descripción, que, de algún modo, pondrá de relieve lo que el docente haya podido aprehender de su experiencia. En opinión de la autora, en este momento del ciclo reflexivo, los profesores tienden a dar respuestas inmediatas a lo que sucede, cuando lo relevante sería fijarse en los detalles del proceso de enseñanza-aprendizaje. Describir debe centrarse exclusivamente en lo puramente objetivo y no en la interpretación, que está ligada al sentido que se le da a aquello que se observó. El tercer paso del ciclo: análisis de la experiencia o aprendiendo a pensar desde múltiples perspectivas y a formular múltiples

explicaciones, la interpretación, comporta otorgar un sentido y, desde este punto de vista, resulta primordial. De acuerdo a Rodgers (2002), las fases dos y tres están estrictamente relacionadas. Un punto importante es que este análisis de la experiencia conlleva generar una diversidad de explicaciones, preferiblemente en compañía de otros, a modo de identificar diferentes visiones y llevar a cabo un cuestionamiento riguroso de lo que se está analizando. Para llevar a cabo el análisis compartido, los implicados en este proceso deben desarrollar un lenguaje analítico común, que ponga de relieve qué entienden por los conceptos que están analizando y acabar consensuando la definición compartida de los mismos. El cuarto paso del ciclo: experimentación o aprendiendo a llevar a cabo acciones inteligentes, es al mismo tiempo, el último y el primer paso del ciclo reflexivo. La experimentación sólo se puede dar luego de la descripción, la interpretación y el análisis, lo que trae como consecuencia volver a revisar la experiencia realizada.

Siguiendo este proceso, en concreto los pasos 2 y 3, los docentes son capaces de esclarecer y tomar conciencia de los supuestos que subyacen a sus prácticas de enseñanza. La identificación de los conocimientos implícitos resulta esencial en el momento de tomar una decisión, por lo que desentrañarlos es primordial para poder trabajar con ellos y gestionar la influencia en su propia práctica. En este sentido, resulta importante explicitar marcos teóricos/académicos explícitos, además de la toma de conciencia de las ideas preconcebidas que los docentes mantienen como conocimiento implícito. Estos marcos ayudan a que el ejercicio docente pueda dar nombre a ciertas experiencias, como también a reelaborarlas y comprenderlas desde otras perspectivas. El último-primer paso es cuando el ciclo reflexivo adquiere su mayor sentido, pues es sólo a través de la experimentación que los docentes son capaces de generar nuevas experiencias para analizar.

Figura 1

El ciclo reflexivo de Rodgers (2002)



Nota. Adaptación del ciclo reflexivo (Rodgers, 2002, p. 235).

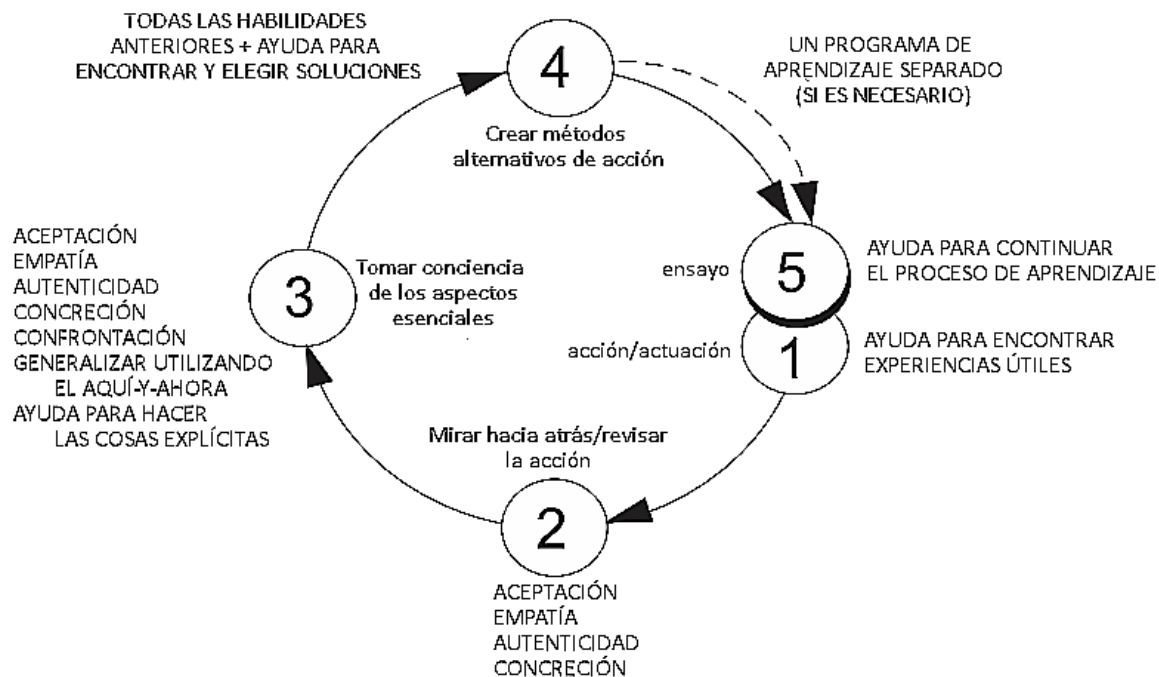
Siguiendo con el análisis de la reflexión como proceso, Korthagen y Vasalos (2005) plantean también su propio modelo, estableciendo distintas fases a través de las cuales los docentes en formación pueden reflexionar respecto a sus experiencias en aula, su comportamiento, habilidades y creencias. Para los autores, los conceptos base de las fases de las que tienen conocimiento no consiguen dar cuenta de la complejidad del proceso, ya que, a menudo, olvidan elementos fundamentales que inciden mucho más fuertemente en la reflexión sobre la práctica de los profesores. Un ejemplo de todo ello es el autoconcepto que un docente pueda tener de sí mismo, y cómo este influye de manera decisiva en su práctica, en lo que se espera de él y en lo que puede realmente puede llegar a hacer. En consecuencia, los autores proponen una representación de la práctica reflexiva más fundamental, centrada en sus aspectos esenciales, que denominan reflexión central. Esta práctica reflexiva se focaliza en poner de relieve las fortalezas de la persona y no sus deficiencias, se trata de que este proceso contribuya a desarrollar un autoconcepto personal y profesional positivo.

Korthagen y Vasalos (2005) trabajan teniendo como base el modelo ALACT, el que había sido diseñado por Korthagen y Kessels (1999) y Korthagen *et.al.* (2001). El ciclo contempla cinco fases, en las que, como en el modelo que hemos comentado en líneas anteriores, se requiere del apoyo constante de un supervisor o supervisora que guíe el proceso reflexivo. En la figura 2 se ilustra el modelo, incluyendo los momentos de intervención del tutor o tutora a cargo del docente en formación. Desde la perspectiva de los autores, la reflexión no sólo requiere un foco centrado en el análisis racional, propio de otros modelos, sino que lo verdaderamente central debe ser un equilibrio entre el pensamiento, los sentimientos o emociones, poder tomarse un tiempo de espera y tener otro tiempo para poder actuar. En efecto, el tercer paso del modelo ALACT se centra exclusivamente en la toma de conciencia de los factores menos racionales. En este sentido, los autores apuestan por un proceso reflexivo que apunte a lo holístico y que

contemple intervenciones de un supervisor no sólo a nivel académico-teórico, sino también a nivel de los sentimientos (concreción de estos, generación de empatía).

Figura 2

Modelo ALACT

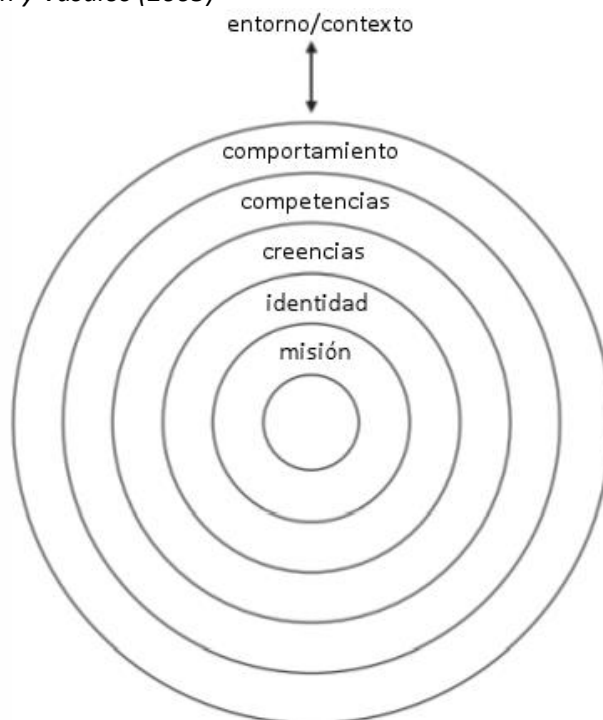


Nota. Intervenciones del supervisor relacionadas con el modelo ALACT (Korthagen & Vasalos, 2005, p. 49). Adaptación.

Otros aportes significativos que Korthagen y Vasalos (2005) realizan al modelo ALACT son: primero, examinar el contenido del proceso de reflexión, más allá de los pasos estructurados del mismo; segundo, establecer distintos niveles de reflexión a través de un “modelo cebolla o capas” y; tercero, proponer la reflexión nuclear o central (*core reflection*) que aborda los dos niveles más profundos del modelo establecido en la figura 3.

Figura 3

Modelo de Korthagen y Vasalos (2005)



Nota. Adaptación del modelo de cebolla que describe los diferentes niveles en los que puede tener lugar la reflexión. (Korthagen y Vasalos, 2005, p. 54).

Respecto al contenido de la reflexión, los autores destacan que a lo largo de las 5 fases del proceso los docentes comúnmente enfocan la reflexión en los siguientes aspectos: primero, en el entorno, lo que les rodea, el contexto, es decir, todo aquello que es externo al profesor y sobre lo que no posee control; segundo, en el comportamiento, tanto del mismo docente como de sus estudiantes, y que puede variar entre un comportamiento positivo y esperado y un comportamiento negativo y no esperado; tercero, en las competencias, que se corresponden con aptitudes y habilidades que el docente ya posee o que podría desarrollar y; cuarto, en las creencias, que atañen a posibles prejuicios o ideas preconcebidas que se poseen respecto a situaciones, comportamientos o intenciones de otros. Para los autores, este último aspecto es el más complejo de abordar en un proceso reflexivo, pues muchas veces las creencias subyacen de manera inconsciente.

El modelo de cebolla que plantean Korthagen y Vasalos (2005) es una variante del modelo Bateson (ver Dilts, 1990, y Korthagen, 2004). Con él se proponen dar una respuesta al problema de la reflexión cuando esta se relaciona con las creencias del docente. De acuerdo con los autores, los niveles establecidos pueden influir en la manera en la que un docente se desarrolla profesionalmente. Los últimos dos niveles, identidad (profesional) y misión son agregados con el objetivo de incluir un nivel de reflexión en el que se puedan cuestionar y analizar aspectos concernientes a qué ha inspirado a un profesor a serlo, y qué le ha dado y/o da significado a su trabajo o a su vida: “mientras que el nivel de identidad tiene que ver con la forma en que nos experimentamos a nosotros mismos y con nuestro autoconcepto, el nivel de misión se trata de la experiencia de ser parte de totalidades significativas y en armonía con unidades

superindividuales como la familia, el grupo social, la cultura y orden cósmico¹³” (Boucouvalas, 1988, p. 57-58 en Korthagen y Vasalos, 2005, p.53).

De esta manera, la reflexión nuclear (*core reflection*) se centra en los dos niveles más profundos del modelo de cebolla: la identidad (profesional) y la misión. Esta reflexión, por tanto, trabaja con el núcleo mismo de la personalidad del individuo. Ahora bien, Korthagen y Vasalos (2005) declaran que el rol de un supervisor o supervisora es trascendental como apoyo al proceso. En la reflexión nuclear, el foco está puesto en conectar al docente con sus aspectos más internos, relevando, al igual que Rodgers (2002), los aspectos emocionales ligados a la actividad profesional y personal. Así, el objetivo es crear instancias de análisis y desarrollo de nuevas posibilidades, invitándole a reflexionar a partir de preguntas como las siguientes: ¿cuál es la situación ideal, la situación que desea lograr en su aula de clases, con sus estudiantes?, ¿cuáles son los factores limitantes que podrían impedir el logro de esa situación ideal?

La reflexión en cuanto a lo ideal y aquello que podría impedir lograrlo ocasiona en el profesor o profesora una tensión interna o dilema que puede movilizar a un docente a experimentar nuevas prácticas. Para los autores, enfatizar los rasgos positivos del individuo es mucho más importante que trabajar sobre lo negativo. Las fortalezas identificadas pueden mediar entre los aspectos externos, no controlables, y la calidad alcanzable a partir de las experiencias; identificar que estas últimas sean positivas y/o abordables abre la posibilidad de una formación docente efectiva.

En consecuencia con todo lo expuesto, una de las tareas más importantes de un supervisor o supervisora de docentes en formación es promover la reflexión nuclear o central (*core reflection*). También, es necesario que este proceso se dé siempre en un espacio de empatía y confianza. Las dimensiones de pensar, sentir, querer y actuar en la elaboración de la situación ideal y de las limitaciones tanto externas como internas son muy relevantes. Otro punto importante es el que supervisor o supervisora también puede hacer uso de la autorrevelación (Egan, 2000 en Korthagen & Vasalos, 2005), que implica que el docente en formación relate su propia experiencia en cuanto a sus ideales personales y limitaciones internas.

Siguiendo con los aportes significativos de diferentes autores al análisis de la reflexión como proceso y su repercusión en la enseñanza, Davis (2006) contribuye al concepto de reflexión y a su realización en la formación docente a partir del análisis que realiza de las reflexiones escritas por 25 docentes. Su conclusión es que los maestros y las maestras que consiguen procesos efectivos logran interrelacionar de manera coherente los aspectos de la enseñanza, los relativos a sus estudiantes, el conocimiento teórico de la materia, la instrucción y la evaluación. Desde la perspectiva de la autora, la reflexión se realiza tomando en consideración múltiples aspectos que puede ayudar a los docentes a integrar los conocimientos que ya poseen y aquellos que van adquiriendo, desarrollando así una visión más compleja y completa de la enseñanza.

La autora realiza un recorrido del concepto de reflexión, tomando como referencia distintos autores que vinculan este proceso con la formación docente. El primero de los autores revisados es Dewey (1933) del que Davis extrae que la reflexión corresponde a un pensamiento activo, persistente, estructurado y cuidadoso fundamentado en los criterios que lo respaldan y que se exponen de manera más o menos explícita. Asimismo, la autora destaca de las aportaciones de

¹³Traducción propia del original en inglés: Whereas the level of identity has to do with how we experience ourselves and our self-concept, the level of mission is about ‘the experience of being part of meaningful wholes and in harmony with superindividual units such as family, social group, culture and cosmic order’ (Boucouvalas, 1988, p. 57–58).

Hatton y Smith (1995) el concepto de reflexión técnica, que presenta esta práctica como organizada en torno a un conjunto de objetivos prefijados y usando los medios necesarios para poder alcanzarlos. Por otro lado, rescata del concepto de reflexión práctica la necesidad de considerar las cuestiones morales o éticas (en Davis, 2006). Schön (1982) es otro de los autores que Davis (2006) incorpora a su revisión, destacando de su trabajo los conceptos de reflexión en la acción (*reflection-in-action*) y reflexión sobre la acción (*reflection-on-action*), que ya comentamos en este trabajo en apartados anteriores.

A partir de esta revisión, la autora establece que su concepto de reflexión deriva de Schön (1982) y concluye del análisis de los propios datos recogidos (Davis, 2006) que, a diferencia de lo esperado, los docentes reflexionan en la acción y no llevan a cabo de manera generalizada un proceso de reflexión sobre la acción. Davis (2006) concluye que las reflexiones analizadas no constituyen en sí mismas verdaderas reflexiones, ni tampoco son tan rigurosas como podría haberse esperado siguiendo los trabajos de Dewey (1933). En consecuencia, su propuesta concluye que existen dos tipos de reflexiones: una productiva y otra improductiva. Esta última, establece la autora, es netamente descriptiva, sin mucho análisis e implica enumerar ideas en lugar de conectarlas bajo un mismo criterio lógico. Sin un apoyo efectivo o sin práctica, es común que los docentes terminen realizando este tipo de reflexiones improductivas.

Como ya hemos comentado, Davis (2006) presenta su idea de reflexión productiva con la que consigue cuestionar supuestos y adquirir en el proceso distintas formas de observar un mismo hecho o experiencia. Su concepto de reflexión productiva deriva de la idea de Loughran (2002) y se relaciona con lo planteado por Korthagen y Vasalos (2005) sobre la reflexión nuclear. En consecuencia con esto, Davis (2006) plantea una serie de recomendaciones para lograr dicho tipo de reflexión: primero, alentar a los docentes en formación a ir más allá de las simples descripciones de sus experiencias, esto es, enfocarse en el análisis de lo descrito y crear relaciones lógicas entre las distintas experiencias que se puedan haber dado; segundo, ayudar a los docentes en formación a considerar los procesos de aprendizaje, a sus estudiantes y al nuevo contenido de manera relacionada, y tercero, buscar la integración de las ideas dentro del proceso reflexivo y no plantear cada idea por separado.

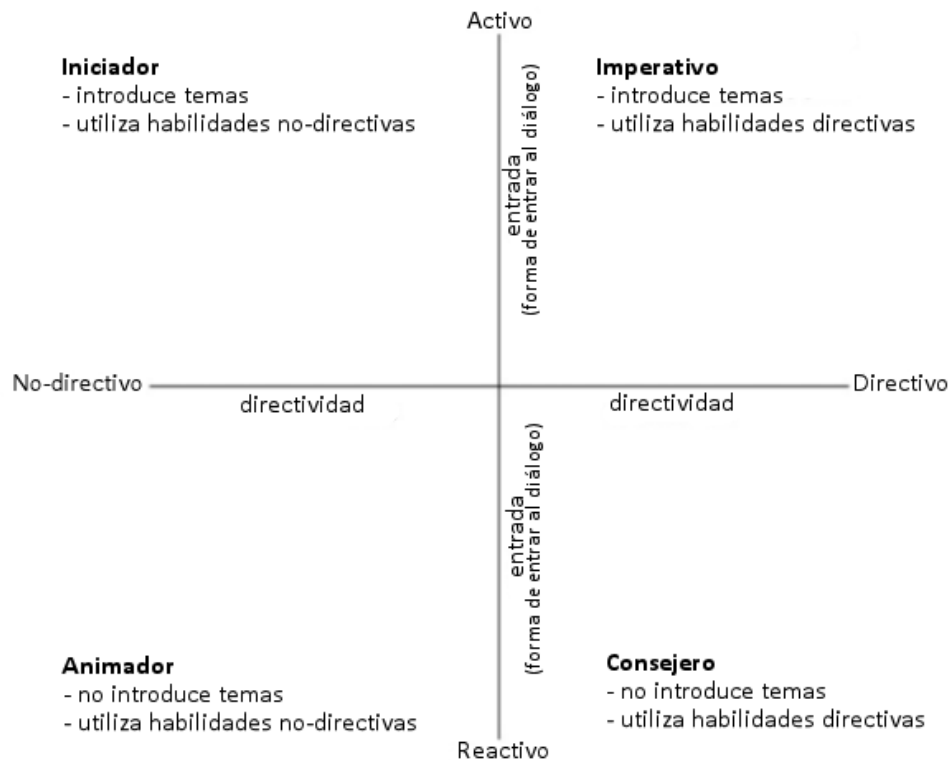
El trabajo de Griffiths (2000) es otro de los aportes significativos al análisis de la reflexión como proceso y su repercusión en la enseñanza. Dicha autora problematiza el concepto de reflexión y practicante reflexivo, conceptos a juicio de ella muy comunes en las investigaciones acerca de formación docente. La autora considera la variedad de modelos existentes sobre ambas entidades y cómo estos funcionan en el campo de la educación. Para ello, revisita los planteamientos de Schön en cuanto a los conceptos de reflexión en la acción (*reflection-in-action*) y de reflexión sobre la acción (*reflection-on-action*), a modo de marco para explorar la interrelación entre diferentes programas de formación inicial docente en una variedad de países y contextos culturales. El concepto de reflexión que Griffiths (2000) utiliza a partir de Schön (1983) la define como un proceso activo, en el que el profesional experimentado utiliza un repertorio de conocimientos anteriores e inmediatos, tales como: ejemplos, imágenes y acción que le permite interpretar situaciones de su práctica de manera inmediata e interactiva. La autora caracteriza la enseñanza como un proceso complejo y sofisticado, que exige al docente ser una parte vital de la construcción de la situación y de la interacción del docente con la situación. Siguiendo el trabajo de Schön (1987), Griffiths (2000) establece que la reflexión en la acción es el proceso central de toda práctica profesional, puesto que posee tres características primordiales para el desarrollo de dicha práctica: (i) es consciente (aunque no necesariamente se expone de manera explícita y a través de palabras); (ii) es un proceso crítico, implica cuestionarla de manera constante y reestructurar la misma a partir de esos cuestionamientos establecidos de manera consciente, y (iv) es un proceso inmediato, lo que permite experimentar continuamente en la misma situación y generar nuevas acciones.

Davis y Griffiths analizan la reflexión como proceso, pero a diferencia de otros trabajos anteriores, no se focalizan tanto en establecer las fases que sigue este proceso, como en caracterizar, siguiendo a Schön, el tipo de reflexión habitual entre los docentes, la reflexión en la práctica, y destacar aspectos de su naturaleza y características y ofrecer recomendaciones para llevarla a cabo con éxito y contribuir realmente a conocer su práctica y mejorarla, si cabe. Los trabajos analizados en este apartado han destacado también la importancia de contar con tutores o profesionales expertos tanto para guiar este proceso con éxito, como para aprender a reflexionar.

A continuación, presentaremos el trabajo de Crasborn et al. (2011), quienes elaboran un modelo de análisis del rol del maestro mentor mentor/supervisor y cómo estos, al abordar directamente las necesidades individuales de sus profesores en formación, consiguen que lleven a cabo prácticas docentes exitosas. A este modelo le denominan MERID. Al respecto, los autores establecen cinco aspectos centrales de análisis de los diálogos de mentoría: el grado en que un maestro mentor determina los temas que se discutirán en la mentoría (*input* o entrada), el nivel de directividad, el tiempo de diálogo, el contenido del diálogo y los cambios de una fase a otra, consistentes en: mirar hacia el futuro, mirar hacia atrás, y mirar hacia atrás y hacia el futuro. La aportación clave de este modelo consiste en realizar un análisis integral de todos los elementos identificados como relevantes, superando la tendencia de investigaciones anteriores de analizar cada uno de los diferentes elementos por separado.

Figura 4

Modelo MERID (2011)



Nota. Adaptación del modelo MERID presenta los 4 perfiles de los profesores mentores/supervisores (Crasborn et al., 2011, p. 322).

A partir de su investigación, Crasborn et al. (2011) distinguen cuatro perfiles de maestros mentores/supervisores (ver figura 4). Las conclusiones de su estudio ponen explícitamente de relieve la naturaleza e importancia del rol del docente mentor/supervisor en el desarrollo profesional de sus profesores en formación. Los autores no emiten un juicio respecto a cuál de los diferentes tipos de rol es mejor que otro, puesto que consideran que a lo largo de un proceso de mentoría el perfil que caracteriza el rol del supervisor puede variar de acuerdo a las necesidades identificadas del profesor en formación a lo largo de ese proceso. En este sentido, los autores concluyen que lo relevante es precisamente que el mentor sea capaz de transitar entre los distintos tipos de roles y adaptarse a las necesidades formativas y a las diferencias individuales de sus aprendices en cada momento. Esto significa, en términos del modelo MERID, que un mentor efectivo es aquel que puede ser flexible, de acuerdo a las necesidades, para procurar a los profesores en formación los apoyos necesarios para avanzar en el desarrollo de su profesión.

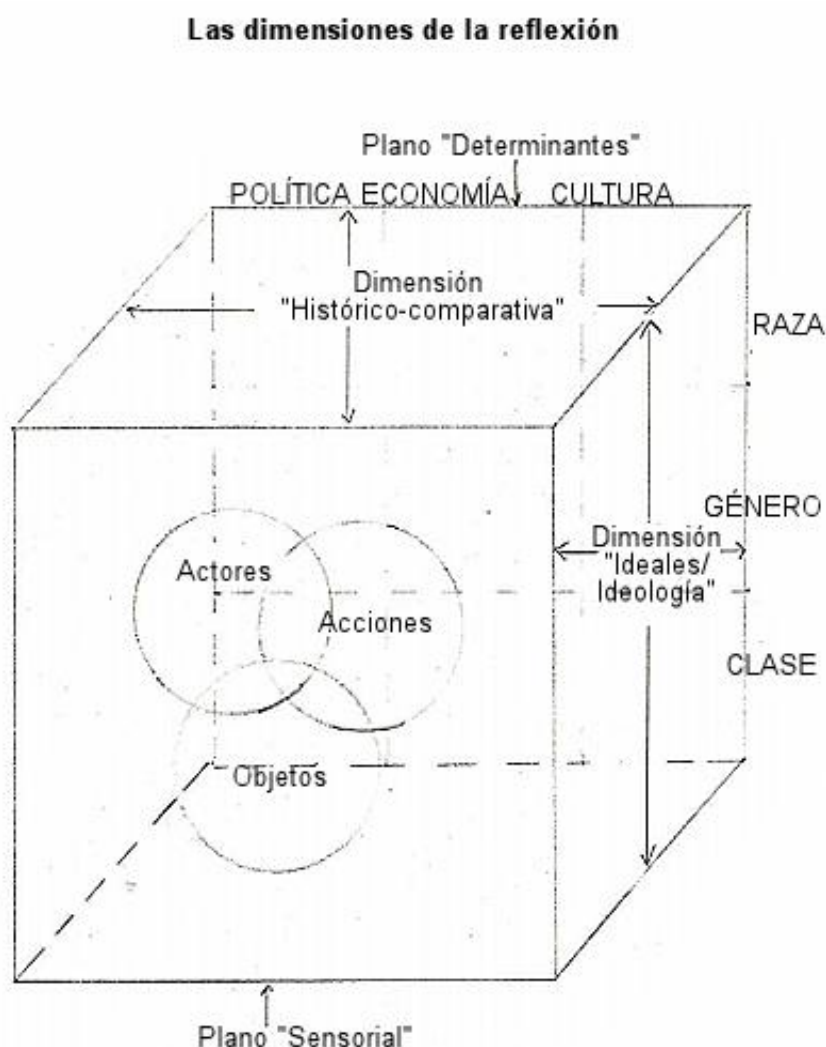
En los párrafos anteriores hemos revisado algunas de las aportaciones más relevantes que nos ayudan a comprender la práctica de la reflexión como un proceso estructurado en fases y, habitualmente, estructurado de manera cíclica. Sin embargo, existen otros trabajos que contrastan con dicha idea y no coinciden con la perspectiva de la reflexión se dé a través de fases que puedan establecerse previamente y de manera externa a la actividad de reflexión en sí misma en cada situación específica en que esta se lleva a cabo. Tessema (2008) enfatiza la naturaleza multidimensional y constructiva del proceso reflexivo y es quien concluye que, contrariamente a la comprensión original que se posee respecto a este término en torno un rito que se debe dar a paso a paso, determina que la experiencia de la reflexión es en realidad un proceso dinámico, nunca predecible y que, sobre todo, es multidimensional, pues pone en juego diversos elementos que se interrelacionan a un mismo tiempo y abocan el proceso a consolidarse en trayectorias diversas y específicas. En su investigación, Tessema (2008) se percata de cómo, una vez que los docentes reflexionan respecto a las problemáticas educativas y del aula desde una perspectiva más amplia, comienzan a dejar de culpar a sus estudiantes y pasan a ser más críticos con las estructuras sociales, económicas y políticas. En este sentido, la reflexión entendida como un proceso multidimensional lleva a que los docentes comprendan que su propia práctica se encuentra determinada por múltiples factores, más allá de la situación inmediata del contexto en el aula y que el camino que se sigue en este proceso es difícil de establecer de manera prescriptiva y fuera del contexto mismo de la actividad de los implicados en el proceso de reflexión. Los trabajos de Clarà, Mauri, Colomina y Onrubia (2019) y de Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia (2016, 2017) avalan la tesis de Tessema, ya que dichos autores, siguiendo el marco sociocultural, ponen de relieve que la enseñanza de la reflexión es una construcción que se elabora en la actividad conjunta o interactividad de los participantes en el proceso de reflexión en la situación (tutor-estudiantes y con la situación).

También las autoras Noffke y Brennan (2005) proponen que, si bien en ocasiones es necesario comprender la reflexión como un proceso de fases, sobre todo para planificar su enseñanza, entender el concepto de esta manera deja de lado aspectos trascendentales de la práctica de reflexión docente, tales como el papel dado a los criterios morales y éticos en el momento de tomar decisiones pedagógicas. En ese sentido, las autoras apuestan por una práctica reflexiva que considere estos factores, los cuales inciden en el desarrollo de la identidad de los profesores y en el proceso de reflexión en sí mismo. El modelo de Noffke y Brennan (2005) contempla dimensiones o planos que no corresponden a niveles jerárquicos, sino a campos que se movilizan al mismo tiempo, esto es, una formación estructurada de manera multidimensional. Las autoras grafican esta idea a través de un cubo, como se puede apreciar en la figura 5, en el que cada una de las caras corresponde a un plano: uno corresponde a los participantes en el mundo social, su realidad material y sus acciones. Este campo es denominado como la dimensión sensorial, pues incluye todos los elementos que son capaces de ser percibidos: las personas, los artefactos, las

habilidades, otras acciones, el conocimiento. Otro de los planos o caras contempla los ideales y pone en juego las definiciones íntimas que el docente posee respecto a su formación ética-moral, lo que deriva en la construcción de términos que son capaces de movilizar, de manera profunda, su propia práctica profesional. Una tercera cara refiere los determinantes y representa las estructuras de la esfera cultural, política y económica. Las autoras plantean que estos componentes pueden orientar decisiones respecto a cómo se enseña, qué motiva el ejercicio docente y cómo construye su perfil. El modelo propuesto establece conexiones entre cada uno de los planos: dos caras se observan entre sí, la sensorial y la que corresponde a las dimensiones determinantes, y otras se conectan a través de las dimensiones de ideología y de comparativa histórica. De esta manera, la reflexión se puede dar en términos de área o volumen del cubo, de acuerdo a los puntos que se estén abordando, siempre considerando que estos no son jerárquicos.

Figura 5

Modelo de Noffke y Brennan (2005)



Nota. Adaptación de las dimensiones de la reflexión según el modelo reflexivo cíclico (Noffke & Brennan, 2005, p.78).

En este apartado hemos puesto de relieve la consideración de la reflexión como proceso estructurado en una serie de pasos, pero cuya propuesta ha sido contestada por una serie de autores que, de algún modo opinan, que la secuencia que sigue la actividad reflexiva no se deduce directamente de la consideración de la misma como una tarea técnica o que puede limitarse a sus componentes cognitivos o metacognitivos, sino como una práctica o actividad cuya secuencia se construye por la acción reflexiva misma de los participantes en la situación y mediada por la influencia de aquellos que participan en la misma. En cuanto a lograr que los docentes aprendan a reflexionar, todos los autores están de acuerdo en la necesidad de contar con tutores expertos para lograr avances significativos en dicho proceso, también están de acuerdo en que la reflexión es una actividad mediada y, precisamente por ello, suele ser relevante reflexionar con otros. Asimismo, la reflexión como proceso incluye aspectos afectivos, emocionales, éticos y morales que necesitan ser considerados en el momento de promover el aprendizaje de la reflexión, si realmente queremos que esta contribuya a hacer avanzar el conocimiento y comprensión de los maestros sobre su propia práctica y a la construcción de la propia identidad profesional y personal.

1.4 La reflexión como una práctica orientada a conseguir finalidades y propósitos

Como hemos ido poniendo de relieve en apartados anteriores, la reflexión es considerada una práctica crucial en el campo de la formación de docentes. A pesar de ello, y de que muchos autores lo reconocen y que sus trabajos se basan en unos mismos autores fundamentales, la idea de reflexión entre los que trabajan en este campo sigue siendo un concepto ambiguo (Beauchamp, 2015; Clarà, 2015; Collin, Karsenti, & Komis, 2012; Guerra, 2009; Ruffinelli, 2017). Esta diversidad de concepciones conlleva también una diversidad de matices en relación a los propósitos de la reflexión y de su inclusión en la formación de maestros, lo que pone de relieve, a su vez, la falta de acuerdos en torno a cómo debería ser enseñada. A partir de las ideas iniciales de Dewey y Schön, y de la definición dada de reflexión, variados autores han propuesto distintos modelos de desarrollo de esta y planteado con ello, también, distintos énfasis en sus propósitos. En este apartado revisaremos algunos autores planteados anteriormente y recogeremos los distintos matices que se plantean con relación a los propósitos de la reflexión en contextos profesionales.

Sellars (2012), basándose en variados autores, plantea que los propósitos de la reflexión en contextos profesionales, en general, apuntan a: generar cambios para mejorar la práctica (c.f. Calderhead, 1989; Gay & Kirkland, 2003; Kemmis, 2011; Rolfe, Freshwater y Jasper, 2001; Scanlan y Chernomas, 1997; Schon, 1991; Schuck, Gordon & Buchanan, 2008; Wildman & Niles, 1987) y también para desplegar un mayor conocimiento y comprensión de uno mismo (c.f. Abell, Bryan & Anderson, 1998; Akbari, 2007; Boud, et al., 1985; Gay y Kirkland, 2003). Clarà, Mauri, Colomina & Onrubia (2019) añaden la finalidad de la reflexión de ayudar al práctico a conocer las situaciones de su práctica.

Dewey consideraba que toda acción reflexiva supone un análisis persistente y cuidadoso de las creencias y prácticas a la luz de los fundamentos que la sustentan y de las consecuencias a las que lleva. La reflexión sobre dichas consecuencias, según Zeichner (1993) debiera realizarse a partir de los efectos del ejercicio del docente en: el autoconcepto de los estudiantes (consecuencia personal); el desarrollo intelectual de los mismos (consecuencias académicas), y sobre las oportunidades que se les abren para su vida futura (consecuencias sociales y políticas). Uno de los aspectos claves que incorpora este autor en los procesos reflexivos es la dimensión teleológica, es decir, toda reflexión debiera permitir a los docentes cuestionar, analizar y considerar alternativas de transformación de las situaciones existentes incorporando los aspectos éticos y políticos involucrados. Para este autor, el docente que cuestiona sus teorías y prácticas consigo mismo y sus compañeros tiene más oportunidades para tomar conciencia de

las contradicciones y debilidades de dichas teorías; además, en la discusión en grupo de maestros, puede lograr aprender de los demás, y realizar aportaciones a la vida profesional de otros y, en general, al desarrollo de la profesión. En consecuencia, la reflexión debe orientar el ejercicio docente de manera consciente hacia la consecución de ciertos fines.

Perrenoud (2004) también plantea que la reflexión no solamente debe favorecer un mejor actuar, sino también permitir a los practicantes o futuros maestros identificar y/o definir su propia forma de actuar, su propio conocimiento y su propio “habitus” profesional, favoreciendo con ello una mejor aceptación y comprensión de sí mismo, el establecimiento de relaciones entre profesionales y lograr ser francos respecto a los estilos y estrategias de enseñanza coherentes con sus propias formas de pensar. Los futuros maestros pueden orientar la reflexión a analizarse críticamente frente a los otros modelos de profesor que ofrecen sus pares, estudiar sus formas de relación e interacción con sus estudiantes, adaptar y flexibilizar las ideas provenientes del ámbito teórico y académico a las condiciones de los contextos estableciendo conexiones entre la teoría y la práctica.

Korthagen (2010), al igual que Perrenoud, incorpora dentro de los propósitos de la reflexión la relación del ámbito profesional con el personal. Al respecto, plantea que en los programas de formación del profesorado el proceso reflexivo debe apuntar a que los futuros profesores reflexionen sobre cada una de las dimensiones de su pensamiento, los sentimientos y deseos involucrados y sobre su actuación e interrelaciones profesionales y personales. Es decir, debe considerar objeto de reflexión tanto los aspectos que caracterizan su práctica docente, como aquellos relacionados con su identidad y misión profesional como profesor donde intervienen sus ideales y objetivos morales; considerando dichos aspectos desde la perspectiva de su modelo ALACT, estos corresponderían a las cualidades esenciales de las personas, tales como la empatía, la sensibilidad y la perseverancia, entre otras.

Rodgers (2002), en consonancia con los autores anteriores, también pone de relieve que el propósito de la reflexión está en desarrollar la capacidad de los docentes para observar el modo en el que sus estudiantes aprenden y cómo esto les da información respecto a cómo ellos mismos realizan el proceso de enseñanza para, en función de ello, tomar acciones/decisiones inteligentes que surgen del análisis y comprensión de sus propias prácticas. También esta autora releva la importancia de la conexión entre la examinación de sí mismos como aprendices y las emociones ligadas al aprendizaje de la profesión. Karlström y Hamza (2019) destacan además que la reflexión en contextos colaborativos promueve la disposición a examinar el propio pensamiento y los marcos de referencia que influyen en las percepciones y concepciones que todo docente posee respecto a sus propias actuaciones.

Autores chilenos que investigan acerca de los procesos reflexivos, también comparten algunas ideas planteadas por los autores anteriores. Para Solis et al. (2011) el propósito de la actividad reflexiva es analizar aquello que se observa y se vive, hace o experimenta, evaluar la propia actuación para escudriñar los elementos tácitos de las formas de pensar, sentir y concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje que condicionan, finalmente, la actuación profesional. Lo anterior, según estos autores, conduce a la toma de conciencia de que el trabajo docente es complejo y que la reflexión sobre el ejercicio docente permite el aprendizaje de nuevas prácticas y conocimientos.

Para Molina (2008), la reflexión debiera apuntar a “analizar lo que se hace y por qué se hace, hacer explícitas las representaciones y marcos de referencia que dotan de sentido nuestro quehacer y nos permiten generar alternativas de acción cuando nos damos cuenta de que estamos frente a un conflicto cognitivo, a un quiebre o episodio crítico que rompe con nuestra armonía (afectiva, cognitiva o procedimental” (p.18), también implica dejar entrever las

representaciones de modo que, en lo posible, puedan modificarlas para generar prácticas pedagógicas innovadoras y significativas, cautelando en ello el rescate de los aspectos personales del estudiante en formación que favorezcan su desarrollo identitario. Asimismo, Ruffinelli (2017) enfatiza que la reflexión que se realiza en torno a las experiencias vividas se convierte y constituye un conocimiento profesional superior que se traduce en mejores prácticas pedagógicas.

Beauchamp, ya en el año 2006, identificó una serie de aspectos que la conforman la práctica reflexiva. Esta es concebida, en general, como un proceso (que permite examinar, pensar, comprender, resolver problemas, analizar, evaluar y/o construir, desarrollar y transformar), en relación a un objeto concreto (conocimiento social, práctica, experiencia, información, teorías, significados, creencias, conocimiento de sí mismo y/o de interés) y con miras a lograr un objetivo o fundamento particular, ya sea con miras a pensar de manera diferente o más claramente, a justificar la postura personal, a pensar en acciones o decisiones que mejoren la práctica, a cambiar el propio pensamiento para mejorar la propia actuación o bien el aprendizaje de los estudiantes o a uno mismo como persona o a la sociedad (en Collin et al., 2012).

En consideración a lo expuesto anteriormente, y específicamente al propósito de la reflexión, Clarà (2015) pone de relieve que algunas apreciaciones de la reflexión carecen de base empírica que las sostenga realmente. Una de las finalidades que habitualmente le atribuyen a la reflexión es que todo proceso reflexivo es también un proceso de toma de decisiones. Dewey, Schön y Clarà, que estudian la relación entre reflexión y acción posterior, no apoyan que la reflexión conlleve necesariamente la toma de decisiones. Para los autores, el objetivo inmediato de toda reflexión es identificar qué de la situación necesita ser clarificado, aunque no necesariamente, como consecuencia de la clarificación alcanzada, deviene un proceso de toma de decisiones de actuación consecutiva para modificar la actividad en la situación.

Como ya comentamos en apartados anteriores, Clarà (2015) considera que los eventos que componen la situación y entran en conflicto originan un proceso reflexivo que tienen ciertas características. El autor propone la existencia de ciertos eventos con agencia en la situación (los que denomina como circunstancia) que entran en conflicto y limitan la continuidad de la actividad, por lo que deben ser clarificados. Esta tensión que se origina en medio de la actividad da como resultado un propósito. Dichos propósitos, debido a su origen en la realidad y la acción misma, se encuentran presentes en el mismo contexto en el que se desenvuelve la actividad del individuo e, incluso, se encuentran en la historia u origen sociocultural que posea la actividad que realiza. De esta manera, lo que desencadena un proceso reflexivo se origina, basándose en la concepción sociocultural de la actividad humana, en la interacción entre sujeto y objeto, entre sujeto y situación como un todo único e inseparable.

También concluye este autor (Clarà, 2015) que no existen apoyos empíricos suficientes que sostengan que en todo proceso de reflexión se relacionen de manera explícita la teoría y la práctica. En consecuencia, para el autor, no es posible afirmar que todo proceso reflexivo conlleve como objetivo relacionar el conocimiento académico y el conocimiento práctico y que, en definitiva, en un proceso de formación docente basado en la reflexión es necesario apoyar estos procesos de forma explícita para que se produzcan realmente o bien actuar intencionalmente para que este proceso de relación constituya una finalidad de la reflexión.

La revisión realizada a lo largo de este punto de la naturaleza y características de la reflexión nos ha permitido destacar que esta práctica puede ser considerada como una experiencia de pensamiento habitual y cotidiana que se concreta en un continuo entre inferencia y observación; sin embargo, aunque pensamiento y reflexión son dos procesos relacionados, no todo pensamiento supone reflexión. La dinámica del pensamiento reflexivo puede ser entendida

como una conversación de naturaleza específica entre el sujeto y la situación orientada al logro de finalidades y propósitos definidos. En consecuencia con esta idea, algunos autores han elaborado modelos de práctica reflexiva, que traducen la reflexión como un proceso estructurado en fases (Rodgers, 2002; Korthagen & Vasalos, 2005), a través de las cuales se atraviesa por distintos escenarios, de distinta naturaleza y complejidad, con el propósito de cumplir un ciclo que conlleve a un proceso reflexivo efectivo. Sin negar la naturaleza de proceso de toda actividad reflexiva, otros autores, que consideran la reflexión como un proceso social y culturalmente mediado, consideran que la naturaleza de la reflexión como proceso es el resultado de la construcción conjunta de los implicados en la reflexión en conversación con la situación, y que no sigue un camino predeterminado, sino que se materializa en la actividad o interactividad entre participantes en ese marco de influencia recíproca en la acción en conversación con la situación.

Ahora bien, la comprensión del término de reflexión, tal y como se puede evidenciar en la revisión realizada, pone de relieve que la idea de reflexión se usa en la literatura de modos muy variados, por lo que, de cara a guiar o fundamentar una propuesta de formación de maestros puede resultar una idea ambigua y, en definitiva, poco precisa. Como hemos tratado de poner de relieve, la naturaleza y características de la reflexión que defienden diferentes autores depende de la consideración que efectúan de la propia naturaleza y características del conocimiento del maestro y, en definitiva, de la de la relación que establecen entre conocimiento académico, conocimiento práctico y acción práctica. Asimismo, los propósitos que guían la reflexión influyen claramente en la representación de la misma y, en algún sentido, contribuyen a mantener en la literatura revisada la complejidad de su concepción. En consecuencia, elaborar o concretar una propuesta de formación basada en la reflexión supone exponer claramente la concepción de reflexión de la que se parte tomando en consideración el propósito o propósitos que guíaran dicha práctica.

No obstante, y a pesar de las disimilitudes respecto a la reflexión que pueden existir en la literatura, también es posible destacar algunos puntos de encuentro entre autores que ayudan a conformar una idea de la misma que puede llegar a compartirse. En primer lugar, un aspecto muy importante de la idea reflexión y su desarrollo es la importancia que se otorga a la situación y que lleva a considerar la misma como un proceso situado (Dewey, 1933; Schön, 1983; Miettinen 2001;2006; Clarà, 2013; 2015, Latour, 1996 en Clarà, 2015). En este sentido, toda posibilidad de reflexión se da, siempre en la “conversación del sujeto con la situación”. La situación incluye elementos (eventos) algunos de los cuales se manifiestan como actantes en conflicto (circunstancias, en palabras de Clarà) que pueden obligar al sujeto a detener su acción en la situación y, a partir de ello, entrar en conversación reflexiva con la misma para clarificarla. Este proceso, conlleva: observación e inferencia; problematización, exploración e interpretación (análisis y síntesis). Todo proceso de reflexión tiene como propósito último clarificar aquello que necesita ser estudiado para poder continuar la acción del sujeto en la situación. El aprendizaje de la reflexión requiere de profesionales expertos que guíen y orienten este proceso y permitan mejorarlo. El papel de los tutores supone la elaboración de ayudas ajustadas a las necesidades de los aprendices o futuros maestros en la reflexión sobre su práctica en y sobre su acción (Clarà et al., 2019; Mauri et al., 2016, 2017)

De acuerdo con la literatura explorada en ese apartado, la reflexión es un proceso que conlleva propósitos (Wertheimer, 1945;1971; Clarà, 2013;2015; Pareja & Roblin, 2013) y atiende a una amplia variedad de finalidades, de la que han dado muestra los diferentes autores revisados, coincidiendo en general que los propósitos de la reflexión en contextos profesionales apuntan a dos de ellos fundamentalmente: a generar cambios para mejorar la práctica y a desplegar un mayor conocimiento y comprensión de sí mismos para el desarrollo profesional y personal (Sellars, 2012) y de las situaciones de su propia práctica. Todos estos procesos, integran aspectos

morales, éticos y políticos (Beauchamp, 2015; Zeichner, 1993). Sin embargo, cabe recordar también de todo lo expuesto que no siempre la reflexión conlleva modificación o cambio de la propia acción práctica del docente para mejorarla. Asimismo, debemos tener cuenta que aun cuando la reflexión acabe proponiendo cambios que potencialmente mejoran la acción, no necesariamente dicha mejora llega a producirse ya que conocimiento práctico (basado en la reflexión) y la acción práctica, aunque son dos procesos relacionados, no deben llegar a confundirse, cada uno de ellos exige actuaciones, relacionadas pero diferentes. Sin embargo, en el marco de la formación docente, la reflexión es considerada un proceso que incide en la mejora de las prácticas docentes por lo que se la considera una competencia que debe ser adquirida para ser ejercida en contextos docentes, que por su naturaleza, exigen a su vez y de manera continuada, mejora o innovación.

Para efectos de esta tesis, nosotros seguiremos el planteamiento de Mauri et. al. (2016, 2017). Esto, pues si bien el proceso de la reflexión se enseña a través de pasos, es claro que esta separación en fases se realiza en el plano teórico- analítico para una comprensión a cabalidad, el que no necesariamente refleja los distintos caminos que puede tomar el proceso de la reflexión cuando se da en la actividad en una situación específica. Asimismo, cumplir paso a paso con cada una de las fases, de manera rigurosa, no asegura, necesariamente, una reflexión productiva. Autores como Noffke and Brennan (2005), Tessema (2008); Mauri et. al. (2016, 2017); Clarà et al. (2019) proponen que, en efecto, la reflexión no corresponde necesariamente a un ciclo de pasos consecutivos, sino a un proceso social, multidimensional e interactivo. Como proponen los autores, en el caso de la relación entre tutores y con sus estudiantes inmersos en procesos de reflexión conjunta, la reflexión se enseña mediando la actividad conjunta de reflexión con ayudas del tutor al estudiante en la reflexión en y sobre su actividad en una situación específica. Una práctica personal pero también colectiva, que lleva a distintos autores a revelar la importancia de los tutores que acompañan y participan en el proceso. Este enfoque guiará el estudio de la actividad reflexiva entre tutores y docentes en formación en nuestro trabajo de tesis.

En consecuencia, para lograr formar al docente es importante considerar el rol del tutor, quien debe ser un guía a lo largo del proceso de la reflexión (Pareja & Roblin, 2013; Rodgers, 2002; Korthagen & Vasalos, 2005; Crasborn et al., 2011). También debe comportarse en un mentor capaz de ajustarse a las características y necesidades de sus aprendices. La relevancia de otro que acompañe el proceso puede encontrarse también en un grupo de docentes que colaboran para comprender y compartir las situaciones de su práctica. En este acompañamiento resulta vital el apoyo emocional, por lo que todo proceso reflexivo debe sostenerse en un espacio de confianza, solidaridad y empatía.

Capítulo 2. Formación inicial docente, prácticum y reflexión

En este apartado se argumenta a favor de por qué el prácticum es un espacio fundamental para el desarrollo profesional (Correa, 2011) y de procesos reflexivos que permitan mejorar el desempeño profesional de los estudiantes en la formación inicial docente. En este espacio formativo se favorece al aprendiz en formación la adquisición del conocimiento de la profesión a través de situaciones mediadas, de tal modo que el prácticum es, en efecto, un contexto en el que la reflexión puede ser trabajada considerando sus puntos fundamentales, que ya han sido expuestos en la síntesis del punto anterior.

2.1 La formación inicial docente. El papel del prácticum

Vaillant (2019) manifiesta que, pese a que en América Latina se han suscitado cambios en la formación del profesorado en educación secundaria, estos no han sido profundos, pues aún se mantiene la fragmentación y descontextualización del currículum de formación y no se ha elaborado una propuesta de adecuación a las necesidades de los estudiantes. Plantea que este modelo de formación tradicional está agotado y no responde a los retos de la formación de maestros del siglo XXI. Es necesario que se realice una transformación radical del currículum de formación del profesorado, y de los modos de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pérez Gómez (2010a, 2010b) corrobora todo lo anterior, declarando además que sigue habiendo separación entre la teoría y la práctica, la investigación y la acción y una tensión permanente y un divorcio continuado entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado. Imbernón (2019), por otro lado, agrega que la formación inicial debiera ir abandonando la racionalidad técnica en la cual ha funcionado y orientarse hacia un proceso de construcción colectiva de nuevas formas de concebir su función educadora.

Ávalos (2011) manifiesta que existen dudas razonables respecto a la calidad de las oportunidades para aprender a enseñar que brindan las instituciones que forman a docentes en América Latina, dudas sustentadas, en la mayoría de los casos, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes medidos a través de evaluaciones estandarizadas. En general se observa gran insatisfacción en los profesores en ejercicio, formadores de formadores e instituciones vinculadas a la educación en la capacidad de las instituciones de formación de dar respuesta a las necesidades de formación de la profesión docente (Marcelo & Vaillant, 2013).

Lo anterior, sin duda, permite comprender las distintas dificultades y tensiones que encontramos actualmente en la formación inicial docente, como también, las formas de organizar y concebir el prácticum en la formación.

De acuerdo con Hirmas y Cortés (2013), en Chile la formación práctica, o prácticum, se define como “cualquier actividad que pone al estudiante de pedagogía en contacto con una escuela o centro educativo” (p. 22). Por su parte, Latorre y Blanco (2011) plantean que este espacio posibilita una inmersión consciente a los futuros docentes para adquirir habilidades prácticas que posibiliten la comprensión de la teoría, vale decir que la experiencia del prácticum otorga significado a los conocimientos, en ocasiones abstractos, que se han aprendido a través del conocimiento académico. En este sentido, “la experiencia de prácticum es decisiva en la comprensión del mundo laboral y el campo profesional de los aspirantes a profesor” (p. 36), y representa un muy buen espacio para el aprendizaje de la enseñanza. Es en ese espacio en que el futuro profesor valora la confluencia del conocimiento académico y el conocimiento experiencial, fruto de la práctica; comprende la complejidad del aprendizaje de la enseñanza cuando se deben enfrentar al desafío de armonizar las concepciones previas, los conocimientos adquiridos en su programa de formación y las prácticas de enseñanza en las escuelas; y junto a

ello, la tensión permanente de responder a las exigencias que se les demandan en los centros educativos donde están inmersos (González & Fuentes, 2011).

Pérez-Gómez (2010), por otra parte, considera que la práctica no debe considerarse una aplicación de la teoría, sino por el contrario, esta representa un espacio complejo y cambiante en que se producen interacciones que hay que observar, relacionar, discutir y reformular, convirtiéndose por tanto estos espacios en generadores de reflexión y nuevos conocimientos.

La revisión realizada respecto a la formación inicial docente en Chile revela la existencia de una amplia variedad de visiones respecto al concepto de práctica y a los objetivos que se trabajan en los centros educativos a través de esta (Contreras et al., 2010; Hirmas, 2014; Hirmas & Cortés, 2013)

Esta diversidad de puntos de vistas respecto al concepto e implementación de la práctica nace debido a que las instituciones de formación poseen diferentes referentes teóricos en que basan su propuesta, esto es, el enfoque que utilizan para comprender lo que entienden por práctica. A partir de esto, Hirmas y Cortés (2013) distinguen dos de los enfoques que han primado de manera prioritaria en la mayoría de estas propuestas formativas:

- Enfoque conductista - aplicacionista: centrado en una transmisión de información/conocimiento, que sitúa al aprendiz como receptor de saberes que se encuentran de manera externa a él. Aunado a ello, prioriza ante todo la racionalidad técnica (Montenegro & Fuentealba, 2012 en Hirmas & Cortés, 2013) en la que el estudiante debe implementar o reproducir modelos anteriores, creados y validados por expertos. Consecuentemente, la teoría siempre debe preceder a la práctica y es necesario poseer un conocimiento académico previo para poder adentrarse en el ámbito del aula. Para Korthagen, Loughran y Russell (2006) este enfoque se corresponde con una visión tradicional de la educación y, de cara al paradigma constructivista, debe ser superado a modo de romper con el ciclo que lleva a los docentes a aprender a enseñar de manera conservadora. Esta idea también es desarrollada por Russell (2014), quien propone que aún los sistemas de enseñanza se encuentran estancados en el patrón “profesor pregunta-estudiante responde”, lo que desde su punto de vista es una aproximación a “teoría primero, práctica después”, que “caracteriza no sólo el modo en que los profesores enseñan, sino también el modo en que aprenden a enseñar” (p. 224).
- Enfoque crítico – reflexivo: corresponde al más declarado en los currículos de las carreras de pedagogía en Chile. Se opone de manera diametral al enfoque descrito con antelación, pues privilegia la concepción de la práctica como un proceso complejo de actividad crucial que desarrollará el rol profesional del docente y, por tanto, requiere de momentos de reflexión y análisis.

La revisión que Hirmas y Cortés (2013) realizan del estado del arte respecto a la formación práctica docente en Chile pone en evidencia la relevancia de este tema. De acuerdo con las autoras, la práctica corresponde a un espacio que permite y potencia el desarrollo de la reflexión pedagógica, como también el poner en revisión las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje y evaluar la influencia de modelos heredados, entre otros.

La investigación respecto a la formación docente es muy reciente y se encuentra en un estado poco desarrollado en Chile (Hirmas & Cortés, 2013; Latorre & Blanco, 2011). En 1997 se realizaron los primeros estudios respecto al tema y, como consecuencia de estos, se desarrollaron una serie de políticas de formación docente inicial. A continuación, se detallan

algunas de estas con el propósito de rescatar la importancia que se le ha otorgado al desarrollo de la reflexión al interior de la formación y prácticas docentes:

- Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes, PFIDD (1997-2001): dentro de los puntos más importantes, se destaca el que se haya colocado como eje articulador la formación práctica y la incorporación de esta de forma temprana, paulatina y progresiva (Ávalos, 2002 en Hirmas & Cortés, 2013).
- Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes (Ministerio de Educación, 2000): destinados a la evaluación de la calidad de la formación inicial de los docentes. Corresponden a criterios que evalúan, a través de cuatro ejes, la preparación de la enseñanza, la creación de un ambiente propicio en el aula en miras del aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo profesional al interior de la institución educativa, como también fuera de ella.
- Proceso obligatorio de acreditación de las carreras de pedagogía (2006): la entrada en vigencia de la Ley 20.129 suscitó que las instituciones que impartieran pedagogía deben someterse a procesos de acreditación a través de agencias privadas, cumpliendo para ello diversos parámetros.
- Comisión sobre Formación Inicial de Docentes (Ministerio de Educación, 2005): convocada en junio de 2005, inició un proceso de análisis y evaluación de las debilidades en la formación inicial docente. Entre estas, se destaca la separación casi irreconciliable entre teoría y práctica. Además, una de las propuestas más relevantes es la de analizar críticamente las prácticas profesionales, concibiéndolas como instancias de reflexión y construcción de saberes profesionales. En este sentido, la toma de conciencia de la importancia de la reflexión en la práctica docente tiene sus inicios, en Chile, a partir de esta fecha.
- Estándares orientadores para la formación inicial docente (Ministerio de Educación, 2012): dichos estándares refieren a los conocimientos disciplinarios y pedagógicos esenciales que se espera que cuenten los futuros profesores una vez finalizada su formación inicial. Dentro de los estándares pedagógicos se explicita claramente la capacidad que tiene que desarrollar el futuro profesor para analizar y reflexionar individual y colectivamente sobre su práctica pedagógica, la de otros docentes y del establecimiento educacional en donde se inserta, y tomar decisiones pedagógicas fundamentadas sobre los resultados de aprendizaje de sus estudiantes y las necesidades del centro educativo.

Korthagen, Loughran y Russell (2006), en investigaciones realizadas acerca de los programas exitosos en formación inicial docente, llegaron a algunas conclusiones que señalan que la formación inicial debiera centrarse en cómo aprender de la experiencia y construir conocimiento profesional y relacionarse de manera significativa con la escuela. La formación inicial debiera dotar a los futuros profesores de herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de toda su carrera docente, por tanto, se requiere especial atención a lo que se ha denominada experiencia y aprendizaje de la práctica (Vaillant & Marcelo, 2015). Korthagen (2010), finalmente concluye que un programa de formación del profesorado debiera estimular a los futuros profesores “a que reflexionen sobre cada una de las dimensiones de pensamiento, sentimiento, deseo y actuación, y sus interrelaciones” (p.91).

Al respecto, los trabajos de Cochran-Smith (1991), Mansvelder-Longayroux, Beijaard y Verloop (2007) y los de Pérez Gómez (2010) concuerdan en que la formación práctica inicial de docentes tiene un mayor impacto en el desarrollo de competencias de indagación y reflexión (en Solís et. al., 2011), pues, aprender a responder a las exigencias de la realidad escolar actuales supone

analizar y comprender lo que ocurre en las escuelas y en las aulas y reflexionar sobre lo que se observa, se vive y experimenta en las mismas. Los futuros docentes deben estar preparados para evaluar la propia actuación, escudriñar elementos tácitos de pensamiento, y para identificar los aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que condicionan, finalmente, su actuación profesional.

Asimismo, la investigación desarrollada por Solís et. al. (2011) enfatiza también la relevancia del proceso reflexivo en la formación docente. Al respecto, los autores plantean que “para que las experiencias prácticas posean calidad deberían asumir tres principios: continuidad, interacción y reflexión” (p. 129).

Por su parte, Correa (2012) sostiene que la formación de los futuros docentes requiere de un contacto estrecho con la realidad de la profesión, pues en estos contextos auténticos es en los que el aprendiz puede reflexionar sobre los fundamentos que guían sus actuaciones e intervenciones en el aula con sus alumnos. Pero también pone de relieve que la reflexión que realice el profesor en formación requiere de acompañamiento con el propósito de ayudar el desarrollo de sus competencias para la profesión docente. Quienes acompañan “tienen la misión de guiar al estudiante, aconsejarlo, ayudarlo a establecer puentes entre la teoría y la práctica, a analizar las experiencias que vive en la escuela, a construir saberes que se originan en la práctica misma y a estimular la práctica reflexiva” (p. 156). El prácticum juega un papel esencial en llevar al maestro en formación más allá del aprendizaje sobre la enseñanza a la práctica de la enseñanza (Sheridan & Young, 2017).

2.2 La reflexión en la formación docente

Singh, Rowan y Allen (2019), en el área de la formación docente, realizan una síntesis de las distintas visiones que poseen los académicos respecto a la distinción entre diferentes modos de reflexión. Esta revisión resulta útil, pues propone 4 parámetros a través de los cuales es posible comprender los distintos modelos de reflexión que se utilizan comúnmente en la formación de profesores. Cada concepto de reflexión conlleva de algún modo la manera en la que esta se enseña a los docentes. Los autores afirman que los modelos más comunes son aquellos que se centran específicamente en el vínculo entre teoría/investigación y conocimiento/práctica. En la figura 6 Singh, Rowan y Allen (2019) recogen la distinción de conocimiento a partir de Cochran-Smith y Lytle (1999) para graficar cuatro cuadrantes que mapean la forma de trabajo en la formación docente y el trabajo de los profesores.

El conocimiento *para* la práctica (conocimiento técnico) implica que los docentes utilizan el conocimiento producido por otros para llevar a cabo sus propios procesos reflexivos y, así, si cabe, mejorar en sus prácticas. La creencia que subyace en este marco es que, a mayor manejo de contenido teórico, mayor es la posibilidad de conducir prácticas docentes exitosas. Así, los docentes deben ser capaces de adquirir un conocimiento ya dado por otros expertos, para utilizarlo en sus aulas y mejorar.

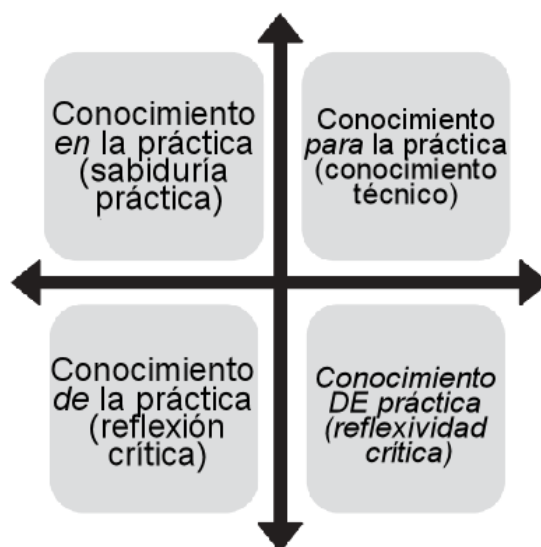
El conocimiento *en* la práctica, por el contrario, se centra en subrayar que los docentes puedan generar conocimiento de su experiencia práctica, gracias a la reflexión sobre la misma. La creencia implícita, en este caso, es que todo docente tiene la capacidad de tomar decisiones complejas en medio de un escenario incierto y situaciones cambiantes. Los docentes, por tanto, crean conocimiento a través de la acción y logran hacerlo explícito al discutirlo con otros (Jayaram, Moffit, & Scott, 2012 2012 en Singh, Rowan y Allen, 2019). Los autores apuntan que este tipo de conocimiento es comúnmente ridiculizado por estamentos académicos al ser tratado como meras anécdotas y que no se valora la importancia del mismo en el desarrollo de propuestas de formación docente.

El conocimiento *de* la práctica implica que todos los agentes involucrados en el proceso educativo deben adoptar una postura semejante, esta es, la de indagación. De esta manera, la elaboración del conocimiento y el uso del mismo se problematizan, pues ya no existe un único individuo que entregue o reciba, sino una interrelación entre todos los elementos que componen el proceso. Asimismo, el uso del conocimiento que se pueda generar también nos lleva a plantearnos qué significa realmente generar conocimiento, quién debe o puede generarlo, qué es realmente conocimiento y qué no lo es, quién o quiénes utilizan este conocimiento y para qué y quién evalúa, finalmente, este conocimiento. Este marco implica, constantemente, un modelo crítico de práctica educativa.

El cuadrante de conocimiento *DE* práctica, que incluye los elementos de la dimensión anterior, añade un nuevo aspecto, este es el cuestionamiento constante que docentes e investigadores deberían realizar de los aspectos performativos de la investigación. En este sentido, las formas en las que la investigación se realiza y cómo esta genera, a su vez, prácticas de enseñanza, es también un elemento importante a considerar. El cuadrante anterior, aunque implica una práctica educativa crítica, solo se queda en la descripción o representación de estas prácticas, sin cuestionar las formas en que se origina.

Figura 6

Modelo de Singh, Rowan y Allen (2019)



Nota. Formas de enseñanza de la reflexión según el Modelo de Singh, Rowan y Allen (2019, p. 456). Adaptación.

En el contexto de la práctica docente en Chile, a partir del trabajo realizado por Hirmas y Cortés (2013), es posible plantear que los modelos de formación inicial de profesores postulan que el énfasis de la formación debe centrarse en los cuadrantes inferiores propuestos por Singh, Rowan y Allen (2019). Las autoras enfatizan la importancia del concepto de reflexión, que es planteado y trabajado de manera explícita por la Comisión sobre Formación inicial de Docentes en el año 2005. Las investigadoras proponen que este sea, en efecto, uno de los aspectos relevantes del modelo de formación docente que predomina en Chile. Al respecto plantean que la concepción de reflexión se base en las ideas pioneras de Schön y de Zeichner, quienes sitúan la reflexión en la práctica y acuñan el concepto de práctica reflexiva. Para las autoras, la construcción del término hace referencia a un proceso en el que el profesor es capaz de analizar su enseñanza

(Molina, 2008 en Hirmas & Cortés, 2013), comprendiendo su quehacer pedagógico como una acción reflexiva (Labra et al., 2005 en Hirmas & Cortés, 2013).

Este paradigma elaborado integra tres niveles de reflexión: primero, el de carácter técnico, que se centra en las acciones realizadas y finalizadas; segundo, el de carácter didáctico, que se enfoca en la planificación y en la reflexión a partir de la planificación; y tercero, de carácter crítico, que “alude a consideraciones éticas, análisis ético-político de la propia práctica, así como de las repercusiones contextuales” (p. 15 en Hirmas & Cortés, 2013, p. 24). Es este último nivel de reflexión el que promueve la formación de un profesional consciente, capaz de recapacitar a partir del acontecer práctico en los centros educativos. La conclusión de las autoras es que, desde la perspectiva que plantean, sería posible caracterizar la reflexión como “uno de los principios orientadores para lograr una práctica de calidad” (Hirmas & Cortés, 2013, p. 24). Esta idea es aceptada también por Solís et. al. (2011), quienes proponen que la reflexión es fundamental en el proceso de práctica “porque al aprender de la experiencia el sujeto analiza lo que hace y porqué lo hace, lo que le conduce a la toma de conciencia de que el trabajo profesional es complejo; de esta forma, la reflexión sobre la experiencia permite la elaboración y el aprendizaje de nuevos conocimientos y prácticas” (p. 129).

Otros autores que estudian en la realidad chilena coinciden también en atribuir importancia a la reflexión en la práctica de los profesores en formación. De acuerdo con Cornejo y Fuentealba (2008), la formación docente requiere de un enfoque que active los procesos reflexivos que, en palabras de Perrenoud (2004) debería corresponder, finalmente, a mostrar un “hábito reflexivo”. Estos autores compilan investigaciones relacionadas con el proceso de la reflexión, que abarcan desde el nivel de formación inicial hasta el ejercicio profesional. En dichas investigaciones se pone de relieve el papel de la reflexión en el desarrollo profesional docente, y en particular, la importancia de la reflexión colaborativa entre docentes y su potencial transformador de las prácticas. La idea de la importancia de la reflexión en la práctica la desarrolla también Molina (2008) quien subraya la contribución de este proceso al desarrollo de la identidad profesional. Este proceso resulta vital, ya que facilita no sólo el desarrollo de destrezas y conocimientos relevantes para el ejercicio de la profesión, sino también de los valores específicos de un profesional de la educación (Contreras, 1997 en Molina, 2008)

Tanto en Chile como, en general, en América Latina, los postulados de las instituciones de formación docente han ido cambiando con el tiempo, reestructurándose en torno a la importancia del componente práctico y de la práctica reflexiva. De acuerdo con Cornejo et. al. (1997) la formación inicial docente debe ser un proceso dinámico y evolutivo (en Molina, 2008). No obstante, cabe tener en cuenta que el proceso de formación práctico, dinámico y evolutivo no puede desarrollarse de cualquier manera, ya que, según los autores, debe cumplir con tres principios fundamentales: continuidad, interacción y reflexión. Este último principio “implica analizar qué se hace y por qué se hace, explicitar las representaciones y los marcos de referencia que dotan de sentido nuestro hacer y nos permiten generar alternativas de acción cuando nos damos cuenta de que estamos frente a un conflicto cognitivo” (Marcelo, 1999 en Molina, 2008, p. 18).

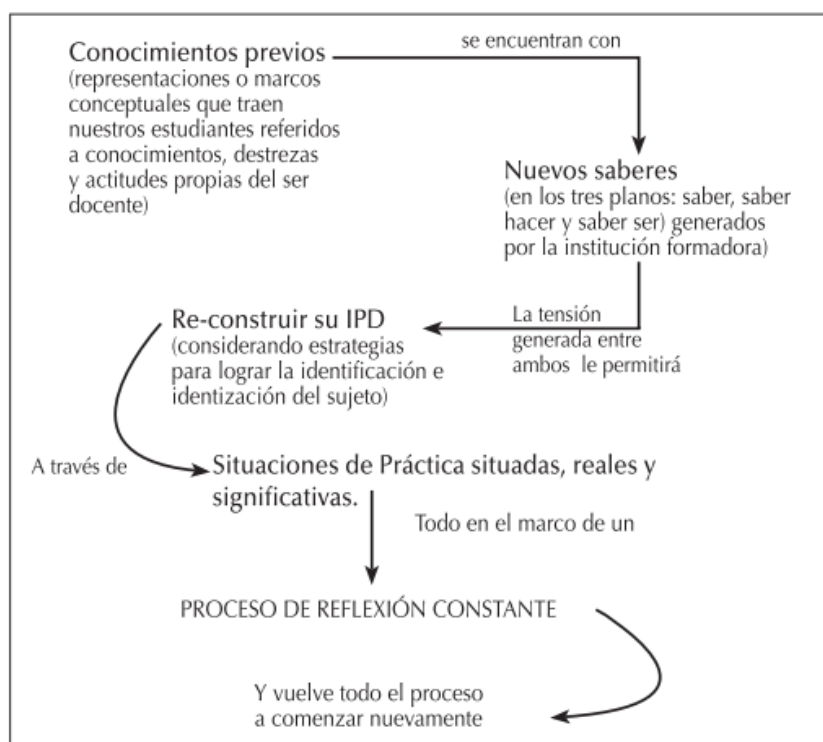
Además de lo anteriormente referido, Molina (2008) incluye otros componentes vitales para desarrollar una práctica de calidad que, a su vez, promueven una reflexión efectiva o excelente y que son los siguientes: (i) un proceso de aprendizaje significativo, esto es, basado en fomentar el desarrollo de competencias; (ii) activar la relación teoría-práctica a través de la investigación-acción en el aula; (iii) proporcionar al profesor en formación un espacio real que le permita ser el protagonista de su propio aprendizaje y, en el que la práctica pueda ser no únicamente el momento de vivencia de la misma, sino también de construcción de la propia identidad profesional y configuración personal de su misión educativa. Molina (2008) concluye que uno de

los obstáculos más grandes dentro del contexto chileno es la representación que los docentes en práctica poseen respecto al paradigma educacional. Este, casi de manera absoluta, se relaciona con la idea de la transmisión de conocimientos, a pesar de que durante su formación inicial los docentes son capaces de comprender que este paradigma cosifica el conocimiento (c.f. Inostroza, 1996). Solís et al. (2011) revelan también otro factor muy importante del desarrollo del proceso reflexivo: la existencia de desacuerdos epistemológicos entre docentes universitarios, estudiantes de pedagogía y profesores del sistema escolar. Este desacuerdo condiciona la comprensión misma del proceso reflexivo y la selección del núcleo en que dicho proceso debe focalizarse.

Para superar esos condicionantes es necesario replantear el modelo de reflexión que se ha estado trabajando en la formación del profesorado (Molina, 2008) (ver Figura 7).

Figura 7

Modelo de reflexión de Molina (2008)



Nota. Modelo de reflexión de Molina para la formación de profesores (2008, p.25).

La autora se reafirma en sus planteamientos al proponer que la reflexión debe ser continua, sistemática y profunda y orientada a identificar las propias representaciones paradigmáticas y modificarlas de modo que permitan la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras y significativas. Ruffinelli (2017) coincide con otros autores en que la reflexión en la práctica ofrece la posibilidad de desarrollar un conocimiento profesional capaz de mejorar las propias prácticas pedagógicas, pero, a diferencia de otros modelos centrado en la reflexión en la práctica, el suyo destaca que la reflexión debe ser libre y no estructurada.

Dejando por un momento el ámbito chileno, pero manteniéndonos aún en la temática de la reflexión en la acción y su relevancia para la formación, queremos destacar el trabajo de Griffiths (2000), que se desarrolla en el ámbito anglosajón británico y norteamericano. Dicha autora

destaca la relevancia que la manera en la que se enseña a los docentes en formación tiene en que logren reflexionar en la práctica, es decir, evaluar y aprender de su experiencia en aula. Para la autora, la forma más común de enseñanza de la reflexión en los programas de formación docente es la reflexión sobre la situación, pero su análisis se realiza habitualmente con posterioridad a la experiencia docente en una situación específica. A través de la reflexión, los docentes revisan sus acciones en la situación práctica en el pasado reciente, dando sentido a la experiencia y, con ello, buscan aprender y tomar decisiones de futuro. Entre los instrumentos que pueden utilizarse en este proceso de formación de profesores en la reflexión, la autora incluye la escritura de narraciones personales o autobiográficas, que son un prerrequisito muy importante de la experiencia en aula. La autora reconoce que si bien este enfoque no es un método de trabajo muy común en Reino Unido, en UK y en Suiza se han retomado aspectos del mismo para enseñar a reflexionar; por ejemplo, fomentando la elaboración de la “historia de vida” (*life history work*) por parte de los estudiantes de maestro. Griffiths también señala que la propuesta de enseñanza de la reflexión que es objeto de formación de los docentes es muy variada en el contexto norteamericano y británico, varía ya que, una misma representación de reflexión es utilizada de manera diversa, dependiendo de los propósitos de formación docente planteados en cada institución, que resultan ser muy independientes unos de otros.

En contraste con lo que acabamos de plantear, otros países como Malawi, Sudáfrica y Ghana ponen de relieve que en la formación docente no integran específica e intencionalmente la práctica reflexiva, pues aún prevalece un modelo de enseñanza basado en la transmisión, de tiza y charla (*chalk and talk*), además de una grave falta de recursos que potencia la réplica constante de saberes en la que los docentes sólo pueden limitarse a su exposición y repetición.

En consecuencia, la enseñanza y desarrollo del proceso reflexivo no parece que se encuentra en el mismo momento de avance. Griffiths (2000) resuelve que las escuelas son los contextos ideales en los cuales se debe llevar a cabo la reflexión en la acción o la reflexión sobre la acción en la situación.

Asimismo, el rol del maestro mentor o tutor, quien guía el proceso del docente en formación también resulta muy relevante. Dentro del marco de la formación de profesores, otra propuesta relevante es la del conocimiento práctico personal (Carter, 1990 en Griffiths, 2000), que consiste en sesiones de retroalimentación posteriores a la observación por los tutores de la implementación por los estudiantes en formación de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. De esta forma, se propone una evaluación conjunta que tiene por objetivo mejorar la práctica del docente principiante. Si bien son las escuelas las que proveen de situaciones ideales para la práctica reflexiva, y de ahí la importancia del prácticum, cabe no dejar de lado, en términos de dificultades, los aspectos que limitan la reflexión en esos mismos centros educativos. Los autores Taylor (1997) y Griffiths et al. (1997) en Griffiths (2000) aportan, respecto a la identificación de estas dificultades, lo siguiente: el tiempo es una de las más problemáticas, pues los procesos reflexivos requieren del establecimiento de un horario que permita las instancias de indagación, colaboración y diálogo. Asimismo, las preocupaciones constantes respecto a la necesidad de la reflexión son constantes en los docentes, pero en muchas ocasiones, debido a lo abarrotado de su jornada, les es imposible llevarla a cabo. Asimismo, para llevar a cabo un proceso de reflexión efectivo es necesario poseer determinadas cualidades personales e intelectuales-profesionales. Este aspecto es un punto que puede ser problemático y que debe ser abordado por los profesores tutores universitarios, quienes deben dirigir sus esfuerzos a modelar y apoyar esos procesos de reflexión. Consecuentemente, es muy relevante la capacitación de estos tutores o mentores para desarrollar estas experiencias.

La reflexión es un proceso valioso pues entrega a los docentes la posibilidad de hacer cambios y de desarrollarse en su práctica. Aquellos estudiantes en formación de docencia, según Korthagen

(2010), que son capaces de llevar a cabo reflexiones que potencien su propio aprendizaje, poseen las siguientes características:

- Son capaces de delimitar y estructurar situaciones y problemas relevantes.
- Usan preguntas para encarar sus propias experiencias (por ejemplo: ¿por qué sucedió esto?).
- Identifican con claridad qué desean aprender (es decir, son aprendices independientes).
- Son capaces de describir y analizar correctamente una experiencia y las interacciones que se dan o que se dieron en ella.
- Poseen fuertes sentimientos de seguridad personal y autoestima.

Además, los docentes que continuamente practican la reflexión son capaces de mejorar las relaciones interpersonales con sus estudiantes y colegas, junto con desarrollar una mayor satisfacción laboral y ser menos propensos a experimentar agotamiento. Recordemos, como ya hemos establecido en líneas anteriores, que la reflexión no siempre y no necesariamente conduce de manera directa o mecánica a cambios en la práctica. Ello se debe a que no siempre resulta fácil identificar la relación entre el proceso reflexivo y la acción a seguir, como consecuencia, del mismo en una situación específica para mejorarla. No obstante, Griffiths (2000) expone que, si bien los efectos de la reflexión pueden llegar a ser mínimos en ciertas ocasiones, contribuyen al aumento del conocimiento profesional de los maestros. Para la autora tanto la reflexión en la acción como la reflexión sobre la acción pueden formar parte importante en la formación profesional de docentes, trayendo consigo beneficios a la escuela y a la comunidad. Estos beneficios se relacionan con la formación de profesionales emancipados, que a su vez son capaces de crear conciencias emancipadas. Al respecto, la autora plantea la necesidad de que este potencial de la reflexión también pueda ser trabajado en proyectos educacionales de países en desarrollo.

No obstante lo anterior, Correa, Chaubet, Collin y Gervais (2014) exponen que pese a las buenas intenciones declaradas en los programas de formar profesionales reflexivos, aun es una temática pendiente, debido principalmente a que las herramientas para promover la reflexión no superan la descripción, de hecho, además, existe incoherencia entre los recursos humanos y financieros disponibles para llevarla a cabo. Ello ocurre no únicamente en la formación inicial, sino también en el ejercicio de la profesión mismo, al no contar con tiempo y condiciones necesarias para seguir trabajando la reflexión desarrollada en la formación inicial con sello de profesionalidad.

En relación a este último aspecto, la experiencia chilena en torno a la reflexión docente en entornos de práctica educativa es revisada por Salinas, Rozas y Cisternas (2018). Los autores concuerdan en que el prácticum es una oportunidad para desarrollar procesos reflexivos, en específico, la práctica profesional llevada a cabo por los estudiantes de pedagogía (Collin et al., 2012; Jones y Ryan, 2014 en Salinas, Rozas & Cisternas, 2018). Sin embargo, los resultados de esta investigación revelan que, si bien los futuros profesores son potencialmente reflexivos, este proceso carece de la profundidad necesaria y suele focalizarse en aspectos centrados en el propio docente y no, por ejemplo, en el aprendizaje de sus estudiantes o en la relación entre ambos, profesor y estudiantes. En general, los datos analizados a partir de una muestra de trabajos de reflexión escritos dan cuenta de que las proposiciones son mayoritariamente descriptivas y no reflexivas, en el sentido de orientadas a clarificar la situación objeto de reflexión. Un punto importante a nivel conclusivo es que, si bien el prácticum es un espacio para aprender a reflexionar, la atención de los futuros docentes suele estar centrada en cómo mejorar sus propias metodologías de enseñanza y, debido a ello, centran sus esfuerzos reflexivos en este proceso. Como consecuencia, se suele dejar de lado la reflexión en torno elementos de la situación que son más globales o lejanos, como la influencia de la política educativa en los hechos del aula, en rol del docente en la sociedad y en la comunidad de la escuela. Así, los

estudiantes de pedagogía en Chile desarrollan una reflexión más descriptiva y con escasa conexión entre teoría y práctica (Collin et al., 2012; Griffin, 2003 en Salinas, Rozas & Cisternas, 2018).

Como se ha visto en este apartado, la práctica reflexiva se ha convertido en una de las competencias clave en la formación inicial de los profesores (Collin et al., 2012). Sin embargo, pese a su amplia aceptación como un componente clave en la formación docente, existen aún cuestionamiento acerca del valor de la reflexión para enseñar, es decir, si efectivamente mejora el aprendizaje de los estudiantes y resulta una mejor enseñanza (Beauchamp, 2015).

Cabe señalar que tal como se reconoce que el concepto de reflexión sigue siendo un concepto ambiguo y ello hace que emerjan una variedad de modelos enseñanza y aprendizaje de la misma, también existen variedad de propósitos que han dado los autores, énfasis distintos en cómo se enseña y también a la práctica reflexiva en el prácticum, teñida sin duda, por las concepciones que se tienen de la formación inicial de profesores, vinculadas a los enfoques formativos conductista – aplicacionista o crítico-reflexivo (Hirmas & Cortés, 2013)

A nivel de síntesis de lo que acabamos de revisar en este apartado, y considerando las finalidades de la reflexión que se han desarrollado hasta ahora, es posible establecer distintos puntos de encuentro: en general, las finalidades de la reflexión pueden ser variadas, pero en el contexto de la formación docente y en el plano educativo apuntan a la posibilidad de generar cambios no sólo a nivel de mejoras de práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también a nivel personal, ético-moral y en la comprensión que los profesores pueden llegar a tener de sí mismos. En este sentido, una idea de relieve es la que los autores, en general, mantienen su acuerdo es el hecho de que un propósito muy importante de la reflexión es generar cambios tanto en el actuar, como también a nivel interior, aunque ello no se da de forma directa y hay que enseñar a llevarlo a cabo.

De lo expuesto con antelación se puede extraer también que, en el plano de la formación docente, la práctica resulta ser un espacio vital para la vivencia y la construcción de los ideales propios de cada profesor. Esto, pues la finalidad de la reflexión en torno a los cambios que se pueden suscitar se relaciona también con otro de sus propósitos: el de extraer representaciones anteriores, o previas, a modo de revisarlas y, con base en ello, complementarlas o modificarlas. Así, la reflexión también es un proceso en el que el docente consigue dar sentido a sus prácticas, a sus ideales y al concepto que tiene tanto de sí mismo como de la concepción de educación y del proceso de aprender y enseñar, elementos que pueden ir variando a lo largo de este proceso reflexivo. En relación con esto último, también se da una convergencia en torno a la idea de que la reflexión, en este contexto, permite establecer relaciones entre lo profesional y lo personal.

Ahora bien, un punto relevante que plantea Clará (2015) es el hecho que no todo proceso reflexivo contribuye fehacientemente a la relación entre el conocimiento académico y el conocimiento práctico. En este sentido, aprender a reflexionar con finalidades de cambio y mejora profesional y profesional supone también lograr que los docentes en formación vinculen la teoría y la práctica tomando como foco la comprensión de las situaciones de su práctica.

2.3 El rol del supervisor¹⁴ en el proceso reflexivo en el prácticum

Un aspecto muy importante en el que muchos autores de los revisados confluyen es el papel trascendental que posee el supervisor en el proceso reflexivo. Esto es, el maestro que está a cargo de la formación del docente en práctica.

Mena, Hennissen, y Loughran (2017) sostienen que la tutoría y el rol de los supervisores es fundamental, pues las conversaciones de tutoría permiten a los futuros docentes dar forma al aprendizaje sobre la enseñanza, desarrollar el conocimiento de la práctica y conectarlo con su experiencia y los conocimientos teóricos introducidos en los programas de formación docente en la universidad. Es muy importante que dichas tutorías se lleven a cabo por maestros expertos que poseen habilidades para lograr que su conducción favorezca los aprendizajes profesionales. Dichos supervisores tienen una considerable influencia sobre qué y cómo aprenden los profesores en formación, tanto en el proceso de integración al mundo escolar, como en prestar apoyo emocional y psicológico a este proceso (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2011).

Crasborn et al. (2011), quienes llevan a cabo la implementación y evaluación del modelo Mentor Roles In Dialogues, MERID (Hennissen et al., 2008), distinguen en su modelo cuatro tipos de profesores mentores, que fueron definidos en función de dos ejes (ver figura 4). El primero se relaciona con el grado en que el mentor introduce los temas en la conversación que establece con el aprendiz, lo que van en un continuo de dos polos: reactivo y activo, en cambio, el segundo eje representa la dimensión de directividad, que indica el grado en que el mentor dirige el diálogo, que va en un continuo de dos polos: no directivo, directivo. Es así como estos ejes dieron origen a los siguientes perfiles de mentores: iniciador, imperativo, animador y consejero.

El mentor iniciador (cuadrante activo/no directivo) se caracteriza por presentar los temas y utilizar habilidades no directivas, tales como resumir, hacer preguntas abiertas con el fin de alentar al estudiante a volver al diálogo sobre el tema. El mentor imperativo (cuadrante activo/directivo) presenta el tema y luego utiliza habilidades de supervisión directa tales como dar opinión, consejo para guiar el diálogo. El mentor animador (cuadrante reactivo /no directivo) reacciona al tema presentado por el profesor en formación y utiliza habilidades de supervisión no directivas para inducir al aprendiz a explorar su preocupación. Finalmente, el mentor consejero (cuadrante reactivo/ directivo) se caracteriza por involucrar a los aprendices y dejar que estos pongan los temas. Utiliza una habilidad de supervisión directiva, dando consejos directos sobre qué hacer. Con relación a estos 4 tipos de mentores, los autores sostienen que no hay uno que tenga mayor relevancia que el otro, pues los perfiles pueden variar en función de las necesidades individuales y características del profesor en formación.

Las conclusiones más relevantes a la que este estudio llega son las siguientes: el rol del supervisor es imprescindible e insustituible, la forma en la que el perfil de cada mentor se construye depende de cómo se relacione con su aprendiz y del momento del proceso en el que se encuentren a lo largo del proceso-diálogo reflexivo, y es importante que cada mentor sea capaz de adaptarse y moverse a través de los distintos perfiles, a modo de congeniar y conectar con las

¹⁴Resulta muy relevante aclarar que los autores revisados utilizan de manera indistinta los conceptos de: mentor, formador, supervisor, profesor supervisor, maestro supervisor, entre otras derivaciones que también se han utilizado en esta tesis. Al respecto, el término se debe atribuir al profesor de la universidad, quien es el guía de práctica. El uso de sinónimos en los autores tiene un propósito de correferencia sinonímica.

necesidades de su aprendiz. Los autores establecen que los roles más comunes que los tutores de docentes en formación suelen adoptar son los de aportación y directivo.

Por su parte, Dennis, Gelfuso y Sweeney (2018) muestran la relevancia del rol del maestro mentor a través de las conclusiones de su estudio exploratorio de dos formadores de profesores novatos. Al respecto, las autoras revelan que una tutoría que no consigue establecer sus objetivos, explicitar las directrices, ni acordar el perfil de trabajo, tampoco logrará aclarar el contenido ni crear disonancias que lleven al proceso de reflexión ni a su desarrollo. En este sentido, la existencia del profesor mentor no conlleva de manera directa el desarrollo reflexivo de su aprendiz, sino que se requiere de un esfuerzo consciente, continuo y permanente de su parte para crear instancias que motiven la reflexión del docente en formación.

La tutoría se configura esencialmente como un espacio de mediación del aprendizaje profesional e involucra un constante diálogo entre personas y contenidos en contextos de práctica que están cargados de valores (Orland-Barak, 2014). Basándose en la concepción de Homers 'Odyssey, esta autora describe la tutoría como mediadora entre dos funciones muy opuestas, pero a la vez complementarias: la primera de ellas es la función matriarcal, que tiene como propósito establecer relaciones de cuidado y apoyo emocional; y la segunda la función patriarcal en la que el mentor asume roles de guía, instrucción y desafío al principiante en la esfera pública.

Por otra parte, el rol de los supervisores de prácticas parece depender del tipo de vínculo que establece este actor con el programa de formación y con la representación que tenga de su rol (Ruffinelli et al., 2020). Dicho rol puede oscilar entre el rol de guía o mediador (favorecer el puente entre la institución escolar y los saberes profesionales) y el de supervisión burocrática (velar por el cumplimiento de normas establecidas, planificaciones, clases). En este sentido puede llegar a evidenciarse un continuo entre un rol menos directivo y otro más directivo, predominando, en general, una visión de tutor como mediador y facilitador, quien “guía la reflexión acerca de la propia práctica, formula preguntas movilizadoras de saberes, retroalimenta fortalezas y debilidades, y acompaña en un rol más bien directivo (Jaeger, 2013), que incorpora elementos de una tutoría menos directiva” (Moore-Russo & Wilsey, 2014, p. 34). Parece ser que existe una especie de tensión no resuelta entre los formadores acerca de la utilización de diversidad de estrategias según los propósitos que persigan y el contexto de la situación de aprendizaje (Crasborn et al., 2011). Las estrategias se orientan a objetivos diferentes; todas resultan ser necesarias y relevantes si lo que se quiere lograr es el desarrollo profesional de los profesores en formación.

En un estudio que indaga las prácticas reflexivas en los programas de formación de profesores en Chile (Ruffinelli, 2018) se pone de relieve también que en las tutorías coexisten estrategias de tutoría directivas y constructivistas. En las primeras, el rol protagónico lo asume el tutor, quien emprende acciones relacionadas con aconsejar, sugerir, emitir juicios y procurar retroalimentación positiva a los profesores en formación; en cambio las estrategias de tutoría constructivistas el rol protagónico recae en los profesores en formación, asumiendo el tutor un rol mediador, que favorece la autorreflexión y planteando preguntas que generan reflexión y hacen de puente entre los saberes de los profesores en formación, sus experiencias y el conocimiento profesional.

Hirmas y Cortés (2013) analizan hasta qué punto el rol del profesor supervisor ha sido malentendido en la formación inicial docente. Coinciden con Gaete (2003) en que el supervisor “ejerce un poder evaluativo concedido por la institución formadora, cuyo único propósito y función es el control, la acreditación y la medición” (p. 5 en Hirmas & Cortés, 2013, p. 27). Las autoras proponen que el rol de todo supervisor de práctica debe ser evaluado, repensado y

construido a partir de los términos de un formador que facilite los procesos de aprendizaje, guiando a sus estudiantes a desarrollarse como profesionales autónomos.

El acompañamiento que realiza el supervisor debe enseñar a los docentes en formación a pensar, hablar y actuar como profesores (Putnam & Borko, 2000, en Solís et al., 2011). La experiencia de práctica en sí misma no es necesariamente educativa si no es acompañada por una interacción de calidad entre aprendiz y mentor (c.f. Bullough, Young, Erickson, Birrell, Clark, Egan, Berrie, Hales, & Smith, 2002; Darling-Hammond, 1995; Wilson et al., 2002 en Solís et al., 2011). En consecuencia, las interacciones deben problematizar las experiencias vividas por el estudiante en prácticas y, a partir de ello, posibilitar la revisión de sus creencias iniciales. En este escenario Bullough et al., 2002; Wilson et al., 2002 (en Solís et al., 2011) proponen que el supervisor debe ser capaz de plantear estas experiencias como problemas a resolver, junto con una adecuada retroalimentación y apoyo para solucionarlas. El docente en formación que participa en este tipo de procesos se verá motivado a emplear prácticas novedosas, a pesar de que no las domine a la perfección. El proceso de tutorías así entendido (Ruffinelli, 2018), corresponderían a las estrategias de tutoría no directivas.

Por su parte, las investigaciones de Davis, 2006; Gelfuso y Dennis, 2014; Harford y MacRuaric, 2008; Postholm, 2008; Wopereis, Sloep, y Poortman, 2010; Yoon y Kim, 2010 (citados en Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia, 2016; 2017) también relevan la importancia del rol del maestro supervisor en cuanto a que los procesos de reflexión desarrollan habilidades reflexivas siempre y cuando los estudiantes reciban asistencia ajustada de manera personalizada y, a la par, colectiva a lo largo del proceso. No obstante, no toda asistencia continua y sistemática es necesariamente más efectiva que otra que se efectúe con un grado menor grado de sistematicidad. Inclusive, en otro estudio exploratorio (Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia, 2017), los mismos autores concluyen que no sólo porque exista una instancia de diálogo entre mentor y aprendiz, este último aprenderá a llevar a cabo procesos de reflexión efectiva de manera personal y autónoma. El que dicho aprendizaje se produzca dependerá de cómo el tutor plantee y adapte su rol al perfil y necesidades formativas de su estudiante, pues una asistencia demasiado marcada y presente y continuada puede causar un efecto de inhibición más que de participación.

Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia (2017), quienes estudian la reflexión colaborativa entre tutor y estudiantes sobre situaciones de la práctica en el prácticum, consideran que un maestro supervisor debe ser alguien que proporciona ayuda ajustada en el proceso de reflexión a sus estudiantes. Además, la manera en la que establece el vínculo con su aprendiz y entre los aprendices participantes en la reflexión determinará también qué tanto estos últimos sean capaces de desarrollar su nivel reflexivo.

Cornejo (2016) parte de la idea de *Self Study* - que refiere al aprendizaje desde la experiencia, [...] aprender a enseñar, capacitar a otros para entender el aprendizaje desde la experiencia, mostrándoles cómo lo hacen ellos mismos” (p. 120)- como una de las prácticas claves de la formación. Los estudiantes, formadores y mentores puedan comprometerse en un diálogo crítico sobre los aspectos y dimensiones de sus experiencias personales y de las concepciones que subyacen a las mismas (Cornejo, 2016). En este marco, resulta central lo que se conoce como “amistad crítica”. En esta propuesta “un amigo crítico actúa como una caja de resonancia, hace preguntas desafiantes, apoya la reestructuración de los acontecimientos y se involucra en la experiencia de aprendizaje profesional” (Schuck & Russell, 2016, p. 117). Una propuesta de estas características propiciaría en los futuros docente la adquisición de una orientación a la práctica de la indagación de su quehacer docente y les conduciría a comprender la enseñanza como una oportunidad de producción de conocimiento profesional y personal. Una de las características básicas del *Self Study*, es que tanto el que es acompañado como el acompañante (*amigo crítico*)

realizan un proceso de construcción social que es distribuido, mediado y situado. Por tanto, requiere la generación de una comunidad de aprendizaje dialógica en la que todos se sientan partícipes, valoren las diferencias y construyan significados a partir de las experiencias compartidas. Resulta clave que en esta comunidad se lleve a cabo un diálogo e indagación críticos sobre los distintos aspectos de sus experiencias y se desafíen los propios supuestos o racionalidades implícitas que se poseen (Cornejo, 2016). La *amistad crítica* (Schuck & Russell, 2016), es ante todo una relación que funciona en ambas direcciones, que implica compromiso, escucha y franqueza, y que necesariamente involucra a los participantes en la negociación de puntos de vista y el reconocimiento del contexto para comprender la práctica afín de ajustar los apoyos y la discusión de la enseñanza. En consecuencia, un formador nunca debe dejar de lado la experiencia de su estudiante en formación, sino escuchar sus voces interiores y reconocer su identidad y subjetividad.

El rol de los profesores universitarios en la formación del nuevo profesorado resulta también muy importante (Montenegro & Fuentealba, 2010). Las investigaciones realizadas en *scholarship of teaching* (cft. Hutchings & Shulman, 1999; Kreber, 2002a, 2003; Shulman, 2000; Trigwell, Martin, Benjamin y Prosser, 2000) referencian la importancia de la relación entre una enseñanza de calidad y la práctica de la investigación sobre enseñar a enseñar (cft. Kreber & Cranton, 2000) para que la tarea del profesor universitario sea relevante para la formación de futuros docentes. Dichos profesores universitarios, formadores de docentes, que continuamente realizan una revisión, valoración y regulación de su propio aprendizaje y de sus propias prácticas suelen ser profesores relevantes y expertos. En consecuencia, las instituciones de Educación Superior deben permitir que dichos profesores puedan equilibrar y equiparar su rol investigativo y su rol de docencia (Montenegro & Fuentealba, 2010). Habitualmente, la investigación que dichos profesores realizan es intencionada, rigurosa y, al mismo tiempo, puede ayudarles a conocer cómo mejorar sus propias prácticas de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Zeichner (1993), quien comparte estas ideas, añade que la investigación educativa debe propender a ser guiada por los mismos docentes y acabar con el supuesto de que los maestros se dedican a enseñar lo que otros, fuera del proceso, instalan desde arriba. Prescindir de la voz de los maestros es transformarlos en meros técnicos instrumentistas que deben dedicarse a transmitir el saber que otros producen.

Existen una serie de variables que influyen en el vínculo entre tutor y aprendiz: género; experiencia vs. entusiasmo por la formación; complementariedad entre características personales y profesionales; elección vs. designación obligada (Andreucci, 2013). Todos estos aspectos influyen en la dinámica, la relación que se establezca con el estudiante supervisado, como también en el proceso que se lleva a cabo entre ambos. Complementando lo anterior, Correa (2009, 2011) añade a la discusión del rol del profesor supervisor que la contribución de los recursos adicionales que este pueda generar dentro del marco de su relación con el docente en formación resultan también trascendentales en el desarrollo del proceso reflexivo. En general, estos recursos no sólo corresponden al aspecto académico, sino que también se construyen a nivel de relación interpersonal con el aprendiz. Así, la visión que los maestros supervisores poseen respecto a cómo ellos mismos aprenden a partir de la experiencia con otros y, sobre todo, en compañía de su aprendiz, suscita un espacio de relación en el que las competencias son más propensas a ser desarrolladas. En este sentido, el autor plantea que este rol, en general, no se encuentra correctamente definido y que muchas veces depende de la construcción que el mismo profesor supervisor haga de él. Resulta de vital importancia considerar la relevancia de este rol y formalizar, de cierta manera, los componentes que lo cimantan.

2.4 La enseñanza de la reflexión en el prácticum

Ya se ha mencionado la importancia de la reflexión en la formación inicial del profesorado y la necesidad de que los estudiantes en formación reciban asistencia ajustada de manera individualizada por parte de un profesor tutor o mentor a lo largo del proceso de aprender a enseñar en el prácticum, sin embargo, a pesar de todos los avances en este sentido, hoy en día la discusión sigue estando focalizada en cómo desarrollar esta competencia docente (Canabal, García, & Margalef, 2017; Correa et al., 2014; Korthagen, 2010).

Tal como expusimos en apartados anteriores, la idea de reflexión sigue presentándose de maneras diferentes dependiendo de la concepción de pensamiento del profesor en que se basa, de la relación que se establezca entre dicho pensamiento y la acción práctica. Todo ello comporta, como también pusimos de relieve, que emerjan una variedad de modelos y propósitos en torno a la enseñanza de la reflexión y lo mismo ocurre con las atribuciones relativas al rol que cumplen o deberían cumplir los supervisores en el prácticum. Por tanto, esta variedad de concepciones de la práctica reflexiva, también influye en que se den, en la práctica, formas distintas de enseñar a reflexionar en el prácticum.

En los puntos 2.3. y 2.4. exploramos algunos de los modelos generales de enseñanza de la reflexión. En este apartado, una vez analizado la importancia del rol del mentor o supervisor y algunas de sus características, pondremos especial hincapié en la importancia del diálogo reflexivo y colaborativo en el prácticum y en determinadas estrategias que pueden contribuir a favorecerlo.

2.4.1 El diálogo reflexivo

Así como el rol del profesor supervisor, tal y como ya se ha establecido, resulta ser fundamental también lo es la estrategia y el medio a través de los cuales el maestro crea un vínculo con su aprendiz. Medina, Jarauta e Imbernon (2010) apuntan a un rol que debe ser capaz de hacer explícito todo propósito y toda forma de trabajo. Esto, según los autores, sólo puede darse a través de un diálogo reflexivo. La instancia dialógica entre mentor - aprendiz y cómo esta se aborda a lo largo del proceso de la práctica en la formación docente es de vital importancia para generar una adquisición de la habilidad reflexiva. El diálogo reflexivo debe seguir los pasos necesarios para constituirse como un modelo y guía de la reflexión del aprendiz. De esta manera, un profesor que manifiesta abiertamente y de forma explícita cómo funciona su propio pensamiento, cómo delibera y cómo consigue llegar a tomar diversas decisiones es un maestro que consigue evidenciar el contenido-proceso y hacerlo comprensible. Relacionado con esto, la interrogación didáctica, es decir, cómo enseñar a través de preguntas con fines constructivos o mediante el diálogo reflexivo se configura como una estrategia formativa de primer orden. Este tipo de preguntas deben suscitar la inquietud cognitiva, el esfuerzo intelectual y la expresión del propio pensamiento. Ejemplos de estas pueden ser: ¿qué significa lo que dices?, ¿qué te ha hecho decir eso? Las respuestas a estas preguntas reflexivas constituyen la materia prima sobre la cual el profesor supervisor debe trabajar conjuntamente con su estudiante. Por tanto, el primero debe ser consciente de que lo que ha recibido de su estudiante es la manera que este tiene de comprender el mundo y otorgarle sentido. De su consideración deriva que este diálogo debe ser siempre edificante y en un espacio de confianza. Esto puede motivar a que el aprendiz sea capaz de tomar consciencia de sus propios procesos y, quizás, reconstruirlos en la medida de las necesidades de su experiencia.

El modelo Sizer y Sizer (1999) es usado por Scherff y Robb (2012) para suscitar este tipo de diálogo reflexivo. El modelo consta de seis “lentes” o categorías de análisis tipológico que ayudan a identificar la forma en la que las personas observan, comprenden y analizan el mundo. Dichos

marcos o “lentes” para mirar la realidad afectan la forma en que se le otorga sentido a la misma y la manera en que se la vive. Esos marcos establecen límites, nombran los elementos del mundo y los problemas, orientan como formular opiniones y construir y plantear soluciones (Entman, 1993; Goffman, 1974; Judge, 1992 en Scherff & Robb, 2012). La propuesta se basa en la evidencia de que los docentes continuamente están realizando apreciaciones y decisiones selectivas que tiene origen en los marcos o “lentes” que están utilizando. En efecto, como Schön (1983) puso de relieve, los profesores continuamente enmarcan situaciones desafiantes que aparecen en su práctica docente y deben ser capaces de elaborar el problema, establecer límites sobre cuáles serán los elementos relevantes objeto de su atención (pues es caótico e inabordable fijarse en todos) y, a partir de ello, direccionar sus decisiones con coherencia para crear cambios en su práctica. De allí la relevancia de que los profesores supervisores deban contribuir a hacer explícitos estos marcos de sus aprendices de docentes, para que el proceso reflexivo se dé al interior de un espacio consciente de todas las influencias que pueden existir. Los seis marcos o “lentes” del modelo Sizer y Sizer (1999) se nombran con los siguientes verbos en gerundio, que establecen tipos de acciones generales que se llevan a cabo en el aula: *Modeling* (que implica “dar forma, mostrar”), *Grappling* (que implica “quedarse pensando, sin poder hablar, elaborar con esfuerzo”), *Bluffing* (que implica “sobrellevar una situación compleja aparentando que se tiene el control, aun cuando no sea así”. No se trata de un término-acción negativo, es decir, no refiere una actuación de engaño efectuada con mala intención, sino de una guiada por el afán de obtener buenos resultados en una situación difícil), *Sorting (of students)* (que implica “clasificar-seleccionar a los estudiantes de acuerdo a ciertos criterios”), *Shoving* (que implica “los límites que se establecen entre profesor y estudiante”) y *Fearing* (que implica “la manera en que como profesor construimos nuestra autoridad y el control que ejercemos sobre nuestros estudiantes”).

Los resultados que la investigación de Scherff y Robb (2012) revelan que cuando el diálogo reflexivo aborda de manera consciente los marcos que están regulando el pensamiento y acción del docente en la práctica, es posible una deconstrucción de este marco a través del análisis y reflexión acerca de cómo cada “lente” suscita una visión distinta respecto a las acciones en estudio. En este sentido, los profesores en formación pueden replantearse constantemente sus prácticas a partir de la posición o en el marco que estén utilizando para comprenderlas. Las autoras concluyen que esta acción de planteamiento y replanteamiento constante también es muy eficaz para los mentores, quienes también deberían ser capaces de concientizar los paradigmas a través de los cuales trabajan con los docentes en formación.

En esta misma línea, Sheridan y Young (2017) en un estudio realizado con profesores en formación y mentores en una práctica final en una variedad de escuelas secundarias australianas, concluye señalando la importancia de las “conversaciones genuinas” para proporcionar ayuda y orientación a los aprendices de docente y hacerlos progresar hacia su desarrollo identitario y autonomía profesional. Dicho estudio se encuadra en las teorías del aprendizaje social como un marco para comprender el papel de las tutorías, y se basa en los tres conceptos desarrollados por Wenger (1988) para favorecer el aprendizaje social (compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido¹⁵). Entre los hallazgos obtenidos del análisis de las “conversaciones genuinas” se encuentra el uso dado a las conversaciones profesionales para construir relaciones de apoyo, colaboración e intercambio de análisis y valoraciones del

¹⁵ Los conceptos desarrollados por Wenger (1988 en Sheridan & Young, 2017) aluden a lo siguiente: 1) compromiso mutuo: refiere a lo que ocurre en la comunidad a través de la participación, donde los miembros establecen normas y construyen relaciones de colaboración. 2) empresa conjunta: esta se construye a través de interacciones y conforman un espacio compartido que es negociado continuamente por sus miembros y al interior de la comunidad. 3) repertorio compartido: la comunidad produce un conjunto de recursos compartidos que son utilizados en la búsqueda de su empresa conjunta.

contexto escolar. Todo ello contribuye a fortalecer al profesor en formación, ya que dichas conversaciones consiguen hacer que se sienta apoyado y guiado en la relación, desarrolle confianza en la enseñanza y comparta creencias sobre la misma. Particularmente resultan importantes estas conversaciones cuando se orientan al conocimiento de la asignatura en la práctica, ayudándole a cómo enseñar un contenido específico de la asignatura, ofreciéndole la oportunidad de deconstruir aspectos personales relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, y vincular lo que están aprendiendo en la universidad y en el aula (relación teoría y práctica). En resumen, contribuyen a movilizar al profesor en formación haciéndole avanzar desde su papel de maestro novato a su rol de maestro autónomo.

Contrariamente a lo que, incluso la misma literatura cree, estas conversaciones genuinas son muy complejas y profundas, estrechamente vinculadas a las relaciones, creencias y expectativas personales. Quizás sea por ello, que existe una tendencia entre los mentores de situar los espacios de tutoría focalizados en temáticas que le resultan más cómodas, en lugar de promover una conversación exploratoria de ideas de enseñanza conjunta o generar conversaciones compartidas, genuinas en la línea de Wenger, que deconstruyen creencias epistemológicas y pedagógicas, y que resultan ser particularmente importantes para guiar al profesor en formación en su proceso de convertirse en profesor.

En esta misma línea, Yagata (2017), considerando la noción de diálogo de Bakhtin y el de Hans-Georg Gadamer, reflexiona a partir de una experiencia personal de acompañamiento a un profesor en formación sobre las disposiciones que fomentan una relación dialógica genuina, relevando la importancia de la empatía y la escucha y un tipo de diálogo que permita que “dos subjetividades diferentes se encuentran, se transforman y co-construyan una nueva comprensión del mundo, sin dejar de ser diferentes. El resultado de un diálogo auténtico no es la unidad ni la divergencia, sino la co-construcción de nuevos puntos de vista” (p. 10).

La relevancia del diálogo en la reflexión es estudiada también por Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia (2017), quienes utilizan el término de reflexión conjunta o colaborativa (*joint reflection*) para referir al proceso de guía-asistencia entre el mentor y su aprendiz. Este trabajo en conjunto se basa en el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978), un paradigma que plantea que todo aprendizaje ocurre siempre y cuando el aprendiz pueda realizar determinada acción con otro, hasta poder desarrollarse de manera independiente o autónoma. De acuerdo con esta idea, aprender a reflexionar requiere de un espacio-momento en el que existe el otro, quien, mediante el diálogo, ayuda al aprendiz en su proceso de reflexión prestándole ayuda adecuada y ajustada a su nivel de dominio del desarrollo reflexivo. Mediante ese proceso, no únicamente se construye la reflexión misma, sino también la actividad conjunta en sí misma entre maestro y docente en formación en la reflexión. Las formas que toma dicha interactividad se modifican de acuerdo con el proceso que se construye gracias a las ayudas del experto a quienes aprenden a reflexionar. Si el proceso reflexivo se construye por la implicación de los participantes en el proceso, significa que dicho proceso reflexivo no es lineal, secuencial ni cíclico, sino constructivo: se trata de un proceso dinámico y socialmente construido en el que los participantes se relacionan de manera no previsible y que, por ende, la experiencia no puede ser descrita o definida antes de ocurrir. El objeto (sobre qué se reflexiona) y la finalidad de la reflexión (para qué se reflexiona) son elementos muy relevantes.

Ahora bien, la conversación en sí misma no garantiza la reflexión que en ella se genera permita a los aprendices de docente conocer y comprender las situaciones de su práctica. Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia (2017) analizaron dos casos que pusieron de relieve la existencia de dos patrones tipo entre uno y otro grupo de estudiantes en situación de reflexión en colaboración. Mientras en el primer caso la reflexión colaborativa mostraba formas de actividad reflexiva conjunta centradas en identificar los elementos de la situación relevantes, el segundo caso

mostró un patrón 2, en que el diálogo reflexivo entre el mentor y los aprendices se focalizó en la situación considerada como un conjunto (una unidad holística, en palabras de Dewey) y los participantes pudieron no únicamente tomar consciencia de los elementos en la situación sino de la relación e influencia entre ellos y de los conflictos entre eventos, que pudieron ser identificados por los participantes en la reflexión colaborativa como “dilemas” y que, en definitiva, exigían a quienes estaban implicados en la misma, detener la acción, para clarificar qué ocurría y, para, en definitiva identificar qué era problema en la situación. Así se da toma de consciencia de la situación. Danielowich (2007) y Genor (2005), citados por Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia (2017) mencionan también este proceso al evidenciar la importancia que posee el examen que los estudiantes de maestro realizan de la situación y acerca de sus creencias con el propósito de generar una representación de la situación y, en consecuencia, promover el aprendizaje de las situaciones de su práctica. Esos mismos autores, en el año 2019 han identificado estrategias específicas de identificación, análisis de dilemas y toma de decisiones de actuación para gestionar esas situaciones.

2.4.2 La reflexión colaborativa

El espacio del prácticum como un contexto propicio para llevar a cabo el desarrollo de los procesos reflexivos posibilita también oportunidades para comprender de manera más acabada cómo la reflexión colaborativa ayuda a comprender la práctica.

Al respecto, Yoon y Kim (2010) realizan un aporte importante a través de su investigación, la cual se centra en la reflexión de un grupo de estudiantes de pedagogía en el área de Ciencias. Los autores plantean que, si bien la reflexión individual y autónoma es enriquecedora, la reflexión colaborativa resulta ser aún más provechosa y que, por ende, se debería incluir a ambas en un continuo reflexivo: reflexionar por escrito y de manera independiente a partir de casos dilema y, luego, compartir y discutir. Además, los autores apuestan por un proceso reflexivo que considere una serie de dispositivos: no sólo el trabajo escrito, sino también el uso de encuestas en formato de cuestionario y entrevistas.

En cuanto al concepto de dilema, Yoon y Kim (2010) proponen que este término resulta trascendental en la reflexión docente (propuesta semejante a la planteada por Clarà con el concepto de situación y utilizada por Clarà et al., 2019 y Mauri et al., 2017). Esto, pues sólo en momentos de dilema los profesores son capaces de sentirse llamados a clarificar la situación, a elaborar qué es problema o necesita ser explicado de la situación para clarificarla y proceder a elaborar qué eventos están en conflicto en la misma. Cuando identifican cuáles de los elementos actantes en la situación están en conflicto entre ellos y, dicho conflicto, puede ser sentido por los implicados como un dilema, a menudo los protagonistas en la situación llegan a sentirse no solo inseguros en apreciar qué se da en la situación, sino inseguros, confundidos e incómodos, en cómo la situación les interpela para decidir cómo actuar.

En este sentido, una situación dilemática conlleva una serie de emociones relacionadas con la tensión que se produce por la incertidumbre y la confusión que se suscita entre los elementos o eventos en conflicto en la situación (Ross, 1990; Schön, 1983; Villar, 1995; Volkman & Anderson, 1998 en Yoon & Kim, 2010), pero son sólo estas situaciones las que generan que los docentes entren en lo que se podría denominar como un modo reflexivo (Bryan & Tippins, 2006 en Yoon & Kim, 2010). De esta manera, la propuesta de los autores en cuanto a la reflexión colaborativa también suscita distensión de las emociones que podrían ser negativas, pues ayuda a los docentes a comunicar sus ideas, conflictos y tensiones, que muchas veces son compartidos por otros profesores. Un aspecto importante que Yoon y Kim (2010) develan en este punto es que, en las reflexiones colaborativas, específicamente en la exploración de la situación, los estudiantes no siempre tienen claro que el propósito último sea llegar a una conclusión única y

unánime. LO que resulta muy relevante, a juicio de los autores, es que el profesor mentor guíe y, desde un principio establezca, los objetivos y parámetros que tendrá la reflexión colaborativa y ponga en relación todo lo aportado en la exploración conjunta de la situación para intentar indagarlo conjuntamente.

Asimismo, los resultados de la investigación de Yoon y Kim (2010) también establecen aproximaciones importantes a puntos que deben ser abordados y mejorados en la práctica docente. Esta información tan trascendental, que los autores resumen en una serie de puntos, es revelada no sólo a partir de las reflexiones individuales de cada docente, sino en la reflexión posterior que se realiza en grupos de profesores. La metodología propuesta por los investigadores da cuenta de cómo resulta vital combinar ambas formas de reflexión, pues es en la instancia colaborativa cuando la discusión conjunta permite compartir dilemas, emociones y propuestas y actuaciones alternativas. En definitiva, si se dan las condiciones de enseñanza de la reflexión oportunas, la reflexión colaborativa permite establecer puntos de común acuerdo que pueden ser abordados y mejorados a través de la práctica y el desarrollo reflexivo de la misma y, asimismo, permite aprender a reflexionar.

La investigación realizada por Woolway, Msimanga y Lelliott (2019) también enfatiza en la importancia de la reflexión colaborativa. Los autores utilizan el término de comunidad de aprendizaje profesional (*professional learning community*, PLC) para referirse a esta instancia en la que, mediante parámetros claros y establecidos con antelación, un pequeño grupo de docentes en formación discute y reflexiona respecto a sus propias prácticas en el aula, las problemáticas a las que se ha enfrentado en su labor y también la de sus compañeros. Aunque el foco es el mismo a la investigación revisada con anterioridad, un punto de diferencia que los autores establecen para este caso es la importancia de desarrollar un ambiente de confianza al interior de estos grupos de reflexión. A lo largo de su estudio, Woolway, Msimanga y Lelliott (2019) se percatan de que un asunto muy complejo de abordar para los docentes en formación es su autoconcepto y la seguridad que poseen respecto a cómo enfrentar los problemas del aula. Al respecto, los entornos que consiguen crear un espacio de confianza adquieren un desarrollo reflexivo mucho más complejo y profundo que en otros entornos en los que no existe esta confianza. Consecuentemente, los autores aconsejan suscitar y crear este sentimiento de pertenencia y seguridad al interior del grupo, puesto que en un ambiente de familiaridad los docentes en formación se sienten más capaces de participar y, por ende, desarrollan de manera mucho más acabada sus habilidades reflexivas. En ese sentido, la reflexión que los propios profesores en formación realizan lleva a la conclusión de que una forma efectiva de mejorar sus prácticas es la de generar comunidades cimentadas en la confianza. Russell (1998 en Cornejo, 2010) plantea también la importancia del trabajo colaborativo en la reflexión a través del modelo de *Self Study*, al que ya anteriormente nos hemos referido. El profesor supervisor debe, a su vez, reflexionar sobre su propia práctica junto con sus estudiantes. Así pues, la generación de la confianza necesaria al interior de las comunidades de reflexión es fundamental, pues crea un espacio en el que no sólo los estudiantes aprenden, sino que también el maestro tutor puede aprender con ellos construyéndose en la confianza como un amigo crítico, más que como un supervisor que se encuentre fuera o lejano al proceso que sus aprendices están viviendo.

Otra investigación que sigue esta misma línea es la de Karlström y Hamza (2019), quienes asimismo destacan la relevancia de la reflexión colaborativa, esto es, realizada en grupos pequeños de docentes en formación. El aporte que estos autores se da al analizar en qué suelen centrarse las reflexiones de los estudiantes en práctica. Los resultados del estudio demuestran que suelen poner mucho énfasis en la planificación de la enseñanza. Más específicamente, en qué enseñar, cómo enseñarlo, los objetivos de la enseñanza que se llevarán a cabo, la tarea a realizar y los métodos existentes para enseñar lo que se enseñará. Los autores no enjuician que los profesores en formación ocupen gran parte de su tiempo reflexivo en este tema (como sí

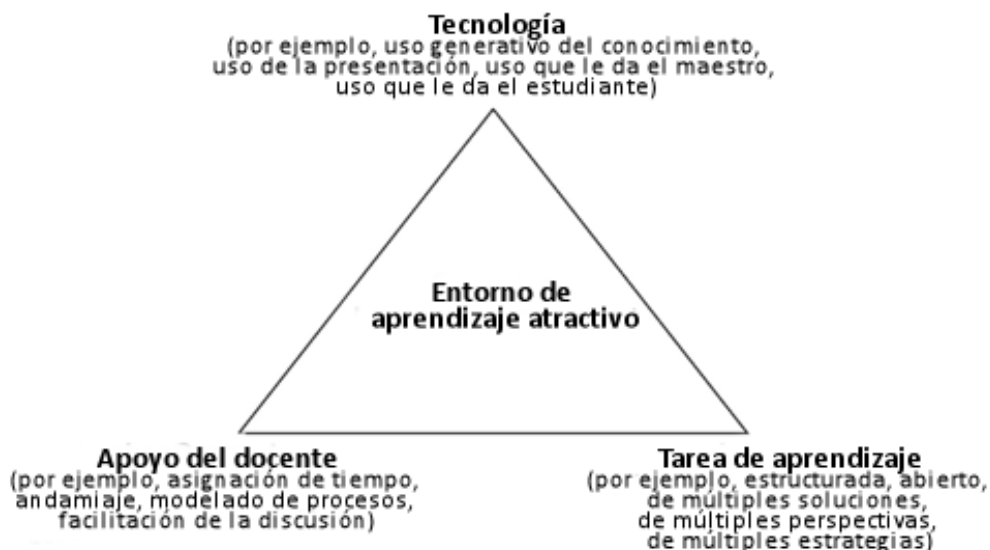
otros autores analizan críticamente), si no que enfatizan el potencial que posee el trabajo colaborativo en la formulación reflexiva de la planificación de la enseñanza. Asimismo, Karlström y Hamza (2019) destacan la disponibilidad que otorga el trabajo en grupos pequeños para poder participar de forma más incondicional y, como consecuencia, tener la disposición para examinar el propio pensamiento y los marcos de referencia que influyen en las percepciones y concepciones que todo docente posee respecto a sus propias actuaciones.

2.4.3 Estrategias y recursos de apoyo a la reflexión

Existen también en el prácticum de formación inicial otras estrategias que se utilizan para el desarrollo de los procesos reflexivos tanto individuales como colaborativos. La revisión tanto a nivel nacional como internacional revela la existencia de una amplia variedad de propuestas respecto a este campo. Tal como ya estableció, Griffiths (2000) utiliza las narraciones autobiográficas o método de historia de vida (*life history work*). Por otro parte, Yoon & Kim (2010) y F. S. Yoon, Ho, y Hedberg (2005) usan las TIC en actividades generadoras de conocimiento a partir de un modelo tripartito adaptado de Oliver (1999) que relaciona la tecnología, la tarea de aprendizaje y el apoyo del docente. Al considerar estos tres factores, es posible generar un entorno de aprendizaje atractivo. De esta manera, el uso de tecnologías en el aula no sólo es un medio para los estudiantes, sino también un instrumento de reflexión para el docente (ver figura 8).

Figura 8

Modelo de diseño de aprendizaje de Oliver (1999)



Nota. Modelo tripartito adaptado de la estructura de diseño de aprendizaje de Oliver (1999) en Seau Yoon, Ho & Hedberg (2005, p.150).

Una conclusión muy relevante de este estudio es que cuando los docentes son capaces de comprender lo que constituye un aprendizaje efectivo y el rol que ellos cumplen en este proceso, también son capaces de diseñar entornos de aprendizaje efectivos, que resulten atractivos para sus estudiantes.

Otros modelos de reflexión revisados por Tripp y Rich (2012), Cherrington y Loveridge (2014), Gelfuso (2016) consideran el dispositivo del video para llevar a cabo la reflexión. De esta forma, la experiencia del aula puede ser analizada con detenimiento, en una sesión posterior al registro en vídeo que se efectúa de la misma, tanto de la propia práctica como de la práctica de otros docentes. Los autores concuerdan en que la experiencia de reflexión a partir de videos posibilita un análisis pormenorizado que revela una serie de dimensiones que se escapan al análisis y reflexión cuando este medio no se utiliza.

Gervais y Correa (2004) ponen en marcha un estudio realizado con estudiantes en formación, profesores colaboradores de los centros educativos y supervisores de la universidad, para analizar el desarrollo y puesta en marcha del uso de la argumentación práctica (Fenstermacher, 1994), y en la idea de reflexión compartida (Tochon, 1996). En los resultados obtenidos se muestra que los profesores en formación se beneficiaron del proceso reflexivo llevado a cabo a través del análisis del video y la explicitación de su razonamiento pedagógico, como también, de recibir retroalimentación por parte de los profesores colaboradores en aspectos más precisos de su práctica.

Los estudios de Monereo (2010) sobre episodios críticos de docentes en ejercicio en la formación inicial, que los hacen desequilibrarse emocionalmente y ponen en crisis o desestabilizan su comportamiento en la acción práctica, requiere del análisis y revisión de aspectos relacionados con su identidad profesional, tales como concepciones, sentimientos y estrategias. En este proceso, el registro de la práctica del docente en vídeo resulta un apoyo muy necesario, ya que facilita que los profesores en formación identifiquen las situaciones en que dicha acción práctica se desarrolla y admitan que el incidente o incidentes aparecen habitualmente en un contexto conflictivo, muy habitualmente, no se soluciona de manera directa o únicamente centrada en la situación específica en que dicho incidente o incidentes tienen lugar. De nuevo, en este caso la reflexión se configura como el elemento clave de la toma de consciencia y identificación de posibilidades de cambio. Los recursos y estrategias discursivas del supervisor guían la reflexión la abocan a hacer posible el cambio.

El desarrollo de procesos reflexivos dialógicos en la formación inicial de profesores, tales como las diadas y triadas reflexivas que trabajan y reflexionan conjuntamente a través de diarios reflexivos, seminarios reflexivos e identificación y análisis de incidentes críticos en torno a las preocupaciones sobre la enseñanza (Canabal, García & Margalef, 2017) nos aportan también una serie de recursos y estrategias que promueven la reflexión. Así, el análisis de la práctica a través de registros vídeo de sesiones de clase y el uso del portafolio, la elaboración de narrativas intrapersonales, tales como las autobiografías y diarios reflexivos contribuyen a la re-examinación de las propias concepciones, a la comprensión de las características de su enseñanza en su dimensión social y cultural y conllevan, a su vez, la elaboración de actuaciones alternativas que modifican su práctica docente futura. Salinas, Rozas y Cisternas (2018), quienes desarrollan este tipo de estudios centrados en la realidad chilena, han puesto de relieve también el uso de dispositivos destinados al desarrollo de la reflexión en los docentes como los siguientes: elaboración de portafolios de reflexión (Oaklet et al., 2014); muestras de desempeño docente (Kohler et al., 2008); recopilación y análisis de eventos significativos ocurridos en la práctica (Mena & García, 2013). Los resultados finales que los estudios comparativos de la efectividad de los diferentes recursos para promover la reflexión (Salinas, Rozas & Cisternas, 2018) dan cuenta de que los distintos tipos de instrumentos no aseguran una reflexión más profunda y que esta depende casi exclusivamente de las características de las preguntas o la tarea a realizar y cómo estas orientan y focalizan con precisión la actividad reflexiva de los estudiantes y guían, sostienen este proceso.

Relacionado con la importancia dada a la orientación, guía y seguimiento del proceso reflexivo, resulta relevante la investigación realizada por Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia (2016), pues propone tres dimensiones que operan de acuerdo al nivel en el que se está llevando a cabo dicho proceso reflexivo: (i) identificación y análisis de los variados factores que están operando y determinando la actividad en la situación de la práctica objeto de reflexión; (ii) la identificación y análisis de los elementos en tensión en la situación; y (iii) profundizar en la interpretación de dicha tensión usando conocimiento académico y conocimiento práctico para lograr comprenderla en profundidad y clarificar la situación. En este marco, una vez clarificada la situación, los autores afirman que no existe una única actuación alternativa posible a la que están llevando a cabo los implicados en la situación, sino que pueden ponerse en marcha actuaciones muy diversas y cabe valorar, antes de decidirse a desplegar una u otra actuación alternativa, cuáles serán las consecuencias en dicha situación, en el caso que dicha actuación decida llevarse a cabo. Al igual que en los autores revisados con antelación (Griffiths, 2000; Seau Yoon, Ho & Hedberg, 2005; Hirmas & Cortés, 2013), los autores relevan que el desarrollo de las capacidades reflexivas más elevadas en los docentes en formación requiere de una asistencia educacional y, por tanto, el rol del supervisor es trascendental, aunque no exclusivamente suficiente.

2.5 La Formación de los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Dados los objetivos de nuestra tesis y las características del caso objeto de estudio, en este apartado profundizaremos en la relación entre formación, prácticum y reflexión tomando como foco la de los docentes del ámbito curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Secundaria.

Estudiosos del ámbito de la Didáctica de este campo, tan relevantes internacionalmente como Joan Pagés (2004), han puesto de relieve a lo largo de muchos años que saber la materia (p.e. Historia) no es suficiente para enseñar la materia (p.e. Historia). Este es una de las ideas fuerza a partir de la cual muchos autores han desarrollado un inmenso trabajo para caracterizar la enseñanza de esa materia de modo que promueva un aprendizaje relevante y con sentido personal y social. Si bien es cierto que nadie puede enseñar aquello que no domina, también es cierto que debe ser capaz de enseñar y para enseñar, no basta con saber la asignatura (Hernández & Sancho, 1993). Si ello es innegable, será precisamente esa capacidad de enseñar lo que permita a los docentes gestionar que el currículum, o propuesta que la sociedad considera importante de ser aprendida por los más jóvenes para vivir en sociedad, realmente se lleve a cabo facilitando el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, Contreras (2020) plantea la necesidad urgente de formar profesores conscientes de su propia práctica como también de los marcos ideológicos que los movilizan, y nos recuerda que dicha toma de consciencia sólo puede existir a partir del desarrollo de la capacidad reflexiva.

Sin embargo, a pesar de la importancia de facilitar la reflexión, existen pocos estudios empíricos centrados en analizar como la formación del profesorado de secundaria promueve el proceso reflexivo llevado a cabo en profesores en formación en este ámbito, más concretamente en Historia. A continuación, se presentan algunos trabajos a modo de presentación del estado actual de las propuestas de formación del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y, más en concreto, de estudios chilenos relacionados con el prácticum y la práctica reflexiva en esta área o ámbito curricular en educación.

2.5.1 Propuestas formativas docentes en Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Según Vaillant (2019), la enseñanza secundaria y de su profesorado hace décadas que debería haber sido objeto de atención en la agenda educativa latinoamericana. Según esta autora, los programas del profesorado aún ofrecen lo mismo de antaño y las estrategias implementadas a la fecha no logran cuestionar los modelos de formación tradicionales, caracterizados por estar centrados en la acumulación y adquisición de conocimientos disciplinares especializados y con poco énfasis en promover la innovación de cómo se enseña en las aulas. En general, en los programas de formación del profesorado en secundaria se caracterizan por la fragmentación y falta de articulación entre los diferentes núcleos que habitualmente componen la propuesta formativa; es decir entre la enseñanza de contenidos disciplinares, psicopedagógicos y didácticos. En general, se aprecia una tensión permanente entre el lugar predominante que la propuesta formativa confiere al conocimiento didáctico del contenido y al conocimiento de los contenidos disciplinares en sí mismos.

Según Pagés (2002) una primera mirada a la realidad de la enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales da cuenta de que, a nivel curricular, inculca la enseñanza de valores, objetivos y pretensiones formativas vinculadas con las ideologías sociales relevantes y/o dominantes. Asimismo, su principal propósito es el de crear un sentimiento de pertenencia, identidad y conciencia que habitualmente niega la pluralidad de construcciones sociales y la posibilidad de construir una visión de mundo propia a partir de los antecedentes históricos. En este sentido, a lo largo de la historia de la educación, mediante la de Historia, Geografía y Ciencias Sociales “se ha pretendido adoctrinar más que formar ciudadanos críticos, que puedan pensar en el mundo, el presente y el pasado, y aprender a intervenir en la construcción democrática del futuro” (Pagés, 2002, p. 257). En este escenario, es urgente que los profesores de Historia conciban la enseñanza de esta desde una perspectiva contrasocializadora; esto es, favorecer que todos los estudiantes tengan la oportunidad y sean capaces de construir sus propios conocimientos, ser conscientes de su ubicación en el mundo, como también prepararlos de poder ubicarse del modo en que ellos deseen intervenir en la sociedad con un espíritu democrático. La enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales debe motivar y tener como fin último incentivar que los estudiantes deseen intervenir y participar, con conocimiento de causa, en la construcción de su propio futuro personal y social. Este objetivo está en manos del profesorado, pues son ellos quienes, a través de su toma de decisiones, intervienen en hacer posible que los estudiantes aprendan. Grech (2000 en Pagés, 2004) identifica tres tipos de profesores: el primero, quienes consideran que la Historia es el estudio del pasado; el segundo, quienes abordan las relaciones de causa y consecuencia de los hechos históricos acontecidos, pero que con ello olvidan otros objetivos de la enseñanza de la historia y; tercero, los profesores que relacionan constantemente el pasado con el presente y sus consecuencias en el futuro, y también ponen de relieve cómo estos procesos históricos influyen en las realidades personales. En este sentido, cada tipo de profesor pone de manifiesto una visión de aquello que se enseña y, por ende, de aquellos conocimientos y competencias a los que sus estudiantes podrán acceder.

En general en Chile, el tipo de profesor que los estudiantes -licenciados en Historia, Geografía y Ciencias Sociales que cursan el programa de estudios de pedagogía que les prepara para acceder a la enseñanza- podrán llegar a ser tiene relación directa con la conciencia que poseen respecto a lo que significa enseñar y, más en concreto en el caso de esta tesis, enseñar Historia, y también con las experiencias previas que han tenido como alumnos con profesores anteriores (Pagés, 2004) y con otras influencias, como la familia y el contexto social-político en el que los docentes hayan crecido y desenvuelto (Valencia, 2016). Sus concepciones previas sobre la enseñanza tienden a estar muy trabadas y suelen ser muy resistentes al cambio, por lo que resulta muy difícil que, si no son conscientes de las mismas, les sea muy difícil, casi imposible, transformarlas. Por ende, lo que todo docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales debe tener en mente es

indagar los orígenes de estas ideas, conocerlas en profundidad y, finalmente, decidir si desea trabajar con ellas o contra ellas, para revisarlas. Ahora bien, es muy necesario que los docentes tengan claro que un cambio de idea no provoca como consecuencia, al menos inmediata, un cambio de conducta docente o la mejora de la práctica. Valencia (2016) añade a este punto el término de *posicionamiento* de Barton y Levstik (2004) para proponer que las diferencias que se establecen entre un tipo y otro de docente determinan las posibilidades de “dar o no un sentido democrático y orientado al bien común en la enseñanza de las Ciencias Sociales” (p. 77). Dicho posicionamiento se origina a partir de la combinación de propósitos y prácticas y, de acuerdo a los autores, es posible distinguir cuatro tipos: (i) identificación (espera que los estudiantes se vinculen y, así, se sientan identificados con el pasado); (ii) análisis (solicita a los estudiantes establecer relaciones de causalidad entre los acontecimientos de la Historia); (iii) respuesta moral (busca que sus estudiantes admiren o condenen hechos o personas del pasado), y (iii) exposición (se centra en presentar la información a sus estudiantes). Valencia (2016) añade la idea de *representaciones sociales*: “una forma de pensamiento social que interpreta la realidad cotidiana desde el saber del sentido común [y fija] su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen” (p.76). En la medida en que los profesores en formación del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales son capaces de evidenciar sus propias representaciones sociales, podrán tener mayor consciencia de los marcos que rigen sus pensamientos. En ese sentido, “la voluntad del individuo de considerar el cambio (receptividad) es una variable clave en la reestructuración de las creencias” (p. 77), lo que puede potenciar el desarrollo reflexivo del profesorado, como también el de su identidad profesional.

En consecuencia con todo lo expuesto, los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales tienen una enorme responsabilidad en las aulas: contribuir a la formación de una ciudadanía crítica y democrática, contribuir a la formación de la identidad personal, cultural e histórica, y también el ejercicio de la memoria y su necesaria presencia en el presente y en el futuro. Asimismo, debe construir posturas políticas en defensa de los derechos humanos (Pagés, 2007; Pantoja, 2017).

Valdés y Turra (2017) investigan respecto a las características que asume el conocimiento pedagógico en la formación de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile. Para ello, se basan en el concepto de racionalidad curricular, la cual enmarca los diferentes enfoques de formación. Al respecto, consideran tres campos de significación para indagar en las racionalidades curriculares de esta asignatura: “la concepción del conocimiento constitutivo de la formación inicial; la comprensión acerca del rol de los actores educativos en la producción/distribución de conocimiento y la comprensión respecto de la relación pedagógica entre los actores del proceso formativo” (p. 24). Los resultados obtenidos revelan que la actual formación de profesores de Historia en Chile da cuenta de una serie de tensiones y nudos críticos que, si bien son posibles de ser descubiertos y evidenciarse, no han sido abordados ni trabajados por las instituciones de formación. La primera de estas tensiones, y la más urgente de atender en opinión de los autores, es la “hegemonía incontrarrestable del conocimiento disciplinar historiográfico” (p.31) que conlleva una visión tradicionalista del proceso de enseñanza-aprendizaje y que pone un marcado acento en lo cronológico y en las visiones hegemónicas de los acontecimientos sociales, obviando toda otra concepción o visión de mundo. A ello se suman orientaciones políticas que son contradictorias como también opciones poco claras a nivel pedagógico y disciplinar. Como consecuencia, la formación de los docentes, en general, está muy centrada en la adquisición de contenido más allá de un modelo que busque que los futuros profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sean capaces de poseer una racionalidad crítica, como también un pensamiento histórico que, consecuentemente, puedan brindar a sus estudiantes en el aula.

Este modelo también naturaliza, conserva e incluso defiende la preponderancia de un sistema centrado en la transmisión de saberes académicos de manera unidireccional. Esto es, que exista una relación asimétrica de poder entre el académico y su estudiante. El primero, por ende, posee el conocimiento que es, por demás, el discurso hegemónico y, dado que no existe la oportunidad de parte del aprendiz para cuestionarlo o para poder plantear sus propias ideas, este tipo de conocimiento se plantea como el único, el verdadero y, por ende, se perpetúa a lo largo de la enseñanza. Al respecto, Santibáñez (2013) enfatiza en la idea de que la enseñanza de la Historia debe considerarse desde una mirada muy consciente de aquello que se está haciendo, puesto que implica un conjunto de prácticas discursivas que se encuentran mediadas por relaciones de poder. De ello deriva que todo docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales debe ser un sujeto crítico y reflexivo de su propia posición valórica, ideológica y, sobre todo, de la concepción que posea respecto a la enseñanza de la historia. Una consecuencia relevante es el dilema al que los profesores de Historia se enfrentan al enseñar temas controvertidos. Las conclusiones del estudio desarrollado en Chile por Toledo, Magendzo, Gutiérrez e Iglesias (2015) dan cuenta de que esta imposibilidad de salir del discurso hegemónico impide también a los docentes enseñar temas que dividen a la sociedad o que propician exponer su posición sobre los tópicos tratados. Asimismo, también afirman que “las acciones desplegadas en la sala de clases se asocian con el modelo tradicional de enseñanza de la historia” (p. 289), por lo que en general los profesores de Historia prefieren evitar el conflicto dentro del aula.

En la realidad de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile, el enfoque reflexivo en la formación de profesores de Historia tiende a situarse en los niveles académico y técnico propuestos por Edelstein (2011 en Contreras, 2020), a pesar de que sólo los niveles correspondientes a lo práctico y de reconstrucción social son los que pueden dar cuenta de procesos reflexivos efectivos.

2.5.2 Prácticum y práctica reflexiva en la formación de docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Las investigaciones que abordan el papel de la reflexión en el prácticum suelen estar situadas, en su mayoría, en el área Ciencias, tanto a nivel internacional como nacional (Yoon & Kim, 2010; Vanegas, 2016; Karlström & Hamza, 2019; Woolway, Msimanga & Lelliott, 2019). En contraste, las Humanidades y, en específico, la asignatura de Historia y Ciencias Sociales ha sido escasamente estudiada, hecho que crea la oportunidad de centrar los esfuerzos en esta área. Pagés (2004), al respecto, explicita que en torno al tópico sobre la práctica de enseñar Historia existe poca investigación no solo en España, sino a nivel mundial.

El prácticum como componente esencial en la formación de profesores en educación secundaria está ampliamente documentado, sin embargo, según Rodríguez y Esteban (2020), en una indagación reciente, concluyeron que no existe aún acuerdo respecto a la concepción de este y la manera de llevarlo a cabo. De acuerdo con Pagés (2004), el prácticum debe ser una inserción paulatina y secuenciada a la realidad educativa y profesional del docente. Esto ayuda a que los futuros profesores puedan configurar una imagen vivencial de las experiencias de aula, como también del contexto de los establecimientos educacionales. En cambio, la práctica que se establece a través de períodos únicos y breves suele ser contraproducente en cuanto a esta creación de imagen de realidad. Asimismo, para este autor es muy importante que el docente tenga la posibilidad de observar la experiencia de otros docentes y reflexionar a partir de ello a través de los parámetros enseñados en las aulas universitarias, puesto que la experiencia propia como también la analizada a partir de otros permite avanzar en la conformación de este vínculo con la realidad y, del mismo modo, potenciar la relación entre la teoría y la práctica.

El profesorado en formación debe ser capaz de rescatar las evidencias clave a partir de su observación del aula. De esta manera, podrán aprender a partir de lo que sucede, comprendiendo por qué sucede y teorizándolo con la guía y apoyo de su formación académica. Sin embargo, el proceso no sólo debe quedar en la mera teoría, sino que el docente aprendiz debe ser capaz de volver a la realidad para buscar nuevas alternativas realistas y contextualizadas en el aula que le permitan trazar sus propios caminos de aprendizaje. En este sentido, Pagés (2002) propone que tanto el currículo como los profesores se ubiquen en la reflexión tanto desde el ámbito académico en la universidad, como también en la práctica y la acción en la escuela. De esta forma, el profesorado de Historia debe formarse desde una perspectiva que se base en las competencias, pero no desde la concepción neoliberal del término, si no desde una visión humanista, holística e integradora, lo que le permita enfrentarse a la pedagogía hegemónica del sistema desde una pedagogía crítica (Giroux, 2013; Marques, 2016 en Andreu, 2019).

Ahora bien, Andreu (2019) evidencia que los estudiantes licenciados en Historia, Geografía y Ciencias Sociales que se forman en programas de pedagogía para poder ser profesores, suelen descubrir que la teoría y la práctica se encuentran completamente disociadas, percepción que nace al adentrarse en sus experiencias de prácticum. En cuanto a ello, Zabalza (2011) establece que es muy importante que en el prácticum se haga consciente a los estudiantes de que la formación teórica es un tipo de conocimiento distinto al práctico pero que no son dicotómicos, sino que se dan en el pensamiento del docente de manera relacionada. En capítulos anteriores hemos abordado este tema de desconexión entre conocimiento académico, conocimiento práctico y la práctica.

Angell (1998 en Valencia, 2016) plantea la importancia que posee la transformación de las creencias en la formación del profesorado de Historia. Al respecto, establece tres tipos de cambio, de los cuales, el tercero provoca un desarrollo reflexivo mucho más significativo que los otros dos. El primero adiciona y refuerza las creencias existentes, el segundo clarifica y ajusta de manera muy específica las creencias y, el tercero, reorganiza y reestructura las creencias. De acuerdo con Angell (1998 en Valencia, 2016), “las rutinas desarrolladas durante la formación, como la escritura reflexiva, la discusión sobre estudios de casos de modelos de maestros, las entrevistas biográficas, las experiencias que proporcionan seguridad y estímulo y el tipo de liderazgo ejercido por los profesores supervisores, sumadas a la receptividad al cambio, son la clave en la reestructuración de las creencias” (p.78). Dicha conclusión da cuenta de la importancia que posee la reflexión al interior de la formación de los docentes de Historia, en miras de potenciar el desarrollo de un profesorado que sea crítico y autocrítico y que puede llegar a promover el cambio siempre que se den las condiciones oportunas.

Pérez y Jara (2016) cimentan su estudio en la demanda que el Ministerio de Educación estableció el año 2008 a través del Marco de la Buena Enseñanza: los profesores del sistema educativo chileno deben ser capaces de desarrollar competencias reflexivas. Este hecho motivó la indagación que ambas autoras realizaron del programa innovado de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales (HCS) de la Universidad de Santiago de Chile para el curso de Práctica Inicial. El marco referencial que Pérez y Jara (2016) construyen sitúa a los profesores chilenos como profesionales de buen dominio en la competencia de ambientes de aprendizaje. No obstante, las autoras plantean que las falencias más importantes en la formación de docentes están en los problemas en diseño, estructuración e implementación de aprendizajes pertinentes y relacionados con los objetivos, la creación de conexiones con los conocimientos previos de los estudiantes, crear zonas de desarrollo próximo y monitorear el progreso del aprendizaje. A partir de estas, Pérez y Jara (2016) abordaron los siguientes aspectos que pueden ayudar a mejorar las falencias antes establecidas: el rol de las prácticas pedagógicas, la reflexividad crítica y las condiciones para la reflexión. Para su estudio, las autoras explicitan que su forma de comprender la reflexión en la práctica corresponde a la idea de un trayecto, es decir,

un proceso continuo. Los principales hallazgos de la investigación de Pérez y Jara (2016) revelaron que los estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales consiguieron analizar y reflexionar sobre elementos implícitos en la situación, esto es, no necesariamente evidentes y, por ende, que requirieron de una reflexión profunda. Asimismo, fueron capaces de tensionar el binomio teoría-práctica a partir de la literatura académica revisada y la observación directa de la realidad de las aulas en el contexto escolar. Un punto que no obtuvo resultados complemente óptimos fue el de tensionar la concepción de la enseñanza y aprendizaje y la selección curricular a partir de principios epistemológicos definidos en la literatura analizada. Esto quiere decir que, en algunos casos, ciertos estudiantes sólo consiguieron realizar un análisis descriptivo de lo solicitado, en oposición a la tensión reflexiva que otros estudiantes consiguieron establecer. Finalmente, las autoras concluyen que el desarrollo de la habilidad reflexiva debe ser trabajada desde la primera práctica, a modo de asegurar que en la práctica profesional los estudiantes ya posean experiencia desarrollando análisis reflexivos. Los resultados de la investigación demuestran que un trabajo temprano, continuo y explícito es enriquecedor para los estudiantes, determinando y posibilitando la comprensión compleja de los fenómenos y situaciones a los que deberán enfrentarse y en los que tendrán que desenvolverse en su desempeño profesional.

Otro estudio llevado también a cabo en Chile por Almeyda (2016a, 2016b) que tuvo como objetivo examinar el proceso reflexivo que realizan profesores en formación acerca del aprendizaje de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en la práctica profesional reveló las tensiones que viven los estudiantes en el espacio de práctica y los aprendizajes obtenidos. Dentro de los hallazgos encontrados emerge la tensión que vive el estudiante entre sus propósitos de formación y la realidad de los centros educativos, pues los alumnos de las aulas al estar acostumbrados a prácticas de enseñanza más tradicionales se vuelven resistentes a las propuestas de los profesores en formación. Así, resulta que el posicionamiento constructivista declarado por los profesores en formación entra en contradicción con las necesidades y prácticas de los actores en las instituciones escolares. En este sentido, los profesores en formación manifiestan que la universidad no los prepara para la realidad escolar ya que prevalece una formación teórica que no contempla la vida de la escuela. No obstante lo anterior, esto también se vuelve en una oportunidad de aprendizaje, pues desarrollan la capacidad de flexibilización y de adaptación a las circunstancias que la dinámica escolar y del aula les impone. Otro hallazgo se relaciona con la contradicción que tienen los estudiantes en formación acerca del aprendizaje y la forma de abordar los contenidos, pues si bien fundamentan sus estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación desde el constructivismo, la forma de abordar el contenido, basadas en sus perspectivas epistemológicas y didácticas del contenido sigue siendo tradicional. Asimismo, los estudiantes declaran que más allá de sus aprendizajes relacionados con las tareas propias de la enseñanza de la disciplina, el aprendizaje se expande a conocimientos de la realidad escolar y del quehacer docente propiamente como tal. En este mismo contexto, intentan continuamente sortear la distancia entre lo que aprenden en la universidad (teoría) y la realidad escolar (práctica).

Los profesores en formación si bien reconocen que para su aprendizaje de convertirse en profesor la experiencia es importante, también valoran la indagación o el estudio teórico y la reflexión que les permite relacionar teoría y práctica. Finalmente valoran el apoyo que ofrece el tutor para el análisis y reflexión de la práctica, de carácter metodológico, técnico y de contención emocional.

Tal como se mencionó anteriormente, existe poca evidencia con relación al prácticum y la practica reflexiva en profesores en formación en Historia. El foco de las investigaciones está centrado en la descripción y el impacto que tienen en la revisión de las concepciones previas de los futuros y el cambio en sus prácticas, no encontrándose estudios que involucren el conocimiento de las situaciones de la práctica, es decir, la identificación de los eventos que

entran en agencia o conflicto en una situación que viven los propios profesores en formación en el prácticum para gestionarlas, como existen evidencias experimentales se las formas que toma la reflexión colaborativa entre el supervisor o tutor y los estudiantes en formación sobre situaciones de la práctica en las tutorías o mentorías, en la que dicho supervisor o tutor asume un rol de mediador que brinda ayuda ajustada en el proceso de reflexión a sus estudiantes, de allí la importancia que se aborden investigaciones en torno a estos ámbitos.

Lo anterior viene a corroborar una investigación realizada por Cisternas (2011), la que mostró, en base a la revisión de 82 estudios desarrollados en Chile, que las prácticas pedagógicas en la formación inicial de profesores no han sido estudiadas desde un enfoque reflexivo, sino más bien como un dispositivo para caracterizar saberes, habilidades y actitudes. Destaca que solo el 10% de los estudios analizados abordan el prácticum como objeto de estudio y lo hace para estudiar el impacto de este en algunas características de desarrollo profesional, como la autoestima. Pocas de estas investigaciones se relacionan con experiencias de acompañamiento ni tampoco en el cómo se comprende y reflexiona sobre la práctica, asimismo tampoco existe evidencias de cómo se comprenden y estructuran los procesos reflexivos en áreas disciplinares en educación secundaria. Vanegas (2016) también agrega que las investigaciones abordan un momento específico de las prácticas en la trayectoria formativa del profesor en formación desde la perspectiva de la pedagogía general y no contemplan el efecto en la formación disciplinar y profesional específicas. Sumado a lo anterior, afirma que los futuros docentes no realizan un uso consciente de la reflexión como movilizador del mejoramiento de la práctica y la construcción de su identidad profesional.

La revisión realizada hasta ahora, tal y como se planteó en un principio, corresponde a un recorrido a través del desarrollo la idea de reflexión, su naturaleza y características y finalidades. La Tabla 1 que presentamos a continuación reúne lo que hemos tratado hasta aquí a partir de los autores revisados.

Tabla 1

Síntesis de aportes de los distintos autores a la reflexión: naturaleza, características y enseñanza y aprendizaje

Foco de comprensión	Autor(es)	Descripción de su aporte a la reflexión
La reflexión como proceso de pensamiento que se orienta a clarificar una situación e incluye procesos relacionados de observación e inferencia, análisis y síntesis	Dewey (1933)	Proceso activo, sistemático y riguroso, que construye significados a partir de la experiencia cotidiana y que requiere del desarrollo de ciertas actitudes que lo favorezcan. El pensamiento reflexivo implica siempre: un momento en el que se dispara la duda, la necesidad de clarificación y pararse a indagar acerca de qué es problema en la situación y necesita ser clarificado. A continuación, se abre un proceso de exploración con el objetivo de esclarecer la situación. Dewey caracterizó el concepto de situación utilizando el principio de inmediatez que describe la realidad en términos del organismo o cuerpo individual en su relación ambiente inmediato. El principio de continuación complementa la inmediatez
	Schön (1983)	La reflexión se presenta a partir de situaciones que producen desconcierto y a la cual se intenta dar algún tipo de explicación. Se trata de un proceso situado, que se centra inicialmente en elaborar qué es problema en una situación. Cabe diferenciar tres elementos claves: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. La reflexión es vista como una conversación con la situación.
	Wertheimer (1945/1971)	La reflexión se entiende como un proceso de pensamiento productivo que intenta dar sentido a una situación poco clara. Integra distintos tipos de conocimientos, provenientes de distintas fuentes, y los articula,

		estructural y creativamente, como un todo enfocado en dirección a lograr su objetivo de clarificación de la situación objeto de reflexión.
La reflexión como relación entre el sujeto y la situación	Miettinen (2001/2006)	Comparte la idea de Dewey y Schön que los objetos y los sujetos co-emergen y se transforman interactivamente en el entorno inmediato biológico y sociocultural. Identifica la situación como la unidad de análisis para la actividad humana y, en consecuencia, para la actividad humana en términos de relación organismo-medio. La idea que se tenga de situación influye en la caracterización que se haga de la reflexión.
	Latour (1996)	Pone de relieve la naturaleza de la situación objeto de reflexión, que presenta como sistema global y relacionado de actantes que interactúan entre sí, en un todo único e inseparable.
	Clará (2013)	Proceso de pensamiento que clarifica o da coherencia a una situación que es vista por el sujeto como poco evidente o incoherente. Este autor desarrolla la noción de situación desde el enfoque sociocultural, comprendiéndola como un conjunto de eventos en relación práctica que se constituyen como un todo holístico y con significado. Dichos eventos poseen agencia y pueden entrar en conflicto, lo que es visto por quienes actúan en la situación como un dilema. La reflexión docente puede ayudar al docente a conocer y comprender las situaciones de su práctica, al profundizando en su análisis desde la perspectiva de situación propuesta por el autor
	Tessema (2008)	Proceso dinámico, no predecible y multidimensional. La reflexión así entendida lleva a que los docentes comprendan que su propia práctica se encuentra determinada por múltiples factores, más allá de la situación inmediata del contexto en el aula, es decir, que están inmersos en estructuras más amplias (sociales, económicas y políticas).
La reflexión como un proceso mediado. Rol del supervisor	Rodgers (2002)	Proceso estructurado en 4 fases cíclicas: presencia (mirar), descripción (describir y diferenciar), análisis (pensar desde múltiples perspectivas y formular múltiples explicaciones) y experimentación (llevar a cabo acciones inteligentes). Releva la importancia de atender a la emocionalidad a lo largo del ciclo.
	Korthagen y Vasalos (2005)	Proceso cíclico que contempla cinco fases: ensayo, acción, mirar atrás, tomar conciencia, crear métodos alternativos. Propone niveles de reflexión a través de un modelo de capas que transitan entre: comportamiento, competencias, creencias, identidad y misión, siendo estos dos últimos los niveles que componen el núcleo del modelo. El proceso demanda el apoyo constante de un supervisor o supervisora que lo guíe no sólo a nivel académico-teórico, sino también a nivel de los sentimientos (identificación y generación).
	Noffke y Brennan (2005)	Proceso que integra dimensiones o planos no jerárquicos, que se movilizan al mismo tiempo. La práctica reflexiva considera aspectos de la moral y la ética en el momento de la toma de decisiones pedagógicas, ligados al desarrollo de la identidad personal y profesional del docente.
	Davis (2006)	Proceso productivo, que relaciona e integra los conocimientos previos con los que se están adquiriendo en aquel momento en la práctica.
	Crasborn et al. (2011)	Proceso mediado por el diálogo entre el mentor (supervisor) y su aprendiz. Establece 4 perfiles de rol del maestro mentor (MERID). Caracteriza el perfil del mentor efectivo.
	Pareja y Roblin (2013)	Proceso de indagación colaborativa; en la formación docente, orientado a resolver conflictos interpersonales y/o intrapersonales. La reflexión crítica es trascendental para cuestionar las creencias propias y considerar otros puntos de vista.
	Dennis, Gelfuso y Sweeney (2018)	Proceso mediado; requiere de un guía que debe plantear de forma explícita los objetivos, las directrices y acordar el perfil de trabajo. De esta forma pueden emerger las disonancias que desencadenen la reflexión y su desarrollo. La reflexión requiere del profesor mentor un esfuerzo consciente, continuo y permanente para motivar la reflexión del docente en formación.
	Mena, Hennissen, y Loughran (2017)	Proceso mediado que requiere de un supervisor, quien debe permitir a los futuros docentes dar forma al aprendizaje sobre la enseñanza,

		desarrollar el conocimiento de la práctica y conectarlo con su experiencia y los conocimientos teóricos.
	Orland-Barak (2014)	Proceso de mediación del aprendizaje profesional e involucra un constante diálogo entre personas y situaciones específicas en contextos de práctica que están cargados de valores.
	Cornejo (2016)	Proceso de construcción social, distribuido, mediado y situado. Se desarrolla en una comunidad dialógica en la que exista un formador que valore y sostenga la experiencia del aprendiz. En la comunidad dialógica se lleva a cabo un proceso de indagación crítica, sobre los distintos aspectos de sus experiencias, que desafíe los propios supuestos o racionalidades implícitas.
	Schuck y Russell (2010)	Proceso dialógico en que tanto el que es acompañado como el acompañante (amigo crítico) realizan un proceso de construcción distribuido y mediado. La relación entre ambos funciona en ambas direcciones e implica compromiso, escucha y franqueza, negociación y el reconocimiento del contexto. El formador debe otorgar al estudiante en formación un espacio de escucha de sus “voces interiores” y subjetividad.
	Andreucci (2013)	Práctica mediada que requiere de un supervisor autocrítico y consciente de cómo sus propias características influyen en su práctica y concepción del rol de maestro tutor.
	Scherff y Robb (2012)	Proceso dialógico que requiere de un supervisor, quien pueda explicitar los marcos que subyacen a ciertas acciones en la práctica (modelo Sizer y Ziser, 1999). Este modelo consta de seis “lentes” o categorías de análisis tipológico que ayudan a tomar consciencia de la forma en la que las personas observan, comprenden y analizan el mundo.
	Sheridan y Young (2017)	Proceso dialógico que debe darse a través de “conversaciones genuinas”. Este proceso de tutorías debiera proporcionar ayuda y orientación a los aprendices y hacerlos progresar hacia su desarrollo identitario e incrementar la autonomía profesional
	Yagata (2017)	Proceso dialógico que debe cimentarse en una relación genuina que permita que dos subjetividades diferentes se encuentren, se transformen y conjuntamente construyan una nueva comprensión del mundo, sin dejar de ser diferentes. El resultado de este diálogo auténtico no es la unidad ni la divergencia, sino la co-construcción de nuevos puntos de vista.
	Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia (2017)	Práctica conjunta o colaborativa que consiste en un proceso de guía-asistencia entre el mentor y su aprendiz. Este proceso no es lineal, secuencial ni cíclico, sino constructivo: se trata de un proceso dinámico y socialmente construido en el que los participantes se relacionan de manera no previsible y que, por ende, la experiencia no puede ser descrita o definida antes de ocurrir. El foco se centra en el análisis de las situaciones de la propia práctica desde una perspectiva sociocultural y en tipologías de ayudas específicas dirigidas a hacer avanzar la colaboración y el análisis de situaciones.
	Pareja y Margalef (2013)	Proceso que se realiza en comunidades de indagación, definidas estas como grupos de docentes que trabajan con un propósito en común. La práctica reflexiva contempla la resolución de dos tipos de dilemas: los interpersonales y los intrapersonales. La reflexión crítica conjunta permite que los dilemas se hagan explícitos. El amigo crítico es un docente con experiencia a nivel académico que es parte activo del proceso reflexivo de la comunidad.
	Yoon y Kim (2010)	Proceso colaborativo mediado por el profesor mentor orientado a resolver situaciones dilemáticas. La discusión conjunta permite compartir dilemas, emociones y propuestas y actuaciones alternativas.
	Woolway, Msimanga y Lelliott (2019)	Proceso de diálogo comunitario en el que, mediante parámetros claros y establecidos con antelación, un pequeño grupo de docentes en formación (llamada por los autores comunidad profesional de aprendizaje) discute y reflexiona respecto a sus propias prácticas en el aula, las problemáticas a las que se ha enfrentado en su labor y también la de sus compañeros. Relevan la importancia de generar un ambiente de confianza. Un profesor supervisor debe participar de la reflexión, modelando el proceso.

	Karlström y Hamza (2019)	Proceso de reflexión colaborativa en grupos pequeños de docentes en formación. El proceso se orienta a examinar el propio pensamiento y los marcos de referencia que influyen en las percepciones y concepciones que todo docente posee respecto a sus propias actuaciones.
	Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia (2016)	Proceso de desarrollo de la capacidad reflexiva en la que operan tres dimensiones de acuerdo al nivel en el que se está llevando a cabo: la primera, en la que se identifican y comprenden los variados factores que están operando y determinando la situación (análisis); la segunda, en la que se aclaran los elementos en tensión en la situación y los dilemas que crean para el docente (síntesis); y, la tercera, que busca profundizar en dicha tensión usando conocimiento académico y conocimiento práctico para lograr interpretarla en profundidad y clarificarla. El desarrollo de las capacidades reflexivas más elevadas en los docentes en formación requiere de una asistencia educacional y, por tanto, el rol del supervisor es trascendental, aunque no exclusivamente suficiente.
Práctica orientada a conseguir finalidades y propósitos	Hirmas y Cortés (2013)	El propósito es analizar la propia enseñanza, comprendiendo el propio quehacer pedagógico como una acción reflexiva.
	Correa (2012)	El propósito es el desarrollo de competencias de profesión docente: establecer puentes entre la teoría y la práctica; analizar experiencias en espacios educativos, construir saberes en la práctica misma y estimular la práctica reflexiva.
	Perrenoud (2004)	La finalidad es permitir a los aprendices elaborar un mejor conocimiento de sí mismo, establecer relaciones entre el ámbito profesional y personal, analizarse críticamente frente a otros modelos de profesor, analizar las formas de relación e interacción con sus estudiantes, establecer conexiones entre la teoría y la práctica para adaptar y flexibilizar las ideas provenientes del ámbito teórico y académico a las condiciones y características de los contextos escolares y de práctica.
	Korthagen (2010)	Proceso a través del cual se relaciona el ámbito profesional con el personal (aquellos aspectos que involucran la práctica docente y la actuación hasta aquellos relacionados con la identidad profesional y misión): reflexión sobre el entorno, su actuación educativa, sus competencias, sus creencias subyacentes, la percepción de su propia identidad y sobre su misión como profesor en cuya definición intervienen sus ideales y objetivos morales.
	Solís et al. (2011)	El propósito de crear nuevas prácticas y conocimientos. Todo ello se lleva a cabo, fomentando el análisis de aquello que se observa y se vive, se hace o se experimenta, evaluando la propia actuación para escudriñar los elementos tácitos de las formas de pensar, sentir y concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje.
	Molina (2008)	El propósito es generar prácticas pedagógicas innovadoras y significativas y favorecer su desarrollo identitario personal y profesional. Todo ello se lleva a cabo fomentando el análisis de lo que se hace y por qué se hace con el objetivo de hacer explícitas las representaciones que dotan de sentido la actuación propia y generar nuevas alternativas de acción.
	Ruffinelli (2017)	El propósito es transformar las experiencias vividas en conocimiento profesional, lo que se traduce en mejores prácticas pedagógicas.
	Griffiths (2000)	El propósito es formar profesionales emancipados, que a su vez son capaces de crear conciencias emancipadas que traen consigo beneficios a la escuela y a la comunidad. Se lleva a cabo revisando la experiencia con el objetivo de darle un sentido y, con ello, buscando aprender y tomar decisiones a futuro.

La Tabla 1 muestra diferentes concepciones de la reflexión y del proceso que está implica desarrolladas a lo largo de las últimas décadas. La concepción de reflexión, su naturaleza y características responde a paradigmas diferentes en vigor en psicología de la educación. Lo que contribuye a dotar al termino de gran diversidad y favorece que pueda ser usado con cierta

ambigüedad si no se clarifican algunos de sus elementos básicos en los que dicha concepción se sostiene (p.e. la idea de actividad humana, de pensamiento, y de relación entre pensamiento y acción). A continuación, exponemos un resumen de los aspectos más significativos que destacan coincidencias entre autores y ponen de relieve algunas de nuestras opciones teóricas con las que abordamos nuestra investigación y que son las siguientes:

- La reflexión se concibe como un proceso de pensamiento que intenta dar coherencia a una situación poco clara o incoherente que necesita ser analizada. Un aspecto muy importante del concepto de reflexión y su desarrollo es la idea de situación (Dewey, 1933; Schön, 1983; Miettinen 2001;2006; Clarà, 2013;2015, Latour, 1996 en Clarà, 2015). En este sentido, toda posibilidad de reflexión se da, siempre y cuando, existan un evento o actantes en conflicto en la situación (circunstancia, en palabras de Clarà) que obligue a detener la acción en la situación y, a partir de ello, detenerse para entrar en conversación reflexiva con la misma para clarificarla. Obliga, a repensar su acción con los de los otros actantes en la situación y, por lo mismo, se influyen e interrelacionan en la actividad que desarrollan en dicha situación específica.
- Un punto muy importante del concepto de reflexión y su desarrollo es la idea de situación (Dewey, 1933; Schön, 1983; Miettinen 2001;2006; Clarà, 2013; 2015, Latour, 1996 en Clarà, 2015). En este sentido, toda posibilidad de reflexión se da, siempre y cuando, existan un evento o actantes en conflicto en la situación (circunstancia, en palabras de Clarà) que obligue a detener la acción en la situación y, a partir de ello, detenerse para entrar en conversación reflexiva con la misma para clarificarla. Obliga, a repensar su acción con los de los otros actantes en la situación que la comparten y, por lo mismo, se influyen e interrelacionan en esa situación específica.
- La reflexión es un proceso que conlleva propósitos (Wertheimer, 1945;1971; Clarà, 2013;2015; Pareja & Roblin, 2013). Si bien los propósitos pueden variar según las ideas de los autores, en general hay coincidencia que los propósitos de la reflexión en contextos profesionales apuntan fundamentalmente: a generar cambios para mejorar la práctica y a desplegar un mayor conocimiento y comprensión de sí mismos y de las situaciones de su propia práctica. Todos estos procesos, integran aspectos morales, éticos y políticos.
- La reflexión como actividad se desarrolla en contextos de actividad mediados por otros. Máxime al utilizarse en el ámbito de la formación docente, se ha ido consolidando el paso desde la consideración de la misma como una práctica individual a una colectiva, lo que lleva a distintos autores a relevar la importancia de los otros que acompañan y participan en el proceso.
- El proceso de reflexión no es siempre una práctica productiva, esto es, que genere algún cambio efectivo o algún producto que derive del proceso, sino que también existe una reflexión improductiva, que se limita a la descripción o a un análisis que no considera el vínculo entre todos los elementos de la situación ni se propone ni lleva necesariamente a cabo un cambio en la práctica.
- La reflexión se establece como una competencia mediada por otros y por artefactos culturales y que, en definitiva, puede ser aprendida. Si bien se han presentado variados enfoques de cómo se adquiere y media en el proceso reflexivo, en esta tesis se pone de relieve que el proceso reflexivo es una construcción conjunta entre tutor y tutorizado en conversación con la situación, que no sigue un camino predeterminado, sino que se construye poniendo de relieve el proceso seguido en ese marco de influencia educativa en conversación con la situación. En este marco, el tutor incluye ayudas ajustadas (Clarà et al., 2019; Mauri et al., 2016, 2017).
- Se releve la importancia del diálogo reflexivo y colaborativo o de una comunidad dialógica en que se lleve a cabo un proceso de indagación crítica que permita la co-construcción de nuevos puntos de vista sobre los distintos aspectos de sus experiencias y prácticas y se

desafíen los propios supuestos o racionalidades implícitas que se poseen. Es importante que en este proceso de indagación se identifiquen y comprendan los variados factores que están operando y determinando la situación (análisis); se aclaran los elementos en tensión en la situación y los dilemas que crean para el docente (síntesis); y, que se busque profundizar en dicha tensión usando conocimiento académico y conocimiento práctico para lograr interpretarla en profundidad y clarificarla (Mauri et al., 2016). En este contexto, se asume como clave el rol del supervisor, mentor o tutor, quien debe ser un guía a lo largo del proceso de la reflexión (Pareja & Roblin, 2013; Rodgers, 2002; Correa, 2012; Crasborn et al., 2011). Este debe adaptarse a la personalidad y características de sus aprendices y favorecer espacios de confianza, solidaridad y empatía que permita la construcción conjunta.

Los fundamentos clave del pensamiento y de la reflexión planteados por Dewey (1933) y Schön (1983) han sido constantemente revisitados y actualizados a lo largo de estas décadas. Cabe destacar en este proceso el paso efectuado desde planteamientos de la reflexión basados en el Pragmatismo de Dewey a otros basados en las teorías socioculturales de Vygotsky. Ambos consideran una unidad de estudio y análisis la relación sujeto – objeto, que no puede ser estudiada separadamente sino como un núcleo holístico, interinfluenciado y mediado por instrumentos, pero se diferencian en que, mientras para Dewey la idea de situación se formula en términos de la relación organismo-medio ambiente mediado por instrumentos, en la de Vygotsky el análisis de las actividades humanas es de naturaleza histórico cultural y distribuida.

En este sentido, la reflexión como proceso de pensamiento humano orientado a comprender situaciones para clarificarlas, tiene como foco, en los dos paradigmas, analizar eventos en interrelación que deben ser considerados como un todo holístico e interinfluenciable, pero también tiene otros trazos característicos diferenciales. En la perspectiva vygotskyana, son los eventos como agencias en acción, que entran en conflicto, los que deben ser considerados como foco u objeto de análisis e interpretación de la situación. Asimismo, el análisis de la acción del docente en la situación no contempla como solución eliminar uno o alguno de los actantes, ya que todos conforman la situación y no pueden echarse fuera de la misma, pero sí reflexionar para modificar sus relaciones o influencias mutuas cambiando la dinámica de confrontación entre ellas.

En consecuencia, a lo largo de estas décadas, asistimos a un cambio en la naturaleza y características de la reflexión. Pero no ocurre únicamente esto, sino que también cambia el modo de comprender las finalidades de la misma. A las finalidades de crear docentes críticos, éticos y de pensamiento y acción autónomos, gracias a examinar sus situaciones y creencias propias, se suman las voces de quienes consideran que esto no puede llevarse a cabo transformado al profesional (su pensamiento, ideas, concepciones) independientemente de su acción en la situación. Así podemos diferenciar entre aquellos autores que piensan que reflexionar es ir a la práctica para acceder al cambio de pensamiento y de prioridades que fundamentan la acción del docente y que, una vez reflexionadas, usará después, en otra práctica o en otra ocasión, para mejorarla y quienes, una vez comprendida la idea de situación desde una perspectiva sociocultural, creen que el docente cambia si cambia su interacción con los otros eventos y entre los eventos o circunstancias presentes y en conflicto en sus situaciones; para ello debe representarse los dilemas en la situación y modificar su dinámica para que, la acción pueda proseguirse reestablecida en un sistema de actividad diferente.

Finalmente, con respecto a los contenidos, procesos y artefactos de enseñanza de la reflexión hemos visto que existen muchos modelos, la mayoría coinciden en acompañar un proceso que, a grandes rasgos puede afirmarse que integra actuaciones de problematización, exploración, interpretación y experimentación o intervención. Obviamente todos los modelos que hemos considerado incluyen variantes. Lo único que deseamos destacar finalmente es la representación

que cada uno de ellos pone de relieve respecto a la relación entre pensamiento y acción, específicamente entre conocimiento teórico, conocimiento práctico y práctica. A nuestro criterio muchos de estos modelos sostienen una relación jerárquica y dependiente entre conocimiento teórico y conocimiento práctico y avalan un proceso de pensamiento transformativo de uno a otro, aunque raramente ponen de relieve los criterios o principios psicológicos que sostienen la naturaleza que imponen a esas relaciones.

Capítulo 3. Reflexión, conocimiento teórico y conocimiento de la práctica. Naturaleza y relaciones mutuas

La escisión entre conocimiento teórico y conocimiento de la práctica es identificada desde un primer momento por Dewey (1933) y Schön (1983).

Tal como se abordó en puntos anteriores, las ideas pioneras de Dewey (1933) y Schön (1983, 1987) en cuanto al concepto de reflexión ponen de manifiesto la relación entre conocimiento teórico y conocimiento práctico. Para Dewey (1933) la capacidad de hacerse preguntas es un proceso que combina y vincula el razonamiento mental y la acción directa en el mundo. Esto significa que, llevar a cabo un proceso reflexivo implica relacionar el conocimiento que se tenga a nivel teórico con aquello que se ha vivido en la misma experiencia, es decir, el conocimiento práctico. Para el autor, sólo un pensamiento capaz de verse a sí mismo (*a reflective thought*), en un sentido de análisis, y que rompa con el binomio en apariencia irreconciliable de la teoría y la práctica podrá generar un verdadero aprendizaje como también una experiencia de significado.

Por su parte, pero también en torno a reivindicar esa necesaria relación, Schön (1992) afirma que se ha originado una brecha entre el conocimiento que se produce a nivel académico y aquel que se produce en la práctica, en las aulas y por la experiencia misma de los docentes en contextos escolares. Así, Schön (1992) propone superar estas diferencias o desconexiones y para mejorar la actividad profesional tomando la reflexión como el proceso clave de relación entre ambos. Asimismo, el autor critica que los docentes se encuentran subordinados a las decisiones que se toman fuera de los establecimientos educacionales, esto es, en el mundo académico, lo que refuerza la brecha ya existente entre la teoría y la práctica. Ambos autores, considerados de gran relevancia e influencia en el ámbito de la reflexión apuestan sin dudar por fomentar dicha relación como medio de fundamentar el desarrollo de la profesión docente.

En la línea de promover la mejora de la formación de los profesores, Korthagen (2016) pone de manifiesto que tradicionalmente se ha centrado la discusión en este ámbito en cómo la práctica puede vincularse y relacionarse mejor con la teoría, pero que hace relativamente poco tiempo los investigadores y profesionales han invertido la discusión focalizándola en cómo vincular la teoría a la práctica, siguiendo los criterios que surgen de profundizar en el conocimiento adquirido en los últimos años sobre cómo los profesores aprenden. Al respecto, Medina (2017) analiza la tensión permanente que se suscita entre el conocimiento teórico y práctico cometiéndose, según este autor, un importante error respecto a la naturaleza de la relación entre teoría y práctica:

“Al parecer existe la idea en pensar que la teoría es la única que ofrece instrumentos útiles para la toma de decisiones, es decir, la práctica de la enseñanza consiste en la aplicación sistemática del conocimiento teórico y científico aprendido en las facultades del Magisterio. Lo que equivale a pensar que la teoría dirige a la práctica o, lo que es lo mismo, que el pensamiento es preeminente a la acción; que los modelos y teorías didácticas guían y orientan la práctica y que, por tanto, una buena práctica es la que está dirigida por una teoría claramente enunciada” (p.25).

En consecuencia con lo expuesto la, en apariencia, dicotomía irreconciliable entre teoría y práctica resulta ser uno de los aspectos problemáticos a que los docentes deben enfrentarse durante sus primeros años de ejercicio. Ryan (1979 en Veenman, 1984) expone algunas ideas respecto a cómo se origina este problema: los profesores novatos están esencialmente poco capacitados para las exigencias del trabajo profesional y, aunado a ello, su preparación se ha dado en un marco muy general de formación, por lo que, no se sientan capacitados, con los

conocimientos que poseen, para enfrentarse a una realidad específica que conlleva responder a las experiencias concretas que tienen lugar en el aula cotidiana. Las críticas a la formación del profesorado apuntan mayoritariamente a esta desconexión entre lo que se enseña en las universidades y lo que realmente ocurre en las aulas.

Esta sensación de desvinculación es analizada por Veenman (1984) como una interpretación incorrecta de la función de la teoría. A su juicio, esperar que la práctica pueda ser fundamentada y gobernada por la teoría es una creencia errónea. El conocimiento académico no puede ser considerado como una serie de instrucciones que los docentes deban seguir al pie de la letra en sus prácticas en el aula. La teoría no entrega un conglomerado de reglas a seguir en la diversidad de situaciones a las que puede enfrentarse un docente. En realidad, la teoría tiene otras funciones, ligadas a promover la comprensión y la reflexión crítica y constructiva de la realidad (König, 1977 en Veenman, 1984).

Clarà (2014) reconoce que esta problemática había sido ya establecida con antelación por Schön (1983): el conocimiento que se genera a partir de la investigación y de la enseñanza universitaria tiene poca o casi nula incidencia en la práctica de los docentes. De hecho, Zeichner y Tabachnick (1981), discuten el impacto real de la formación universitaria en la práctica, y concluyen lo que los profesores aprenden en la universidad es “deseñado” (washed-out) por la cultura escolar en la que se insertan cuando comienzan a impartir sus clases. Veenman (1984, en Clarà, 2014) incluye otro término que remite a este suceso: “el shock de la práctica”, que hace referencia al complejo escenario al que deben enfrentarse los docentes una vez inician su labor, que les ocasiona un choque a nivel práctico y emocional. Dicho impacto, en palabras de Veenman, tiene como consecuencia que abandonen los conocimientos aprendidos en la universidad y asumen aquello que les permite sobrevivir en el nuevo escenario.

El análisis de estos sucesos ha llevado a que la mayoría de los enfoques que se han centrado en investigar esta situación concuerden en la identificación de dos tipos distintos de conocimiento: primero, un conocimiento general, semejante al producido y enseñado en las universidades; segundo, el conocimiento específico, que surge de la “práctica del shock”, en palabras de Veenman (1984). Al respecto, Clarà (2014), frente a esta problemática y tomando en consideración, desde una perspectiva sociocultural, los tipos de conocimientos que efectivamente utilizan los profesores, plantea la existencia de dos que resultan vitales en el desarrollo profesional del docente: el conocimiento académico, que es fácilmente verbalizado a partir de enunciados con alto nivel de generalización, y que se produce y enseña en las universidades, y otro que corresponde a un conocimiento de tipo holístico, con vínculos en lo emocional, habitualmente implícito (aunque puede llegar a explicitarse), y cuya verbalización resulta compleja e indirecta y, por ende, se construye comúnmente desde el uso de metáforas. Propone que el análisis de la relación entre estos dos tipos de conocimiento no es jerárquico, ni lineal, sino dialéctico. Asimismo, menciona los estudios de Cheng, Tang y Cheng, 2012; Korthagen, 2010; Orland-Barak & Yinon, 2007 en Clarà 2015; Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echevarría, 2006, como ejemplos de investigaciones que ya han dado luces respecto a dicha relación.

La narración de la experiencia práctica es valorada también por Clandinin y Connelly (1987 en Elbaz, 1991) quienes sugieren también que narrarla posibilita el examen de la misma y el poder crear conexiones entre la práctica de la enseñanza y el conocimiento como tal. Basándose en este criterio, Elbaz (1991) plantea que la narración de su experiencia por los docentes es la mejor manera de presentar el conocimiento que los profesores poseen.

Clarà y Mauri (2010a) apuestan por esta relación a través del concepto de “conocimiento práctico”, que revisan usando paradigmas de índole sociocultural, mostrando la posibilidad de

una co-mediación entre lo que llaman “artefactos teóricos” (que se corresponden con el conocimiento teórico) y los “artefactos prácticos” (que se corresponden con el conocimiento práctico) en la actividad. En el estudio titulado: “Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica” (2010b) abordan la complejidad de estas relaciones desde la nueva perspectiva. Profundizando en este análisis y tomando la Psicología Cultural como su marco de referencia, Clarà (2014) desarrolla su aproximación al conocimiento teórico y al conocimiento práctico desde un enfoque representacional. De acuerdo con la Psicología Cultural, las representaciones son artefactos mediadores de la actividad humana y cuya relación entre representaciones proposicionales y relaciones situacionales en la actividad es de naturaleza dialéctica y sigue una dinámica no transformativa de unas a otras y viceversa. Para explicar esta conexión Clarà (2014) se sirve de Tulviste (1992), quien propone que los diferentes tipos de representación coexisten de manera independiente, en los distintos niveles de la actividad humana. De esta manera, por ejemplo, una representación puede corresponderse con una variada y heterogénea gama de actividades humanas con las que puede estar relacionada. En este sentido, una representación no substituye a otra ni tampoco se transforma en otra de distinta naturaleza, sino que las representaciones de distinto tipo ponen de relieve distintos modos de conectarse con una actividad. Asimismo, Clarà (2014), basándose en Leontiev (1978, 1981), propone la existencia de representaciones conscientes e inconscientes, que funcionan en distintos niveles y, de esta manera, pueden actuar al mismo tiempo. Así, una determinada actividad puede estar mediada por un tipo de representación, a modo consciente, mientras que al mismo tiempo puede tener una conexión con otro tipo de representación, de manera inconsciente. Consecuentemente, una única actividad pueda estar mediada por una serie de representaciones de diferente tipo, que se encuentran conectadas entre ellas y con la actividad de modo dialéctico. Finalmente, el autor afirma que las representaciones que puedan actuar de manera implícita pueden llegar a hacerse explícitas al transformar una condición en un propósito consciente y viceversa. Esto demuestra también cómo estos tipos de conocimientos, que en un principio pueden parecer tan disímiles, se relacionan continuamente y, en efecto, no pueden considerarse como dicotómicos.

Por su parte, Allas, Leijen y Toom (2017) se centran en descripción del conocimiento práctico de los profesores, por lo cual retoman a autores como: Leinhardt (1990), de quien rescatan la idea de que este tipo de conocimiento se origina en las propias experiencias que los docentes viven en sus prácticas de enseñanza; Fenstermacher (1994) y Meijer (2010) de quienes rescatan la idea de que este tipo de conocimiento práctico corresponde, en efecto, a un conocimiento de carácter complejo, sistémico, que posibilita que el profesor pueda estar constante y rápidamente respondiendo a situaciones de su día a día. Asimismo, a partir de Brown et al. (1989) y Shulman (1986, 1987), los autores también concuerdan en que este tipo de conocimiento suele ser utilizado por los docentes para responder al contexto continuamente cambiante de la sala de clases y que, además, suele ser un conocimiento de carácter tácito, por lo cual es poco común que pueda ser transmitido a través de palabras. Los autores concuerdan que la práctica reflexiva posibilita la construcción de este tipo de conocimiento y se suman a todos los que en la literatura afirman que los docentes en formación necesitan de mucha ayuda para poder construir conocimiento a través de la reflexión.

En cuanto al conocimiento práctico, los resultados de la investigación de Allas, Leijen y Toom (2017) revelan que el conocimiento práctico de los docentes se origina en la experiencia personal en el aula, por lo cual existen variados tipos de este tipo de conocimiento, de acuerdo con la diversidad de experiencias vividas. Otro hallazgo relevante de los autores se da en cuanto al tipo de dispositivo utilizado para llevar a cabo la reflexión y cómo estos median en el tipo de conocimiento que se utiliza para llevar a cabo el proceso reflexivo. En tanto la oralidad posibilita una reflexión de carácter más emocional y de interpretación relativamente rápida, la reflexión escrita da pie al uso de paradigmas teóricos. En este sentido, la reflexión de carácter oral se

enfoca a llevar a cabo la revisión de los incidentes reales acontecidos en la situación y la reflexión de carácter escrito favorece un análisis más abstracto, que permite a los estudiantes extraer conocimiento más generalizados a partir de los mismos acontecimientos. Los autores relevan el valor que poseen ambos para que los docentes en formación generen conocimiento de diverso tipo.

Hong et al. (2019) aportan que los docentes en formación necesitan practicar su enseñanza no sólo a través de los moldes pre-definidos en los procedimientos instruccionales aprendidos, sino también a través de experiencias sin estructura que, en efecto, sean realmente una aventura que les permita construir y aplicar el diseño de ideas creativas, como también la oportunidad de mejorar sus prácticas. La revisión de estas experiencias a través de la reflexión, desde el punto de vista de los autores, posibilita que los aprendices puedan convertirse en constructores efectivos de conocimiento.

May Cheng, Tang y Annie Cheng (2012), a través de un estudio que involucró el análisis de 4 casos de docentes en formación, ponen de relieve cómo los componentes de nivel teórico consiguen integrarse en los componentes propios de la práctica docente en la escuela. De acuerdo con Tsui (2009, en Cheng, Tang & Cheng, 2012) esta capacidad de involucrar ambos tipos de conocimientos es una característica propia y distintiva de los profesores expertos, quienes realizan interpretaciones a partir del conocimiento formal, que les permite analizar cómo han ocurrido y anticipar como pueden llegar a ocurrir algunas acciones, generando escenarios que incluyen los apoyos necesarios para materializar situaciones específicas.

Baxter Magolda (1992) y Moon (2008, en Cheng, Tang & Cheng, 2012) explican que, a lo largo del proceso de formación, los docentes se ven enfrentados a un cambio cualitativo respecto a lo que esperan esperar del conocimiento que poseen. Aprenden que este ya no funciona en términos de correcto-incorrecto, negro-blanco y reconocen su naturaleza constructiva. Este cambio en los docentes sólo es posible llegar a conseguirlo a través de situaciones que permitan a los docentes tomar decisiones independientes, que impactan directamente en sus propias prácticas de aula. Tsui (2009, en Cheng, Tang & Cheng, 2012) plantea que sólo de esta forma los futuros profesores serán capaces de teorizar el conocimiento práctico y poner en práctica el conocimiento teórico.

Lo que acabamos de exponer a lo largo de este apartado anterior pone de relieve la diversidad de abordajes existente sobre la naturaleza del conocimiento del docente. La mayoría de los autores reconoce que confluyen en su preparación profesional el conocimiento teórico/académico y el conocimiento práctico y en la necesidad de disponer de ambos para responder al shock de la práctica. Sin embargo, existen diferencias importantes entre autores no tanto respecto a la naturaleza de cada tipo de conocimiento, sino respecto a la relación entre ambos: sus características, dirección y funcionamiento. Mientras para algunos autores el conocimiento experiencial y el conocimiento práctico pueden llegar a evolucionar hacia una naturaleza más proposicional y generalizada, que puede ser utilizada en todas las situaciones, otros autores sostienen que, debido precisamente a su naturaleza específica, la relación entre ambos tipos de conocimiento se da por la relación entre representaciones proposicionales y situacionales en la actividad específica. Dicha relación ocurre de forma mediada y puede ser caracterizada como dialéctica. Las diferentes consideraciones sobre el conocimiento del docente tienen una repercusión muy importante en la naturaleza y características de la reflexión y en el modo en que dicha reflexión cumple la función que, habitualmente, se le otorga de promover dicha relación en los docentes en formación. En efecto, según cual sea la concepción de conocimiento

y de las relaciones ente conocimiento teórico y práctico, la práctica de la reflexión de los futuros docentes puede utilizarse con propósitos y de formas muy diferentes.

Desde nuestra perspectiva, y de acuerdo con algunos de los autores revisados, postulamos en este trabajo de tesis que el conocimiento docente no tiene una naturaleza aplicativa mecánica (de la teoría a la práctica) y tampoco se da necesariamente una dinámica de relación transformativa entre uno y otro tipo de conocimiento (p.e. el conocimiento práctico no evoluciona y se transforma en conocimiento académico ni viceversa), por el contrario, la naturaleza del conocimiento teórico y práctico es constructiva (por el docente o el grupo de docentes en colaboración) y la relación entre ambos tipos de conocimiento es de carácter dialéctico. La actividad reflexiva media en dicha relación y mutua construcción si dicho proceso reflexivo se desarrolla implicando activamente al futuro docente en su construcción mediante el análisis desde una perspectiva sociocultural de las situaciones de su práctica.

Capítulo 4. La reflexión colaborativa como ámbito de construcción de conocimiento docente

Tillema y Orland-Barak (2006) estipulan que diversos autores (Clark, 2001; Cochran-Smith & Lytle, 1993; Darling-Hammond & McLaughlin, 1996; Feldman, 1999; Orland-Barak, 2002; Tabachnick & Zeichner, 1991) han centrado sus investigaciones en la formación docente en torno al potencial que poseen los grupos colaborativos de reflexión para el desarrollo de los conocimientos profesionales. La reflexión colaborativa es un proceso de construcción, reconstrucción y co-construcción de los conocimientos profesionales y personales del docente basado en el diálogo colaborativo el que permite el desarrollo y la renovación de los mismos. Para Olson & Craig (2001), Winslow y Bramer (1994) en Tillema & Orland-Barak (2006) dicha elaboración del conocimiento profesional sólo es posible en la medida en la que los futuros docentes sean capaces de: sondear, identificar y analizar sus propias creencias; aceptar las ideas de otros y, ante todo, estar dispuestos a dialogar de manera colaborativa, dando aportes para el ejercicio de sus colegas, como también siendo capaces de recibir aportes desde el conocimiento y la experiencia de otros. Para los autores, el análisis de la construcción del conocimiento va más allá de un conocimiento teórico o un conocimiento práctico, se trata de saber cómo se genera a partir tanto de lo que ya se sabe, de lo que otros saben, y de la experiencia propia y de otros.

Korthagen, Loughran y Russell (2006) concluyen que, a pesar de las décadas de investigación educativa respecto al tema, la conexión entre teoría y práctica y cómo debe trabajarse aún es un problema en las universidades. Al respecto, los autores afirman que es un sinsentido el enseñar de manera teórica a los docentes en formación acerca de experiencias exitosas y buenas prácticas, para luego enviarles a las aulas a ensayar lo mismo que han revisado a nivel teórico. Para aprender la verdadera naturaleza de la enseñanza, se debe aprender enseñando. Por ello, debe existir un lenguaje pedagógico común, a modo de poder crear, fortalecer y desarrollar instancias colaborativas en las que se propenda a reconstruir un nuevo entendimiento acerca de la pedagogía de la formación del profesorado, a modo de incorporar tanto el conocimiento como las experiencias en los programas de formación y en las prácticas.

So (2013) aporta cómo los docentes en formación construyen el conocimiento de su profesión al interior de comunidades de reflexión. Al igual que los autores mencionados con antelación, So (2013) manifiesta que el diálogo es una instancia primordial y esencial para el desarrollo profesional de los profesores. Este conocimiento que es construido en conjunto vincula el conocimiento teórico y práctico a partir de distintas dimensiones, que no consideran a ambos como dicotómicos, sino como elementos vinculantes y vinculados, que se relacionan constantemente. Así, existe el conocimiento de la práctica, el que es creado por un grupo de docentes que trabajan colaborativamente; el conocimiento para la práctica, que es creado por expertos externos; y el conocimiento en la práctica, que es creado a partir de la misma experiencia de los profesores. A nivel de conclusión, So (2013) da cuenta de que un primer gran descubrimiento de su estudio, que expone que en una comunidad colaborativa los docentes pueden encontrar respuestas a experiencias conflictivas. Un segundo hallazgo es que una comunidad basada en la reflexión permite que los futuros profesores puedan construir su conocimiento, pues esto lo logran a través de: entender el tema acerca del cual se reflexiona, intercambiar puntos de vistas con otros colegas que se encuentren en situaciones y que frecuenten experiencias semejantes. Finalmente, un tercer descubrimiento es que este conocimiento que es propio de los docentes y que resulta vital para llevar a cabo su profesión es una integración de la vida diaria como también del conocimiento teórico. Desde el punto de vista de esta autora, este proceso permite que los docentes adopten una postura mucho más crítica en cuanto a los aspectos más teóricos, lo que a su vez les permite vincular de mejor manera los fundamentos académicos y los fundamentos prácticos que puedan estar relacionándose en una

situación o experiencia docente. Cabe poner de manifiesto que So (2013) no explica la naturaleza de cada conocimiento; ni cómo ambos se vinculan realmente para lograr desarrollarse y mejorar la práctica.

De acuerdo con Crasborn y Hennissen (2010, en Mena, Hennissen & Loughran, 2017) los profesores en formación suelen valorar la oportunidad de ser asesorados por mentores experimentados, lo que a su vez les permite aprender a través de la reflexión sobre la propia práctica. De ello deriva la relevancia que posee esta instancia a nivel de diálogo, en conjunto y compañía con otro que pueda guiar, resolver dudas, proponer temas y enseñar. De esta forma, la dinámica que se establece entre mentor y aprendiz supone un diálogo a través del cual se ponen en conflicto diversos temas relacionados con la formación docente. De esta manera, la dinámica de esta reflexión conjunta plantea la posibilidad de que los docentes aprendices reconozcan y nombren el conocimiento de la práctica a modo de conectarlo con su propia experiencia y los conceptos teóricos aprendidos a través de las distintas asignaturas de su formación docente a nivel universitario. Kessels y Korthagen (1996, en Mena, Hennissen & Loughran, 2017) plantea que los mentores tienen un rol de influencia considerable sobre sus aprendices, participando conjuntamente en la relación tutorial que, aunque tiende a establecerse en una jerarquía asimétrica, como ya pusimos de relieve en páginas anteriores, también desarrolla dinámicas en las que los futuros profesores van incrementando su nivel de participación en el proceso de construcción del conocimiento. Si bien el conocimiento profesional de los docentes suele ser típicamente de carácter tácito, la dinámica dialógica de la tutoría entre mentor y aprendiz permite abrir este conocimiento, compartirlo, co-construirlo y hacerlo explícito a lo largo de la práctica (Fenstermacher, 1996; Mena y Clarke, 2015 en Mena, Hennissen y Loughran, 2017).

Respecto a la influencia de las mentorías de formación docente para construir conocimiento, Wang y Odell (2002, en Mena, Hennissen y Loughran, 2017) han identificado tres tipos de dinámicas: (i) las enfocadas en la transmisión de conocimientos; (ii) enfoque de conexión entre teoría y práctica (el conocimiento se construye a través de la integración de la investigación educativa, el conocimiento práctico y las habilidades profesionales de los profesores mentores) y (iv) enfoque de indagación colaborativa (el conocimiento se basa en la construcción activa del conocimiento práctico de los mentores mediante la aplicación de las habilidades y conceptos que han aprendido en su contexto de enseñanza). Considerando los planteamientos de Sandelowski y Barroso (2007, en Mena, Hennissen y Loughran, 2017) respecto al hecho de que para las universidades es imposible abarcar todas las experiencias necesarias para preparar a los nuevos profesores, lo relevante de la formación es preparar a los futuros docentes para reflexionar acerca de sus prácticas y generar conocimiento.

Una tutoría productiva, es decir, que fomente la reflexión del profesorado, depende de la adopción de ciertos roles que estén acorde a que los docentes en formación puedan aprender acerca de sus propias experiencias. EL maestro mentor debe proporcionar una asistencia basada en ciertas habilidades de supervisión (como la escucha activa y el cuestionamiento o mentalidad abierta). Orland-Barak (2014) en Mena, Hennissen y Loughran (2017) establecen que de esta manera el aprendiz podrá acceder al conocimiento experto del profesor mentor. Con base en este planteamiento, Clarke, Triggs y Nielsen (2014) en Mena, Hennissen y Loughran (2017) establecen que la participación del docente mentor en el periodo de prácticas es crucial. Los mentores más tradicionalistas tienden a ser más directivos y a acaparar los turnos de habla en el diálogo. Sin embargo, cuando se les capacita en habilidades de tutoría no directiva son capaces de hablar menos y permitir que el profesor en formación sea quien aporte más a la conversación, sin imposiciones ni paradigmas impuestos por el tutor. Cuando los mentores utilizan habilidades no directivas dan la oportunidad a sus aprendices de adquirir conocimientos de alto nivel. Así, la actividad de los profesores mentores es vital en la construcción de los conocimientos

profesionales más generalizados, pero son los docentes en formación quienes deben elaborar aquellos los conocimientos más específicos. Crear un entorno que aliente a los docentes en práctica a plantear preguntas y a discutir sus propias preocupaciones resulta fundamental en la construcción del conocimiento profesional.

Leijen et al. (2014) indican que la reflexión guiada como proceso de desarrollo de conocimiento práctico. Para ello, resulta necesario que los docentes en formación cuenten con un abanico de experiencias pedagógicas de diversa índole, pues, de lo contrario, la reflexión guiada presenta dificultades en su desarrollo, pues carece de contenido y, en perspectiva de los aprendices, no aporta ningún beneficio. En este sentido, Leijen et al. (2014) plantean que los docentes en formación requieren de una base amplia y más sólida de experiencias prácticas con el objetivo de beneficiarse de la reflexión guiada, también sugieren que en las actividades de reflexión que pueden necesitar entrar en contacto con enfoques y orientaciones diferentes a las habituales e incluso respecto a las suyas propias. A partir del concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygostky (ZPD), la reflexión puede darse siguiendo una trayectoria que implique que una comunidad pueda apoyarse en ideas dadas, cuestionar las que se presenten o decidir desarrollarlas.

Sin embargo, cabe reconocer también que, en el marco de las relaciones tutoriales de expertos con estudiantes en prácticas, los procesos reflexivos sigan dinámicas estructuradas de manera jerárquica, o asimétricas entre mentor y aprendiz, que dificulten el cuestionamiento de las ideas establecidas en la comunidad o en la institución. Frente a ello, Kuusisaari (2014) propone que escuchar lo que otros dicen, discutir y cuestionar las ideas o sobre temas planteados puede conducir a un mayor desarrollo y creación de nuevos conocimientos. Los profesores deben participar para también desafiar sus propias experiencias y concepciones. Solo de ese modo, el mentor debe ser capaz de crear con su aprendiz una ZPD en que actúen conjuntamente y se apoyen mutuamente en la actividad conjunta de hacer progresar el conocimiento. El mentor es quien puede desafiar al estudiante a progresar y a la vez andamiar ese proceso para que progrese a partir de desarrollar y desafiar sus propios parámetros. Siguiendo estos mismos criterios, en los contextos de aprendizaje profesional docente o comunidades de aprendizaje, los pares deben desafiarse entre sí para, colaborando, progresar en su formación. De esta manera, se debe propiciar que los participantes involucrados en el grupo de colaboración puedan generar una relación simétrica, la cual se construirá como una base para atreverse a cuestionar las ideas del otro. Finalmente, Kuusisaari (2014) concluye que la intervención de un guía específico debe darse sólo cuando el proceso no sea provechoso, por ejemplo, que el diálogo se centre exclusivamente en una lluvia de ideas o bien, cuando la interacción al interior del grupo esté centrada sólo en presentar ideas y no en discutir las y que, por ende, no propicie una reflexión productiva. Ahora bien, la autora releva el hecho de que en la vida real los procesos reflexivos no suelen estar mediados por un guía, por lo cual el objetivo final de los profesores debe ser poder colaborar con éxito sin un facilitador. En consecuencia, reflexionar en comunidad o con otros resulta necesario para avanzar en la construcción del conocimiento profesional personal y conjunto, sin embargo, reflexionar de manera productiva no supone un proceso fácil de llevar a cabo, por lo que, en consecuencia, los docentes, si quieren progresar en dicha construcción, deben centrarse también en desarrollar habilidades y competencias necesarias.

Mauri et al. (2016) concuerdan en que la participación en procesos de reflexión conjunta permite a los estudiantes desarrollar habilidades reflexivas, siempre y cuando reciban asistencia experta a lo largo del proceso. Para estos autores, la reflexión constituye una soporte crucial para la construcción del conocimiento de la profesión y este puede caracterizarse según tres dimensiones: "1) el grado en que los diversos factores que intervienen en la situación son identificados y comprendidos (análisis); 2) el grado en que se aclaran y comprenden las tensiones entre estos factores y los dilemas que crean para el docente (síntesis); y 3) el grado en que la

situación está relacionada con el conocimiento académico” (p. 291). Señalan, además, basándose en otros autores (Dawson, 2006; Delandshere & Arens, 2003; Hamlin, 2004; Chamoso & Cáceres, 2009; Chitpin, Simon, & Galipeau, 2008; Liakopoulou, 2012; Seban, 2009) que aquellos procesos reflexivos realizados con soporte estructural conducen a mejores niveles de reflexión de aquellos que no lo tienen; como de igual modo, aquellos procesos reflexivos que cuentan con soporte estructural, pero sin reflexión conjunta, presentan niveles más bajos de reflexión. También, recogen los estudios de Dillenbourg (2002) y Rienties et al. (2012) que refieren que el alto nivel de intervención del docente puede afectar el aprendizaje de los estudiantes y de Cazden (2001) y Lemke (1990) que en las situaciones educativas los estudiantes debieran asumir un rol protagónico en la distribución del habla como contribución a hacer avanzar la reflexión conjunta.

Respecto al estudio de caso que ellos realizan, cuyo propósito era identificar y caracterizar las ayudas que brindan los tutores de la universidad a grupos de estudiantes en el prácticum, definieron 5 tipos de asistencia educativa: la primera se relaciona con ayudar al estudiante a identificar los factores que están presentes en la situación; la segunda con identificar los dilemas de la situación; la tercera, con vincular la situación con los conocimientos académicos adquiridos en la formación; la cuarta, con promover una interpretación de la situación; y la quinta, con revisar y sintetizar las ideas que surgieron de la discusión. Dentro de los resultados obtenidos, se muestra que los tutores presentan mayor competencia para ayudar a los estudiantes en formación a la identificación de los factores de las situaciones de la práctica y mayor dificultad en la interpretación de las mismas.

Concluyen los autores, que la presencia de asistencia no es suficiente para promover niveles altos de reflexión, aunque estos se combinen con procesos reflexivos conjuntos, medios o artefactos que les ayuden. También destacan que no todos los tipos de asistencia son igualmente útiles y que el grado en que el docente interviene puede ser un aspecto importante para explicar el aprendizaje, sin embargo, el grado de influencia dependerá de la naturaleza de su intervención. Otro punto relevante que los autores plantean es que la asistencia ofrecida por los tutores debiera estar dirigida en la “síntesis más que análisis”¹⁶, ya que los docentes en formación pudieron identificar con mayor facilidad los diferentes factores involucrados en una situación que ver las tensiones y dilemas que se establecen entre ellos. Sumado a esto, Mauri et al. (2016) plantean que la asistencia, para ser eficaz, debe ser sostenida durante todo el proceso educativo y debe ser adaptada a la actividad de los aprendices.

En otro estudio realizado por Mauri, Clarà, Colomina, & Onrubia (2017) que tenía como propósito explorar cómo la organización de la actividad en procesos de reflexión conjunta favorece la reflexión, llegaron a la conclusión de que no necesariamente los estudiantes a través de procesos de reflexión conjunta adquieren la capacidad de reflexionar, pero sí podría influir los patrones interactivos de reflexión conjunta. En su estudio identificaron 2 patrones en la reflexión conjunta: En el primero de ellos, la conducción del tutor enfatizaba en la exploración libre de la situación, exploración de un evento de la situación, recapitulación conjunta y recapitulación del tutor; en cambio, el segundo patrón utilizaba una exploración libre de la situación, seguido de la focalización por el tutor en un aspecto de la situación (considerada en su globalidad), el avance de la interpretación del tutor de la situación y seguido de la ampliación con debate de la

¹⁶ El concepto de análisis y síntesis fueron desarrollados por Dewey (1933). En este estudio el análisis se sitúa en uno de los factores de la situación, en cambio la síntesis, sitúa los diversos factores en relación y en contexto como un todo articulado. Este último (síntesis) permite comprender las tensiones entre sus factores y las relaciones internas de la situación (Mauri et al., 2016)

interpretación realizada. A partir de estos hallazgos, los autores mencionan algunos elementos que podrían promover un mejor aprendizaje de la reflexión en los estudiantes: ayudarlos a mantenerse focalizados en la comprensión e interpretación de la situación, de tal manera que se explore con profundidad sus elementos, dilemas y tensiones; crear un clima de confianza para que los estudiantes puedan discutir sus interpretaciones de la situación; equilibrar la promoción y apertura de la participación con la progresión y mejora en la comprensión e interpretación de las situaciones; y promover el uso del conocimiento académico para profundizar la reflexión.

En esta misma línea, Clarà, Mauri, Colomina, y Onrubia (2019), a partir de su estudio de casos, sugieren que la reflexión colaborativa podría apoyarse si se organiza la actividad reflexiva de acuerdo a la dinámica de análisis a síntesis (conceptos planteados por Dewey) y desde la participación abierta a una más focalizada o directiva. En relación a la organización de la actividad reflexiva colaborativa definieron 4 fases generales: clarificación, exploración, focalización e interpretación; e identificaron 6 formas de ayuda a la reflexión colaborativa de los futuros docentes de la situación con finalidad de identificar y profundizar en la comprensión y análisis de los dilemas u orientación dilemática: el encuadre, la voz de oposición, la presentación de alternativas de contrapeso, realizar preguntas por el dilema, dinamizar la problematización y uso del modelado de análisis e interpretación de la situación con orientación dilemática.

Murphy y Ermeling (2016) proponen una asistencia mediada por un instrumento. Este consiste en una encuesta que tiene por objetivo evaluar el desarrollo del proceso reflexivo en cada aprendiz. El estudio realizado por los autores propone una escala de medición que puede ser utilizada dentro de un equipo de docentes, como también para facilitar la reflexión al interior de una comunidad, pues los parámetros planteados por el instrumento explicitan el proceso reflexivo. Además de la herramienta, los autores son enfáticos en plantear que esta debe ir acompañada por grupos de trabajos colaborativos y dialógicos. Ahora bien, también destacan el hecho de que cada grupo de reflexión puede tener resultados variables en la medida en la que se requiera una estrategia de intervención más dirigida para motivar a docentes pre-reflexivos (esto es, que no tengan experiencias previas en procesos de reflexión) a comenzar a reflexionar.

Por su parte, la investigación de Jons (2019) se centra en la manera en la que los docentes en formación son retroalimentados a partir de sus prácticas. Su hallazgo se centra en las diversas maneras en las que se puede llevar a cabo una retroalimentación y dónde está puesto el foco de esta: en el desempeño, en la estrategia, en la autorregulación o en la persona. En general, las retroalimentaciones suelen centrarse en el rendimiento y el mayor tiempo se emplea en este propósito. Asimismo, otro foco de la retroalimentación en estos contextos suele ser el de las estrategias a emplear a futuro para poder mejorar el desempeño. No obstante, aunque el facilitar la autoreflexión, la autoevaluación, la automotivación y la autoestima ocupan muy poco tiempo en la retroalimentación, resultan ser muy importantes dentro de lo formativo.

Finalmente, Jons (2019) plantea que la retroalimentación centrada en la persona es la menos efectiva en consideración a las prácticas futuras. Sumado a este hallazgo, la retroalimentación centrada en la autorregulación suele ser apenas evidente, aunque de acuerdo con Hattie y Timperley (2007) en Jons (2019), es una de las que tiene mayor efecto en el desarrollo de habilidades.

4.1 Argumentación y validación del conocimiento que se construye en la actividad reflexiva conjunta

Para Cubero et al. (2008) también el aprendizaje es una actividad social, por lo que requiere de la interacción entre los participantes y los recursos que estos utilizan. Así, en este ejercicio, se lleva a cabo un intercambio de información a través del uso prioritario del lenguaje como medio y como acción. En consecuencia, los autores determinan que en un escenario como el descrito anteriormente se da una construcción conjunta de significados. Esto, pues conocer es un proceso de construcción situado y social. Asimismo, esta construcción se realiza a través de experiencias personales que, al mismo tiempo, tienen un carácter compartido y social, esto es, cultural. En consecuencia, lo que permite que las personas se apropien de determinados contenidos es el establecimiento de relaciones entre lo que ya se conoce y las nuevas experiencias.

En cada momento de aprendizaje se establecen de manera conjunta las formas de pensar y de hacer. En esta medida, el conocimiento depende de un contexto y, en palabras de Edwards (1996 en Cubero et al., 2008), su carácter es situado, pues se encuentra estrechamente ligado con las circunstancias socio-históricas, con los contextos situacionales y, sobre todo, con las circunstancias particulares de la interacción.

En su investigación, Cubero et al. (2008) demuestran que es posible identificar, en el habla de profesores y aprendices, una serie de estrategias y dispositivos discursivos que permiten describir los procesos que se llevan a cabo en un escenario de aprendizaje. En esta interacción entre profesores y estudiantes es posible identificar una serie de recursos comunicativos que utilizan como fuente de validación y argumentación del conocimiento que se construye o ha construido en los diferentes espacios en los que se insertan. Estos recursos han sido denominados invocaciones las que corresponden a enunciados que se sostienen o apoyan en diferentes elementos del conocimiento; lo que permite al interlocutor relacionar aquello que está hablando con elementos que validan y justifican su versión del conocimiento (Cubero et al., 2008). Para estos autores, el análisis de las invocaciones permite comprender cómo se interpretan, en los contextos de aula, los hechos o las explicaciones de las teorías científicas o disciplinares, la experiencia personal, etc. Existen cuatro tipos de lo que los autores llaman invocación a: i) la autoridad de especialistas, el conocimiento académico o profesional; ii) la experiencia y el conocimiento experiencial; iii) la verdad y, finalmente, iv) la ideología o sistema de valores (Cubero et al., 2008).

Figura 9

Recursos de Invocación de Cubero et al. (2008)

Mecanismos y dispositivos discursivos utilizados en el aula para validar el conocimiento: el caso específico del recurso de Invocación	Definición	Funciones
Invocación	Enunciados que se apoyan en y toman como referencia a diferentes elementos del conocimiento académico y la experiencia personal de los hablantes. Los elementos de ese conocimiento académico o esa experiencia personal que se introducen en el discurso del aula se utilizan como justificación o sostén de las afirmaciones que se hacen, y de las descripciones que se realizan. Se apela a una voz cualificada y se la hace presente en el discurso, relacionándola con una descripción o una explicación determinadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer un conocimiento como una versión válida; como una descripción/explicación científica, académica o culturalmente aceptable. • Ofrecer elementos que apoyan y justifican una versión del conocimiento determinada. • Definir o describir una situación (concepto, explicación, actividad, experiencia) de aula.
LOS RECURSOS DE INVOCACIÓN SE CLASIFICAN EN TRES TIPOS		
Invocación a la autoridad de los especialistas/del conocimiento académico		
Autoridad del texto (IAT)	Enunciados que se apoyan en y toman como referencia materiales escritos. Se trata de textos como el manual de la asignatura, artículos o capítulos de libros, apuntes publicados, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Controlar, dirigir una actividad o experiencia que se realiza en el aula. • Desplegar los criterios que la ciencia o la disciplina utilizan para legitimar una explicación determinada frente a otras posibles.
Autoridad de la disciplina académica o del conocimiento formalizado (conceptos y procedimientos) (IAD)	Enunciados que se apoyan en y toman como referencia las teorías, las áreas de conocimiento, las disciplinas científicas, los términos técnicos que se reconocen como vocabulario formal o académico, y los conceptos y procedimientos desarrollados dentro de estas disciplinas.	<ul style="list-style-type: none"> • Desplegar los criterios que la cultura, en general, utiliza para legitimar una explicación determinada frente a otras posibles.
Autoridad del autor, experto o colectivo profesional con conocimiento académico (IAA)	Enunciados que se apoyan en y toman como referencia la perspectiva de sujetos particulares o colectivos profesionales a los que se les reconoce un dominio del conocimiento académico.	
Invocación a la experiencial/al conocimiento experiencial:		
Experiencia individual del hablante (IEI)	Enunciados que se apoyan en acontecimientos de la práctica cotidiana del sujeto hablante.	
Experiencia del grupo-aula (IEG)	Enunciados que hacen referencia a un aspecto (hecho/opinión) que los hablantes comparten porque se ha generado en la experiencia del aula.	
Experiencia cultural del hablante o el grupo (IEC)	Enunciados que se apoyan en acontecimientos, experiencias o conocimientos relativos a las prácticas o saberes del grupo cultural. No tienen por qué haber sido experimentados por el sujeto hablante.	
Invocación a la ideología o a un sistema de valores		
	Enunciados que hacen referencia a un sistema de valores, a principios ideológicos, morales, éticos	

Nota. Mecanismos y dispositivos discursivos utilizados en el discurso docente para la validación del conocimiento: el recurso de Invocación de Cubero et al. (2008, p. 91).

Cubero et al. (2008) concluyen que la toma de consciencia acerca de cómo los diferentes tipos de discursos remiten a diferentes formas de participación y construcción de los significados es

crucial para los profesores. Esto, pues podrán ser capaces de pensar en cuáles de esos tipos de discurso pueden llevar a cabo en los diferentes modos de construcción del conocimiento.

En otro estudio, Cubero e Ignacio (2011) investigan la construcción de significado a través del análisis de las actividades y el discurso. Al respecto, se interesan en cómo una versión legitimada del conocimiento es construida. Como ya conocemos, uno de los recursos que permite reconocer el uso de formas diferentes de conocimiento es lo que hemos presentado hace unas líneas que las autoras denominan Invocación. En este nuevo trabajo, Cubero e Ignacio (2011) revisan la idea de invocación desde el concepto de voz de Bakhtin's (1981,1986, en Cubero & Ignacio, 2011). El uso de la idea de polifonía les posibilita afirmar que el discurso educacional se construye a partir de diversas voces que refieren a diferentes perspectivas y a diferentes movimientos en el proceso de construcción del conocimiento. De esta manera, las versiones del conocimiento de construyen en el discurso de tal forma que parecen válidos. Ahora bien, dicha validez se da en el contexto de la cultura del aula, lo que determina su diferencia con otros conocimientos, como los de la ciencia o el conocimiento socialmente organizado. En consecuencia con esto, las autoras se refieren a la existencia de tres tipos de conocimientos epistemológicamente diferentes (Cubero, 2010 en Cubero & Ignacio, 2011): el conocimiento científico o conocimiento organizado culturalmente, validado por comunidades científicas o académicas; el conocimiento que las instituciones educativas seleccionan y consideran apropiado para los estudiantes; y el conocimiento construido por una comunidad discursiva en el aula.

En un nuevo trabajo investigativo, Prados y Cubero (2016) describen cómo se construye una versión legitimada de conocimiento en las aulas universitarias. Las conclusiones de su análisis muestran que la construcción de significados en el contexto universitario, entre profesores y estudiantes, se realiza a través de la relación entre conocimientos previos que, o bien pertenecen al conocimiento de la disciplina, o bien pertenecen a los conocimientos relativos a la propia experiencia del aprendiz. Así, un primer tipo de enunciados que se construyen invocan al conocimiento de especialistas o al conocimiento académico especializado, por lo que el hablante recurre a esquemas generalizados de conocimientos característicos de contextos formales (Bruner, 2011 en Prados & Cubero, 2016). Un segundo tipo de conocimientos corresponde a los categorizados como invocaciones a la experiencia y que se relacionan con vivencias cotidianas que pueden o no ser académicas. En el caso de no serlo, se puede hablar de recursos discursivos que aluden a experiencias vitales compartidas y sistemas cotidianos de valores y creencias. En este caso, los recursos utilizados son altamente contextualizados, adquiridos y desarrollados en contextos no formales. Bruner (1996, 2001 en Prados & Cubero, 2016) las identifica como un modo de argumentación narrativa. Finalmente, las autoras establecen que la construcción del conocimiento entre mentor y aprendiz se define como un proceso complejo que se desarrolla hacia la formación de significados compartidos, motivo por el cual es tan relevante un proceso que sea guiado y acompañado.

A modo de cierre, las investigaciones realizadas por Cubero et al. (2008), Cubero e Ignacio (2001) y Prados y Cubero (2016) explican cómo los procesos de argumentación y validación del conocimiento se dan en un espacio de reflexividad compartida en el que se requiere de un diálogo constructivo entre mentor y aprendiz.

La dicotomía entre teoría y práctica revisada a lo largo de todo el punto 3 y el papel de la reflexión colaborativa en promover la relación entre ambos tipos de conocimiento da cuenta en primer lugar de como la consideración del conocimiento y de su relación, en apariencia irreconciliable, tiene su origen en las ideas hegemónicas de la racionalidad técnica del siglo XIX (Schön, 1983) A partir de esta idea, los autores revisados dan cuenta de cómo tanto el conocimiento teórico

como el conocimiento práctico se vinculan en la reflexión y, en definitiva, de cómo los procesos reflexivos son fundamentales en la creación de nuevo conocimiento y de las relaciones entre conocimiento académico y conocimiento práctico.

La tabla 2 propone un resumen de los autores revisados, indicando en cada caso el aporte que realiza a la relación entre teoría y práctica.

Tabla 2

Síntesis de aportes de los distintos autores a la relación entre el conocimiento teórico y el conocimiento de la práctica

Foco de comprensión	Autor(es)	Descripción de su aporte a la reflexión
Reflexión, conocimiento teórico y conocimiento de la práctica	Dewey (1933)	Existe una escisión entre conocimiento teórico y conocimiento de la práctica que debe ser superada. Armonizar este binomio es posible a través de la inducción constante de un cuestionamiento de la acción directa en el mundo (la práctica) con y a través del conocimiento académico (la teoría). En este sentido, teoría/práctica se vincula en el proceso reflexivo.
	Schön (1983)	La escisión entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico ha provocado una profunda pérdida de confianza en la labor profesional y en la producción del conocimiento. Esto se debe, principalmente, a la epistemología dominante y errada de la racionalidad técnica. Para el autor, esta dicotomía irreconciliable no es tal, pues la práctica reflexiva debe integrar el pensamiento y la acción, la teoría y la práctica, la academia y la vida cotidiana.
	Korthagen (2016)	En el ámbito de formación de profesores la discusión ha estado centrada en cómo la práctica puede vincularse con la teoría. El autor plantea que la discusión debe centrarse en cómo vincular teoría y práctica.
	Veenman (1984)	Existe una desconexión entre aquello que se enseña en las universidades y aquello que realmente ocurre en las aulas. Esta sensación de desvinculación se origina en una interpretación errónea de la función de la teoría, respecto a que esta debe ser la base de la práctica.
	Clarà y Mauri (2010a)	Plantean que es necesario conceptualizar las relaciones que se establecen entre teoría y práctica para poder comprender su vínculo, la importancia de este y cómo se construye. Apuestan por esta relación a través del concepto de “conocimiento práctico”, el que revisan acudiendo a distintos paradigmas de índole sociocultural demostrando la posibilidad de una mediación entre lo que ellos mismos llaman “artefactos teóricos” y los “artefactos prácticos”.
	Clarà (2014)	Plantea la existencia de dos tipos de conocimiento en el desarrollo docente: un conocimiento que es fácilmente verbalizado a partir de proposiciones (tales como A es B) y que se produce y enseña en las universidades y otro que corresponde a un conocimiento de tipo holístico, con vínculos en lo emocional, cuya verbalización resulta ser más compleja e indirecta y, por ende, se construye comúnmente desde el uso de metáforas. Establece la Psicología Cultural como su marco de referencia para abordar las relaciones entre representaciones preposicionales, representaciones situacionales.
	Allas, Leijen y Toom (2017)	El ámbito de la educación, el conocimiento práctico es de carácter complejo, sistémico y naturalmente tácito. Es utilizado por los docentes para responder al contexto continuamente cambiante de la sala de clases. La práctica reflexiva posibilita la construcción de este tipo de conocimiento. El vínculo entre teoría y práctica puede

		darse dependiendo del dispositivo que se utilice para llevar a cabo la reflexión.
	Hong et al. (2019)	El vínculo entre teoría y práctica debe darse en la medida de que los docentes en formación practican la enseñanza participando en experiencias abiertas que les permiten construir y usar sus ideas creativas y mejorar sus prácticas.
Actividad reflexiva conjunta	May Cheng, Tang y Annie Cheng (2012)	El conocimiento teórico consigue integrarse a las prácticas en la escuela a partir de implicarlos en situaciones que permiten a los docentes en formación tomar decisiones independientes, que impacten directamente en sus propias prácticas de aula.
	Tillema y Orland-Barak (2006)	La reflexión es un proceso de construcción, reconstrucción y co-construcción del conocimiento, con base en un diálogo colaborativo que favorece su desarrollo y renovación.
	Korthagen, Loughran y Russell (2006)	La teoría debe ser desarrollada en relación con la práctica. Un tipo de conocimiento no se puede replicar en otro.
	So (2013)	El conocimiento se construye a través de comunidades de reflexión, vinculando el conocimiento teórico y práctico a partir de dimensiones que no consideran a ambos como dicotómicos, si no partes vinculantes que se relacionan constantemente.
	Mena, Hennissen y Loughran (2017)	La reflexión conjunta posibilita que los docentes aprendices reconozcan y nombren el conocimiento en la práctica a modo de conectarlo con su propia experiencia.
	Mena, Sánchez y Tillema (2011)	Los autores describen cuatro sesgos comunes que subyacen en lo que se transmite respecto a la reflexión a los profesores: enfatizar el qué sobre el cómo; fundamentar la reflexión en creencias y ni en evidencias; repitiendo realizaciones ideales e implicar qué hacer. A partir de ello, los autores plantean cuatro formas distintas de vincular la teoría y la práctica.
	Leijen et al. (2014)	Releva la importancia de los grupos colaborativos en el desarrollo de los procesos reflexivos La reflexión debe darse a partir de un abanico de experiencias pedagógicas de diversa índole con el objetivo de poder beneficiarse de la reflexión guiada, requiriéndose para ello enfoques y orientaciones distintas en función de las actividades de reflexión que lleven a cabo.
	Mauri et al. (2016)	Los procesos de reflexión conjunta permiten a los estudiantes desarrollar habilidades reflexivas, siempre y cuando reciban asistencia personalizada en el proceso. Esta asistencia debe ser sostenida a lo largo del tiempo y adaptada a la actividad. Definen 5 tipos de ayuda a la reflexión colaborativa.
	Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia (2017)	La reflexión no corresponde necesariamente a un ciclo de pasos consecutivos, sino a un proceso social, multidimensional e interactivo que se conoce gracias al análisis de la interactividad que elaboran conjuntamente aquellos que reflexionan colaborativamente. Aluden que pueden influir en el desarrollo de la actividad reflexiva los patrones interactivos que se configuran entre los participantes en la actividad de reflexión conjunta. Plantean una serie de cuatro elementos que promueven el aprendizaje de la reflexión:
	Clarà, Mauri, Colomina, y Onrubia (2019)	La reflexión colaborativa podría apoyarse si se organiza la actividad reflexiva de acuerdo con la dinámica de análisis a síntesis y de la facilitación abierta a la directiva. Para la organización de la actividad reflexiva colaborativa definieron 4 actuaciones de reflexión colaborativa general e identifican 6 formas de facilitación para ayudar a la reflexión colaborativa con una orientación dilemática: el encuadre, voz de oposición, alternativas de contrapeso, preguntas por el dilema, problematización y modelado.
	Murphy y Ermeling (2016)	La reflexión debe estar mediada por instrumentos útiles a los docentes pre-reflexivos para iniciarles en la reflexión.
Jons (2019)	Es necesario promover, en los procesos de retroalimentación. La autorreflexión, la autoevaluación y mejorar la autoestima. resultan La retroalimentación centrada en la autorregulación suele tener mayor efecto en el desarrollo de habilidades para la docencia.	

<p>Argumentación y validación del conocimiento que se construye en la actividad reflexiva</p>	<p>Cubero et al. (2008) Cubero e Ignacio (2011) Prados y Cubero (2016)</p>	<p>Existen una serie de recursos comunicativos que se dan en el proceso de reflexión que son utilizados como sustento en la validación del conocimiento. Estos recursos son denominados invocaciones, las que corresponden a enunciados que se sostienen o apoyan en diferentes elementos del conocimiento. Esto permite al hablante relacionar aquello que está hablando con elementos que justifican y validan su versión del conocimiento. Explican cómo estos procesos de argumentación y validación del conocimiento se dan en un espacio de reflexividad compartida en el que se requiere de un diálogo constructivo entre mentor y aprendiz.</p>
---	--	---

La tabla anterior muestra diversas posiciones respecto a la relación entre conocimiento teórico y práctico. Asimismo, distintos autores dan cuenta de cómo existen ideas erróneas respecto al vínculo entre teoría-práctica y cómo es posible conciliar ambos términos a través en la reflexión. A continuación, se destacan ideas claves que resultan vitales para el marco en el que esta tesis se sustenta:

- La dicotomía irreconciliable entre teoría y práctica (Dewey, 1933; Schön, 1983) tiene su origen en la desconexión entre aquello que se enseña en la universidad y aquello que ocurre realmente en las aulas (Veenman, 1984). Las ideas nacidas en el mundo académico tienen poca incidencia en la realidad de las salas de clase (Clarà & Mauri 2010a). El error en la formación docente ha estado en creer que la teoría debe aplicarse a la práctica, sin tener en cuenta la naturaleza y características de la misma o que práctica debe vincularse con la teoría, si caracterizar la relación entre ambas. Actualmente se ha identificado la naturaleza diferenciada de ambos tipos de conocimiento y se ha definido la relación entre ambos como no transformativo. Conocimiento teórico y conocimiento práctico se relacionan entre sí y con la práctica de manera dialéctica, no aplicativa ni transformativa (Korthagen, Loughran y Russell, 2006; Korthagen, 2016; Veenman, 1984; Clarà 2015). Sin embargo, cabe tomar consciencia de que todavía actualmente, cada forma de promover la reflexión plantea una manera distinta de vincular la teoría y la práctica (Mena, Sánchez & Tillema, 2011).
- El desarrollo de la capacidad reflexiva debe darse en el marco de una práctica guiada, esto es, una reflexión conjunta (Mauri et al., 2016; Mena, Hennissen & Loughran, 2017; So, 2013), pues la reflexión sobre las situaciones de la práctica mediadas por otros (colegas, profesionales) y/o por el tutor pone de relieve un proceso de naturaleza social, multidimensional e interactivo (Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia, 2017). La reflexión puede darse a partir de una diversidad de experiencias pedagógicas (Leijen et al., 2014).
- La asistencia en el proceso reflexivo para aprender y desarrollarse profesionalmente implica la mediación en dicho proceso por alguien experto. No todo tipo de asistencia es igualmente útil, es necesario que la ayuda se base en las ideas que Dewey planteaba: de ir del análisis a la síntesis; generar un clima que permita que los estudiantes plantear sus distintos puntos de vista; y realizar una facilitación más abierta a una más directiva. Se han identificado estrategias de ayuda del tutor útiles para una reflexión centrada en los dilemas identificados en las situaciones de la práctica. (Mauri et al., 2016; Clarà, Colomina & Onrubia, 2017; Clarà, Mauri, Colomina & Onrubia, 2019).
- Los procesos de argumentación y validación del conocimiento se dan en un espacio de reflexividad compartida en el que se requiere de un diálogo constructivo entre mentor y aprendiz. Estos recursos comunicativos que se dan en el proceso de reflexión son denominados invocaciones, las que corresponden a enunciados que se sostienen o apoyan en diferentes elementos del conocimiento, que puede referir a invocaciones de conocimiento tanto teórico (invocación a la autoridad de los especialistas/conocimiento académico) como práctico (invocación a la experiencia/conocimiento experiencial), lo que determina que ambos tipos de conocimientos son necesarios y vinculantes (Cubero et al., 2008; Cubero & Ignacio, 2011; Prados & Cubero, 2016).

Como hemos podido ver en los apartados anteriores, las prácticas profesionales reflexivas en la formación en pedagogía de los profesionales han tomado relevancia en los últimos años en el contexto de las reformas educacionales, que promueven competencias en el profesorado, especialmente por el impacto que pueden tener en los procesos de mejora de los aprendizajes de los alumnos. De allí, la importancia de estudiar su naturaleza, los fundamentos que originan las distintas acciones y de explicitar las razones de lo que se hace, como también de lo que se decide no hacer.

Las teorías que fundamentan el enfoque de “prácticas reflexivas” consideran al profesor como un intelectual crítico y reflexivo, y conciben su práctica como una práctica social contextualizada. En este contexto, la reflexión sobre la enseñanza adquiere más fuerza. Los saberes “teóricos y racionales” no bastan para afrontar la complejidad y diversidad que se plantea en el aula, por ello, una de las principales apuestas es recuperar el objetivo de lograr que el docente desarrolle el propio “*conocimiento sobre las situaciones concretas en las que actúa*” y que lo haga inmerso en una conversación con la situación, mediante un proceso de reflexión en y sobre la acción. Los profesores que acompañan este proceso (tutores y didactas) sirven de ayuda a la reflexión y su tarea consiste tanto en que la reflexión mejore como en que mejore su empleo en comprender las situaciones concretas en que actúa y debe tomar decisiones.

Este estudio, pretende ser un aporte a la formación docente al enmarcar su foco en la comprensión de los procesos reflexivos que llevan a cabo los estudiantes profesionales en formación y los fundamentos que dan a sus acciones cuando tienen que resolver situaciones propias de la práctica.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 5. El objetivo y diseño de la investigación

En este capítulo se describe el diseño metodológico definido para llevar a cabo los objetivos propuestos para esta investigación. Se describen los objetivos, el enfoque metodológico, los participantes, el procedimiento de recogida de datos, gestión y análisis, las unidades de análisis utilizadas y, finalmente, el contexto en que el estudiante desarrolla su Unidad Didáctica.

5.1 Objetivos de la investigación

Los objetivos planteados para este estudio son los siguientes:

Objetivo General

Comprender la naturaleza y características del proceso reflexivo sobre situaciones de la práctica que realizan profesionales que siguen estudios de formación docente en Educación Secundaria en Chile en su Taller de Titulación y Práctica Profesional durante su último año de formación docente.

Objetivos específicos

1. Identificar y analizar la naturaleza y dimensiones de la reflexión sobre las situaciones de la práctica de los profesionales de Historia que estudian pedagogía, que diseñan en el taller de titulación y práctica profesional e implementan en los centros educativos.
 - a. Identificar y analizar el proceso reflexivo que siguen los estudiantes durante la reflexión sobre situaciones de la práctica.
 - b. Caracterizar la evolución de su reflexión a lo largo del proceso formativo.
2. Identificar y analizar los saberes que los estudiantes movilizan en las reflexiones sobre situaciones de la práctica.
 - a. Identificar y analizar los marcos interpretativos que moviliza el estudiante en las situaciones de la práctica durante los procesos reflexivos sobre su práctica profesional.
 - b. Caracterizar la evolución del conocimiento de la situación y/u otras situaciones de la práctica.
3. Identificar y analizar las temáticas sobre las cuales se reflexiona en los espacios formativos entre el estudiante y los docentes que lo acompañan
 - a. Identificar y analizar las temáticas más frecuentes del proceso reflexivo sobre situaciones de la práctica en los espacios formativo entre el estudiante y los docentes.
 - b. Caracterizar la evolución de las temáticas sobre las que se reflexiona a lo largo del proceso formativo en los espacios formativo entre el estudiante y los docentes.

5.2 Contexto y participantes

Esta investigación se inserta en el contexto de un Programa Pedagógico para Profesionales de una universidad chilena. Es una carrera orientada a profesionales egresados de instituciones de Educación Superior que obtuvieron su título profesional en alguna área del conocimiento afín con el currículo de educación secundaria y que desean obtener su título de *Profesor en una especialidad*. Estos profesionales cuentan con una fuerte formación en su disciplina, que es valorada mediante un examen de admisión a la formación en Pedagogía.

La carrera ofrece una formación pedagógica inicial con énfasis en las áreas de la didáctica de la especialidad y en la formación práctica del futuro profesor. Tiene una duración de 2 años, siendo el último semestre destinado exclusivamente al Taller de Práctica Profesional y Titulación, espacio en el cual se inserta esta investigación. En este último semestre, los estudiantes en formación realizan un trabajo en un centro educativo que incluye la planificación, implementación, sistematización, evaluación y cierre de una unidad didáctica completa. Durante este semestre, el foco será el trabajo práctico en el centro escolar y el desarrollo de un artículo de difusión sobre el trabajo pedagógico realizado.

La implementación de la unidad didáctica y elaboración del artículo final supone que el estudiante en formación realice un marco teórico que fundamente y justifique su intervención, levante un diagnóstico de la institución y del curso en que trabajará, diseñe y ponga en práctica la unidad didáctica propuesta, sistematice los resultados y, finalmente, autoevalúe sus decisiones y acciones pedagógicas.

El acompañamiento y seguimiento del estudiante, desde el diseño hasta el término del artículo de difusión, es realizado por un profesor especialista en la didáctica específica que corresponda a la formación del estudiante. El acompañamiento o tutoría es personalizado y se realiza siguiendo una periodicidad que acuerdan conjuntamente; así como también el contenido de la misma, cuya realización va a depender del proceso personal de formación y de los avances realizados por el estudiante en formación a lo largo de este proceso.

Además, durante el proceso de implementación de la unidad didáctica, los profesores tutores o supervisores de la universidad asisten a los centros educativos para observar las clases de los estudiantes en formación. Con posterioridad a la observación que realizan, se reúnen para retroalimentar su desempeño y emiten un informe al profesor didacta basado en la observación realizada al estudiante. Cada estudiante es observado dos veces.

Durante toda la trayectoria formativa en el Programa, los estudiantes en formación deben realizar sus prácticas en centros educativos y participar en Talleres de Reflexión que acompañan dichas prácticas en la universidad. Estos talleres se desarrollan con la totalidad de los estudiantes en formación del curso y son impartidos por profesores de la universidad.

El proceso de investigación se enmarca en el curso Taller de Titulación y Práctica Profesional. Participan en este proceso formativo el profesor didacta y los profesores tutores o supervisores que acompañan dicho proceso.

Se ha seleccionado a un estudiante de un total de 35 estudiantes que se encuentran cursando el Taller de Titulación y Práctica Profesional. Con anterioridad a este curso taller, todos los estudiantes realizan un Taller de Reflexión sobre la Práctica Educativa, en el que deben elaborar un portafolio con las evidencias de sus trabajos y reflexiones realizadas durante el curso.

En la selección del caso se utilizaron los criterios de buen resultado académico en su formación en dicho Taller de Reflexión y, específicamente, se le identificó a través del análisis del portafolio final elaborado, en el que se valoró¹⁷:

- La actitud y predisposición a la reflexión y la valoración positiva de la reflexión en los avances en su formación.
- La continuidad en la reflexión mostrada a lo largo del proceso de formación en el taller y contrastada por sus contribuciones permanentes al portafolio.
- La capacidad para generar evidencias de reflexión con un grado de calidad medio- alto puesto de relieve por las calificaciones alcanzadas. Esto se evidencia en la reflexión y autoevaluación que realizan de su propio desempeño, utilizando para ello distintos tipos de evidencias, argumentando las razones de ello, y planificando acciones de mejora.

Los profesores participantes es este proceso corresponden a:

- Un profesor didacta: los profesores didactas son especialistas en un área del conocimiento relacionada con el currículum de la educación secundaria. Les corresponde acompañar o tutorear a los estudiantes en formación durante todo el proceso del Taller de Titulación y Práctica Profesional, es decir, realizan el seguimiento y apoyo durante el proceso de diseño, implementación, evaluación y sistematización de su unidad didáctica; como de igual modo, en la elaboración de su artículo de difusión, que sistematiza el proceso de práctica profesional realizado. Los profesores didactas acompañan, de manera personalizada, a un grupo de estudiantes que cursan la especialidad. El profesor didacta participante en esta investigación corresponde al docente que imparte el Taller de Titulación y Práctica Profesional de la especialidad de Historia. Al momento de recogida de datos de la investigación, este profesor impartía docencia en aula y en la formación inicial de docente de Historia, tenía alrededor de 25 años de ejercicio como docente de aula y profesor jefe, había asumido por más de 10 años la jefatura del departamento de Historia de un colegio particular de Santiago y poseía más de 10 años de experiencia en la formación inicial de docentes, realizando asignaturas relacionadas con la didáctica de la especialidad en historia y talleres de reflexión sobre la práctica educativa.
- Dos profesoras tutoras o supervisoras: los profesores tutores son docentes, en general, que realizan docencia en establecimientos educativos en educación secundaria y, además, acompañan o tutorean en sus prácticas a estudiantes de la universidad. Su rol es retroalimentar a los estudiantes en formación acerca de su desempeño y proveer una valoración del desempeño de los estudiantes al profesor didacta. Las dos profesoras tutoras participantes que acompañan al estudiante en formación de este caso corresponden a una docente de la especialidad de Historia, que trabaja como profesora de Historia en un colegio particular de Santiago; y una docente del área de Lenguaje, que coordina prácticas en la universidad.

La selección de las profesoras tutoras (supervisoras) y profesor didacta correspondiente a este caso es aleatoria. Los docentes son designados por la Dirección del Programa o carrera.

En consecuencia, los participantes de este caso objeto de estudio de reflexión sobre las situaciones de la práctica de la carrera de Pedagogía corresponde a un estudiante, profesional Licenciado en Historia; un profesor didacta de la universidad que acompaña el proceso de práctica profesional y titulación y; dos profesoras tutoras que observan y retroalimentan el desempeño de las clases observadas.

¹⁷ El estudiante seleccionado al término de su proceso formativo y entrega de su título profesional fue reconocido como el mejor alumno de la promoción.

5.3 Enfoque metodológico de la investigación

El enfoque metodológico utilizado en este estudio es eminentemente cualitativo, de carácter descriptivo-interpretativo pues busca la descripción de tantas cualidades sea posible del fenómeno indagado desde la perspectiva de los individuos (Rodríguez, Gil, y García, 1996). La metodología cualitativa es pertinente para este estudio debido interés en el estudio de los significados subjetivos y la experiencia cotidiana (Flick, 2004).

Se propone un diseño de estudio centrado en el estudio de casos a fin de realizar un proceso de indagación detallado y profundo de las reflexiones que realizan los estudiantes durante su práctica profesional, enmarcándolas en el contexto donde se producen (Yin, 2009).

La metodología utilizada para la construcción de las categorías y el análisis de datos es el enfoque de la Grounded Theory Su principal objetivo es comprender, a través de un proceso de interpretación, la teoría producida por el discurso de los actores analizados (Strauss & Corbin, 2002; Wilson & Howell, 2008).

5.4 Procedimiento de recogida de datos

Con el fin de estudiar el proceso reflexivo de los estudiantes en formación, es decir, analizar la naturaleza y características de la reflexión; los marcos interpretativos y conocimiento de otras experiencias prácticas que usan en la reflexión; y los contenidos sobre los cuales se reflexiona a lo largo de la implementación de la Unidad Didáctica, se analizan dos tipos o fuentes de datos:

- a. **Situación de reflexión de tutoría entre el profesor didacta y el estudiante en formación:** durante el proceso de diseño, implementación, evaluación y sistematización que realiza el estudiante de su unidad didáctica, el profesor didacta sostiene sesiones o encuentro con el estudiante con el fin de apoyar y hacer seguimiento a su proceso formativo y reflexivo. Las fechas y contenido de las tutorías son acordadas entre el profesor didacta y el estudiante en formación, según las necesidades y apoyos requeridos. Se recogen, en audio, las conversaciones establecidas entre el profesor didacta y el estudiante.
- b. **Situación de reflexión de tutoría entre el profesor tutor (supervisor) y el estudiante en formación:** durante el proceso de diseño, implementación, evaluación y sistematización que realiza el estudiante de su unidad didáctica, las profesoras tutoras o supervisoras, realiza dos observaciones de las clases que implementa, para posteriormente retroalimentar el desempeño observado en estas. Las fechas de las tutorías de retroalimentación son acordadas entre las profesoras tutoras y el estudiante en formación. Se recogen, en audio, las conversaciones establecidas, en este caso, entre las profesoras tutoras y el estudiante en formación.

Tabla 3

Sesiones de tutoría

	Tutorías	
	Sesiones tutorías Didacta	Sesiones tutorías Tutoras
Numero Sesiones	4	2

Las situaciones de reflexión se recogen entre los meses de agosto a noviembre, correspondiente al segundo semestre académico del año escolar en Chile. En dicho semestre el estudiante en formación realiza el ajuste al diseño de su unidad didáctica, elabora los recursos pedagógicos para la implementación, implementa su unidad didáctica, sistematiza y evalúa el proceso y finalmente, escribe un artículo que sistematiza la experiencia realizada.

A continuación, se presentan temporalmente las sesiones de tutoría desarrolladas, relacionando cada una de ellas a los tiempos de implementación en el centro educativo.

Tabla 4

Sesiones de tutoría desarrolladas en el transcurso de la implementación

Fases de la Implementación Unidad Didáctica (UD)	Ajuste al diseño de la Unidad Didáctica	Implementación de la Unidad Didáctica (4 semanas)		Sistematización y evaluación de la Unidad Didáctica
	Agosto/septiembre	Septiembre	Octubre/Noviembre	Noviembre
Implementación de la UD en el centro educativo		Implementación	Implementación	
Tutorías con profesor didacta	Tutoría 1: 02.09		Tutoría 2: 07.10 Tutoría 3: 07.11	Tutoría 4: 26.11
Tutorías con profesoras tutoras o supervisoras		Tutoría 1: 20.09	Tutoría 2: 27.10	

5.5 Procedimiento de transcripción, gestión y análisis de los datos

Una vez recogidos los audios de las sesiones de tutoría se procedió a transcribirlos en documento formato Word.

Para el proceso de gestión y análisis de datos se optó por utilizar el software de análisis cualitativo Atlas.ti 8. Las principales ventajas de este software, frente a otros, es que su versión permite la categorización de documentos textuales y audios, como también la creación y codificación de unidades de análisis detalladas de gran tamaño. Por el contrario, su principal desventaja es la restricción para compartir archivos debido a su formato de gestión de datos de unidades hermenéuticas y a la limitación que presenta para transferirlas de un computador a otro.

El proceso de gestión y análisis de datos estuvo tutelado periódicamente por la directora de tesis, que a pesar de ubicarse en un país distinto al de la doctoranda, se pudo convenir vía plataforma virtual las reuniones de tutoría, como de igual modo, estancias de trabajo presencial una vez al año. En estas reuniones entre la directora de tesis y la doctoranda se ajustaron constantemente los procesos de categorización y de análisis de los documentos aunando criterios y protocolos.

Para la categorización y análisis de los datos se construyeron y/o ajustaron protocolos ya elaborados (ver Anexo 1,2 y 3). La elaboración y ajuste de los protocolos permitió facilitar el proceso de categorización por parte de la doctoranda y de tutoría por la directora de tesis, ya que fueron documentos que se consultaron constantemente para orientar el trabajo de análisis de datos cuando existían dudas sobre la pertinencia de las categorías.

Para la recolección de datos y análisis de la reflexión (objetivo 1) y de los recursos discursivos de invocación (objetivo 2) en las sesiones de tutorías del estudiante con su profesor didacta y profesoras tutoras se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- Registro en audio de la actividad de tutoría en cada una de las sesiones o períodos de encuentro del estudiante con el profesor didacta y las profesoras tutoras, según lo acordado en el plan de formación y seguimiento en la universidad.
- Registro y transcripción de las sesiones de tutorías.
- Registro y almacenamiento de datos transcritos y del audio.
- Lectura en profundidad de las sesiones de tutoría.
- Montaje de datos cualitativos de audio y transcritos de las diferentes sesiones de tutorías en el software de Atlas.ti. 8.
- Codificación conjunta de sesiones de tutoría para aunar criterios respecto a las categorías entre dos codificadores.
- Ajuste de las categorías de análisis de la reflexión (Mauri et al., 2017b) y de los dispositivos discursivos de invocaciones (Cubero et al., 2008; Prados & Cubero, 2016), e inclusión de otras categorías emergentes de los datos.
- Codificación de una muestra de las sesiones de tutorías para obtener el índice de fiabilidad, tanto para las dimensiones de análisis de la reflexión como de los dispositivos discursivos de invocaciones.
- Análisis de fiabilidad de la codificación.
- Codificación final de las sesiones de tutorías del estudiante con profesor didacta y profesoras tutoras.
- Análisis de las contribuciones a la reflexión y del estudiante junto al profesor didacta y profesoras tutoras.
- Establecimiento de resultados e interpretación siguiendo los criterios propios del análisis, tanto de los audios como las transcripciones de las sesiones de tutorías.

Para la recolección de datos y análisis de los episodios (objetivo 3) se realizaron las siguientes actividades:

- Identificación de temas o patrones de significado, a los que llamamos episodios, en el conjunto de los datos.
- Validación de los episodios con otros investigadores.
- Codificación de los episodios de las sesiones de tutorías del estudiante con profesor didacta y profesoras tutoras en el conjunto de los datos.
- Ajuste de codificación de los episodios.
- Análisis de contenido de la reflexión y de los dispositivos discursivos de invocaciones utilizados en cada uno de los episodios identificados en todas las sesiones de tutoría, entre el estudiante y el profesor didacta y profesoras tutoras.
- Establecimiento de resultados e interpretación siguiendo los criterios propios del análisis, tanto de los audios como las transcripciones de las tutorías.

5.6 Unidades de análisis

Para el análisis de la reflexión en las sesiones de tutorías del estudiante con su profesor didacta y profesoras tutoras, la unidad de análisis es el mensaje. Este corresponde a la unidad discursiva mínima dentro de un turno de habla en la que es posible aplicar una categoría (Mauri, Clarà, Colomina, & Onrubia, 2017). Por lo tanto, la unidad de análisis de codificación será, como mínimo, un acto ilocutivo, y como máximo, un turno de habla (Mauri, Clarà, Colomina, & Onrubia, 2017), es decir, podrían haber turnos de habla formados por un solo mensaje.

En el caso del análisis de los dispositivos discursivos de invocación utilizados en las sesiones de tutorías del estudiante con su profesor didacta y profesoras tutoras, la unidad de análisis es el fragmento (Prados & Cubero, 2016). El fragmento es como máximo un turno de habla, y como mínimo, un mensaje. Por tanto, existen turnos de habla formados por varios fragmentos y otros por un solo fragmento.

Para el análisis de los episodios presentes en las sesiones de tutoría del estudiante con su profesor didacta y profesoras tutoras, la unidad de análisis es el tema. Un tema es aquel patrón que captura información importante en relación con la pregunta de investigación y para la descripción del fenómeno de investigación (Mieles, Tonon & Alvarado, 2012; Willing, 2008). Posee un nivel de significado estructurado y refieren a un patrón de significado que emerge desde los datos (Willing, 2008a). Braun y Clarke (2006) señalan, asimismo, que un tema captura algo importante sobre los datos relacionado con la pregunta de investigación y posee un cierto nivel de significado dentro de los datos.

5.7 Procedimiento de análisis de los datos

Análisis objetivo 1: Reflexión sobre las situaciones de la práctica en las sesiones de tutorías

El primer bloque de análisis de los datos está organizado en dos núcleos fundamentales de análisis de la reflexión sobre situaciones de la propia práctica. El primero, son los espacios de tutoría de reflexión del estudiante en formación con el profesor didacta y el segundo, son los espacios de tutoría de reflexión del estudiante en formación con sus profesoras tutoras.

Para analizar los datos resultantes de la participación del estudiante en los espacios de tutoría con su profesor didacta y sus profesoras tutoras se utilizó el protocolo de análisis de la reflexión elaborado en una versión inicial por Clarà (2015) y en una versión más amplia y completa en una investigación posterior por Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia (2017). Dicho protocolo incluye categorías INCONSISTENCIA (identificación de inconsistencia en la situación o caso que causa incomprensión); PROBLEMATIZACIÓN (identificación de qué en la situación necesita ser explorado para lograr clarificarlo); EXPLICACIÓN (dar sentido, articulación o coherencia interna a los distintos elementos inconsistentes de la situación que estén en conflicto); SOLUCIÓN O ACTUACIÓN (se propone una respuesta o una parte de la respuesta o se formula una actuación o una parte de la actuación específica en la situación o caso objeto de clarificación); VALORACIÓN (los participantes elaboran una valoración de uno o de los diferentes agentes implicados en la situación o caso objeto de clarificación o análisis); PLAUSIBILIDAD (aportan argumentos para dar apoyo o desechar una problematización, una explicación, una actuación-solución, una valoración). A esta versión, producto de la primera codificación en esta investigación, se realizó una nueva adaptación incorporando una nueva categoría: EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS. Las categorías mencionadas anteriormente se adaptaron para realizar el análisis de las aportaciones que realiza el docente didacta y las tutoras al proceso de reflexión del estudiante en formación. Dicho protocolo se encuentra en el anexo 1.

Para obtener el tiempo dedicado por el estudiante, su profesor didacta y sus profesoras tutoras a cada categoría durante los espacios de tutoría, se utilizó como herramienta el software Atlas.ti 8, a través de la cual se detalla el tiempo de duración de cada una de las categorías de manera individual. Luego, se procedió a sumar cada categoría según el actor que la utilizó. Este proceso se realizó por cada sesión de tutoría, por cada fase que compone la Unidad Didáctica y por cada uno de los episodios que componen cada una de las fases.

Se realizó el siguiente proceso para el análisis de los datos, identificando tanto su frecuencia como duración:

- Análisis de las contribuciones de las dimensiones a la reflexión en cada sesión.
- Análisis de la evolución de cada dimensión a lo largo de las sesiones.
- Análisis de las contribuciones de las dimensiones a la reflexión en cada fase.
- Análisis de las contribuciones de las dimensiones y sus subdimensiones en cada sesión de formación.
- Análisis de la evolución de las dimensiones y sus subdimensiones a lo largo de las fases.

Análisis objetivo 2: Dispositivos discursivos de invocación en las sesiones de tutorías

Una vez analizados los procesos de reflexión, su naturaleza, características y evolución, se realizó un nuevo análisis de los datos, en este caso, para identificar y clasificar los dispositivos discursivos de invocación establecidos por Cubero y colaboradores (Cubero et al., 2008; Prados & Cubero, 2016) de la Universidad de Sevilla. La *invocación* es uno de los recursos que se emplean en el habla para legitimar el conocimiento científico o disciplinar (académico). Fueron estudiados inicialmente en el habla del aula. Mediante la invocación se expresan enunciados que se apoyan en y toman como referencia a diferentes elementos del conocimiento académico y la experiencia personal de los hablantes. Los elementos de ese conocimiento académico o esa experiencia personal que se introducen en el discurso del aula se utilizan como justificación o sostén de las afirmaciones que se hacen, de las descripciones que se realizan, de las versiones que se exponen en el aula. En este sentido, los autores llaman a esos enunciados una voz “cualificada” y se la hace presente en el discurso, relacionándola con una descripción o una explicación determinada. Los recursos discursivos denominados de invocación son los siguientes: INVOCACIÓN A LA AUTORIDAD DE LOS ESPECIALISTAS/ DEL CONOCIMIENTO (se apoyan en la autoridad del texto académico y curricular; autoridad de la disciplina académica; autoridad del maestro o tutor de prácticas con conocimiento pragmático o profesional; autoridad del conocimiento formalizado: conceptos y procedimientos; autoridad del conocimiento formalizado generado a partir de la experiencia en las tutorías; INVOCACIÓN A LA EXPERIENCIA/AL CONOCIMIENTO EXPERIENCIAL (se apoyan en la experiencia individual del hablante; experiencia de la práctica didáctica-educativa en el aula; experiencia de la práctica de un par o compañero; experiencia cultural del hablante; INVOCACIÓN A LA VERDAD (se apoya en afirmaciones sobre la verdad relacionadas con experiencias presentes o en afirmaciones sobre la verdad no relacionadas con experiencias presentes); INVOCACIÓN A LA IDEOLOGÍA O A UN SISTEMA DE VALORES (se apoya y toma como referencia la perspectiva de sistemas de valores o ideologías específicas que se mencionan explícitamente). Las categorías mencionadas anteriormente se utilizaron para realizar el análisis de las aportaciones que realiza el docente didacta y las tutoras al proceso de reflexión del estudiante en formación. Dicho protocolo se encuentra en el anexo 2.

Para obtener el tiempo dedicado por el estudiante, su profesor didacta y sus profesoras tutoras a cada recurso discursivo de invocación durante los espacios de tutoría, se utilizó como herramienta el software Atlas.ti 8, a través de la cual se detalla el tiempo de duración de cada categoría de manera individual. Luego, se procedió a sumar cada categoría según el actor que la utilizó. Este proceso se realizó por cada sesión de tutoría, por cada fase que compone la Unidad Didáctica y por cada uno de los episodios que componen cada una de las fases.

Se realizó el siguiente proceso para el análisis de los datos, identificando tanto su frecuencia como duración:

- Análisis de la contribución de las invocaciones del estudiante y didacta en los espacios de actividad formativa.

- Análisis de la contribución de las dimensiones y subdimensiones de las invocaciones en cada sesión de formación.
- Análisis de la evolución de las dimensiones y sus subdimensiones a lo largo de las sesiones de formación.
- Análisis de las contribuciones de las dimensiones y sus subdimensiones en cada fase.
- Análisis de la evolución de las dimensiones y sus subdimensiones a lo largo de las fases.

Análisis objetivo 3: Identificación y descripción de episodios presentes en la Unidad Didáctica

Finalizado el análisis de la frecuencia de ocurrencia y duración de las distintas dimensiones utilizadas para analizar la reflexión y los recursos discursivos del cual hacen uso el estudiante, su profesor didacta y sus profesoras tutoras, se procedió a identificar los diferentes episodios presentes en cada una de las sesiones que componen la relación estudiante- didacta y estudiante-tutoras. Para la identificación de los episodios se elaboró un protocolo basado en la definición de episodio que realizan Braun y Clarke (2006) y Willing (2008). Así mismo se exploraron trabajos de investigación como el desarrollado por Roca, B. (2018). *Los recursos discursivos del asesor en un proceso de asesoramiento colaborativo* (tesis doctoral dirigida por el Dr. Javier Onrubia. Universidad de Barcelona).

En nuestro caso, el protocolo utilizado fue reelaborado y ajustado a los objetivos y necesidades de nuestra investigación (ver protocolo en anexo 3). Una vez identificados los episodios, se realizó una descripción y análisis de cada uno con el fin de caracterizar las temáticas sobre los cuales conversan en las sesiones. Además, se procedió nuevamente a analizarlos utilizando las categorías de análisis de la reflexión y los dispositivos discursivos utilizados para validar sus acciones o descripciones.

Para la segmentación de los diferentes episodios temáticos se llevó a cabo un procedimiento inductivo que requirió identificar, utilizando simultáneamente los registros de audio y su transcripción, momentos en que se produce un cambio sustancial y detectable por el observador en la estructura conversacional o bien en el tópico, y establecerlos como momentos de cambio de un episodio a otro. Este procedimiento, realizado de manera iterativa permitió ajustar progresivamente la delimitación de los cambios de episodio en cada uno de los segmentos seleccionados.

Un episodio se define como una secuencia o cadena de turnos de intervenciones entre el estudiante y el profesor didacta/tutor (supervisores), que se caracteriza por presentar una determinada estructura de conversación, por estar relacionado con un tema y ser parte de un segmento de tutoría reflexiva entre el estudiante y el didacta y cada una de las tutoras. Se entiende, por tanto, que cada sesión de tutorías puede estar formada de uno o más episodios en función de su estructura y de su contenido temático.

Se realizó el siguiente proceso para el análisis de los episodios temáticos, identificando tanto su frecuencia como duración e incorporando en cada uno de ellos las dimensiones de contribución a la reflexión y el uso de recursos discursivos:

- Descripción de cada uno de los episodios que componen las distintas fases.
- Análisis de las contribuciones a la reflexión y perfil de invocación al interior de cada uno de los episodios que componen la fase de diseño.
- Análisis de las contribuciones a la reflexión y perfil de invocación al interior de cada uno de los episodios que componen la fase de implementación.
- Análisis de las contribuciones a la reflexión y perfil de invocación al interior de cada uno de los episodios que componen la fase de sistematización, evaluación y cierre.

5.8 Fiabilidad

Para obtener la fiabilidad en este estudio, es decir la concordancia en las codificaciones entre distintos analizadores o codificadores, se procedió a la utilización de los protocolos de “Reflexión sobre situaciones de la práctica” y “Dispositivos discursivos de invocación” inicialmente en la versión original y se probó en un 30% de los datos. Una vez cerrado ese período y ámbito de uso, ambos protocolos se revisaron para ser ampliado con categorías emergentes de los datos analizados para configurar su versión definitiva. Las unidades de análisis utilizadas para obtener el índice de fiabilidad fueron los mensajes y los fragmentos en cada turno de habla entre profesor didacta y el estudiante y cada profesora tutora y el estudiante. Según Yin (2009), los protocolos de análisis en los estudios de casos cumplen el rol de medida de fiabilidad, toda vez que permiten describir los procedimientos utilizados para, luego, posibilitar la réplica del estudio por otros investigadores.

Intervinieron en la categorización dos analizadores expertos (A1 y A2) que utilizaron ambos protocolos para codificar el 30% de datos de las sesiones de tutoría del profesor didacta y el estudiante, y el 30% de datos de las sesiones de tutoría de las profesoras tutoras y el estudiante, con la finalidad de establecer la fiabilidad de la codificación o uso de las categorías del protocolo para el análisis de los datos previstos por parte de la investigadora. En caso de discrepancia, se resolvió con un tercer analizador, el que definía qué codificación era más pertinente a los datos.

Con los resultados de calculó el índice de kappa de cohen¹⁸. A continuación, los codificadores reanudaron el análisis que correspondía por separado al 100% de los datos del caso al investigador 1 y al 100% de los datos al investigador 2. En caso de duda, lo resolvió un tercer experto el análisis efectuado.

En la tabla 5 y 6 se presentan los índices de Kappa de Cohen obtenidos en los protocolos:

Tabla 5

Protocolo: “Reflexión sobre situaciones de la práctica”

		Valor
Medida de acuerdo	Kappa	,807
N de casos válidos		451

Tabla 6

Protocolo: “Dispositivos discursivos de invocación”

		Valor
Medida de acuerdo	Kappa	,919
N de casos válidos		273

En el caso de los episodios, para obtener la fiabilidad en el procedimiento de construcción y asegurar la concordancia en este proceso entre los analizadores, se utilizó como medida la triangulación entre tres investigadores expertos en la temática. Dado que no es posible

¹⁸ La interpretación de la escala de valoración del coeficiente de Kappa es según Torres y Perera (2009), regular cuando el coeficiente se haya entre 0.40 y 0.60, bueno cuando es entre 0.61 y 0.75 y finalmente, excelente cuando es mayor a 0.75.

establecer un índice de kappa de cohen al no tratarse de una codificación de categorías o códigos, se optó por la concordancia entre los analistas, entendida como “medida en que dos o más codificadores están de acuerdo entre ellos” (Torres & Perera, 2009, p.94). Específicamente, el procedimiento consistió en, primero, la lectura detallada de la información producida y registrada en las transcripciones. Luego, el analizador 1 (A1) dividió cada sesión en episodios, entendidos como una cadena de turnos de intervenciones entre el estudiante y el profesor didacta o profesoras tutoras que presenta un tópico o contenido temático particular. Luego, el analizador 2 (A2) repite el mismo procedimiento de identificación de episodios. En el caso de discrepancia en la identificación de los episodios, la duda sobre la temática que caracterizaba una cadena de turno era elevada a un tercer analizador experto, quien leía detalladamente la cadena de turnos y dirimía sobre cuál de los episodios propuestos por el analizador 1 (A1) y el analizador 2 (A2) era más pertinente a los datos.

5.9 Presentación de la Unidad Didáctica¹⁹ desarrollada por el estudiante y del contexto de su implementación

El estudiante en formación implementó su unidad didáctica en un séptimo año básico conformado por 28 alumnos varones, en un centro educativo particular de la ciudad de Santiago de Chile. Su propuesta de trabajo se enmarca en el desarrollo de pensamiento histórico, basado en una adaptación del método de análisis iconográfico.

Los contenidos curriculares de la propuesta fueron extraídos de las Bases Curriculares de la asignatura de historia para séptimo básico. Específicamente, el diseño de la Unidad Didáctica se enmarca dentro de la Unidad N°3 del MINEDUC titulada: “La Edad Media y el nacimiento de la cultura europea”.

Su unidad didáctica se titula “*Entre la espada y la cruz: el nacimiento cultural de Europa durante la Edad Media*”. La unidad buscó una progresión de aprendizajes pensados desde lo concreto-simple hacia lo más abstracto-complejo. En términos de habilidades, esto se tradujo en que las primeras sesiones se iniciara habilidades básicas (conocer-identificar) hasta llegar al final de la unidad emplazando habilidades intermedias (comprender, aplicar e interpretar). De esta forma, se planteó como objetivo que los estudiantes puedan comprender la síntesis cultural de Europa durante los primeros siglos de la Edad Media, asociado curricular y disciplinariamente al rol de la Iglesia como articulador de la síntesis de tres tradiciones culturales: romana, germana y cristiana. Posteriormente, se propuso caracterizar rasgos de la sociedad feudal como el vasallaje y la cosmovisión cristiana.

A continuación, en la tabla 7, se describe los tópicos y metas de aprendizaje de la unidad implementada.

Tabla 7

Tópicos generativos y metas de aprendizaje de la unidad

Tópicos generativos: Trabajo de análisis de fuentes iconográficas, síntesis cultural de Europa (tradicción romana, germana y cristiana), sociedad feudal.
Metas generales de la Unidad

¹⁹ La descripción de la Unidad Didáctica se obtuvo de una entrevista realizada al estudiante y de un artículo elaborado al final de su proceso formativo que describe la implementación realizada y autoevaluación de su desempeño.

- Aplicar el procedimiento de trabajo con fuentes iconográficas para comprender la conformación cultural de la unidad de Europa y, rasgos de la sociedad feudal y,
- Comprender la parcialidad de la imagen como fuente histórica.
- Respetar y participar de forma autónoma en los distintos momentos de la clase a partir de los acuerdos establecidos en el contrato didáctico de la unidad.

La unidad didáctica contempló 12 sesiones, equivalentes a 14 horas pedagógicas, que se desarrollan en el transcurso de cuatro semanas. Las horas pedagógicas se describen a continuación en la tabla 8:

Tabla 8

Planificación de las sesiones de la unidad didáctica

Título de la unidad: Entre la espada y la cruz: el origen de la cultura de Europa				
Curricular Nacional: La Edad Media: El nacimiento de Europa				
Nivel: 7° básico				
N° Clase	Objetivo	Contenido	Actividad	Evaluación
1	Conocer el concepto de Edad media a través de diferentes interpretaciones de corrientes de pensamiento	Concepto de Edad Media en cuatro interpretaciones distintas: Ilustración, romanticismo, marxismo y Le Goff.	<i>Guía complementaria 1:</i> Leer y resumir distintas interpretaciones del concepto de Edad Media	Formativa
2	Comprender el concepto de hito histórico e identificar la extensión temporal de la Edad Media a través de una línea de tiempo	Concepto de hito histórico como herramienta del historiador. Línea de tiempo que dé cuenta del “inicio” y “término” de la Edad Media: Caída del imperio romano de occidente y “descubrimiento” de américa.	<i>Guía complementaria 2:</i> Elaborar una línea de tiempo personal y ubicar acontecimientos de niñez y adolescencia. Ubicar e identificar hitos históricos de la Edad Media en una línea de tiempo.	Formativa
3	Identificar en diferentes mapas el espacio geográfico de los reinos germanos, y describir el bosque como espacio característico de la Edad Media	Conformación espacial y lingüística de los reinos germanos (antecedentes de los países europeos), ruralización y el bosque como espacio geográfico predominante de la Europa Medieval	<i>Guía complementaria 3:</i> Ubicar y reconocer reinos germanos, sus lenguas y países en que actualmente se ubicaban. Describir el bosque como el espacio dominante de la Edad Media	Formativa
4	Caracterizar la influencia de la tradición germana en la formación de la cultura de la sociedad medieval a partir de rasgos y elementos característicos.	Rasgos característicos de los pueblos germanos, principalmente su sincretismo cultural, sociedad guerrera, monarquía electiva, relaciones de reciprocidad y fidelidad, politeísmo.	<i>Guía complementaria 3:</i> “los reinos germanos, espacio geográfico e influencia en la sociedad medieval”. Trabajo con parejas con fuente secundaria acerca de los germanos.	Formativa
5	Explicar el rol de la Iglesia Católica en la configuración del orden político durante la Edad Media a través de la conversión del rey franco Clodoveo	Rol de la Iglesia Católica en la conformación del orden social durante la Alta Edad Media a través de la conversión de Clodoveo.	<i>Guía complementaria 4:</i> “el rol social y político de la Iglesia”. Trabajo con fuente primaria, secundaria y una imagen.	Formativo (Diagnóstico)
6	Relacionar la cosmovisión cristiana del mundo con	Cosmovisión cristiana del mundo: institucionalización,	<i>Guía complementaria 5:</i> Trabajo con imágenes,	Formativo

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO – Capítulo 5

	difusión del dogma que instauró la Iglesia durante la Edad Media.	temor a dios, idea de salvación, sacramentos, etc.	lectura de fuente secundaria acerca de la cosmovisión cristiana del mundo.	
7	Comprender el valor de la imagen como fuente histórica través del procedimiento iconográfico.	Imagen como posibilidad de fuente histórica. Técnica de obtención de información histórica y análisis iconográfico de imágenes de la Edad Media	<i>Guía de modelamiento</i> o Saber hacer	Formativo
8	Aplicar el procedimiento iconográfico para comprender la síntesis cultural de Europa a través de la imagen del emperador Carlomagno (Dürero, 1514).	Concepto de síntesis cultural de las tres tradiciones (romana, germana y cristiana) que conforma la Europa feudal. Carlomagno, emperador.	<i>Guía de procedimiento 1: "Carlomagno el Padre de Europa"</i> . Aplicar el procedimiento iconográfico en la pintura de Alberto Dürero.	Sumativa.
9	Comprender el origen del feudalismo y los 3 órdenes estamentales mediante el trabajo con fuentes primarias.	Concepto de feudalismo y sociedad estamental	<i>Guía complementaria 6:</i> origen y características del feudalismo. Trabajo con fuentes e imágenes.	Formativa
10	Comprender los 3 órdenes de la sociedad feudal y sus relaciones por medio del análisis de fuentes	Concepto de sociedad estamental y lazos de reciprocidad y fidelidad entre los órdenes	<i>Guía complementaria 7:</i> sociedad estamental y orden feudal.	Formativa
11	Analizar rasgos de la sociedad feudal a través del procedimiento iconográfico	Orden estamental, cosmovisión cristiana de mundo y vasallaje	<i>Guía de procedimiento 2:</i>	Sumativa
12	Evaluar el desempeño personal durante la unidad y síntesis de las clases y del procedimiento	Cierra global de la Unidad	Plenario. Revisión del contrato didáctico	Formativa

Capítulo 6. Espacio de actividad formativa del estudiante con su profesor didacta. Resultados de la investigación (I)

En este apartado se presenta los resultados del análisis de las contribuciones a la reflexión del estudiante del caso estudiado con el objetivo de caracterizar su actividad reflexiva en el espacio de actividad formativa con su profesor didacta.

Como ya explicamos en el apartado metodológico, la finalidad y tarea fundamental de la actividad formativa del estudiante es la elaboración, implementación, evaluación, sistematización y cierre de una unidad didáctica durante su práctica profesional. Para conocer las contribuciones a la reflexión, del estudiante en formación en el espacio formativo con su profesor didacta, como de igual modo, los argumentos que utilizan para legitimar sus acciones durante los espacios de actividad formativa, cada una de las sesiones fue registrada en audio y posteriormente transcritas y analizadas usando las dimensiones definidas, las que se describen con mayor profundidad en el protocolo elaborado para dicho fin (consultar anexo 1 y 2).

Una vez finalizado el punto anterior, se procedió a la identificación de los episodios siguiendo un protocolo (consultar anexo 3), y posteriormente, la descripción de cada uno de estos con el fin de caracterizar el contenido de la reflexión en las distintas fases que componen la intervención que lleva a cabo el estudiante.

El análisis de tiempo y frecuencia de ocurrencia de las dimensiones y episodios definidos en el espacio de actividad formativa del estudiante con su profesor didacta, se calcularon en función de la totalidad de las sesiones.

Este capítulo lo componen los siguientes apartados: contribuciones a la reflexión del estudiante en formación y el profesor didacta; análisis del perfil de invocaciones del estudiante en formación y el profesor didacta; análisis y descripción de los episodios presentes en los espacios de actividad formativa; y finalmente, se realiza una síntesis general de los resultados del espacio de actividad formativa del estudiante con su profesor didacta.

6.1 Fases de desarrollo de la tarea (unidad didáctica) a lo largo de la actividad formativa en las sesiones entre el estudiante y didacta

De acuerdo con las sesiones realizadas por los participantes, como se observa en la tabla 9, se desarrollaron a lo largo de las fases de la tarea o unidad didáctica cuatro sesiones, correspondiendo la primera sesión a la fase de diseño (43 min 10 s); la segunda (34 min 44 s) y la tercera sesión (09 min 49 s) al proceso de implementación; y la cuarta sesión (26 min 2 s) a la fase de evaluación, sistematización y cierre de la Unidad Didáctica.

Tabla 9

Fases de desarrollo de la tarea a lo largo de la actividad formativa

Fases	Sesión	Duración
Fase 1: Diseño	S1	43 min 10 s
Fase 2: Implementación	S2	34 min 44 s
	S3	09 min 49 s

Fase 3: Evaluación, sistematización y cierre	S4	26 min 2 s
Total	4S	113 min 45 s

6.2 Contribuciones a la reflexión del estudiante en formación y del profesor didacta en los espacios de actividad formativa

Las reflexiones del estudiante en formación en los espacios de actividad formativa con el didacta se desarrollan a lo largo de cuatro sesiones. El análisis de la frecuencia y duración de las contribuciones a la reflexión se realiza contemplando tanto al didacta como al estudiante en formación al interior de cada una de las sesiones y fases, como de igual modo su evolución a lo largo de las sesiones y fases.

6.2.1. Contribuciones a la reflexión en las diferentes dimensiones en cada sesión

Tabla 10

Duración y frecuencia en las sesiones entre estudiante y didacta

Sesiones	Didacta		Estudiante		Totales	
	<i>f</i>	<i>t</i>	<i>f</i>	<i>t</i>	<i>f</i>	<i>t</i>
Sesión 1	13,2%	0:11:03	20,3%	0:27:27	33,5%	0:38:30
Sesión 2	12,2%	0:09:00	19,3%	0:19:14	31,5%	0:28:14
Sesión 3	3,9%	0:02:58	8,0%	0:05:41	11,9%	0:08:39
Sesión 4	8,6%	0:06:53	14,4%	0:16:02	23,0%	0:22:55
Totales	37,9%	0:29:54	62,0%	1:08:24	100,0%	1:38:18

El total de contribuciones a la reflexión en las cuatro fases se presenta en la tabla 10. Si se analizan los tiempos dedicados a la reflexión, la mayor cantidad de tiempo de contribución a la reflexión la realiza el estudiante (1 h 8 min 24 s) y posteriormente el didacta (29 min 54 s). Se observa que la frecuencia más alta la tiene el estudiante, con el 62% y luego el didacta con un 37,9%, siendo casi la mitad.

Si analizamos los tiempos dedicados a la contribución a la reflexión se sigue el siguiente orden: sesión 1 (38 min 30 s), sesión 2 (28 min 14 s), sesión 4 (22 min 55 s) y sesión 3 (8 min 39 s). Las frecuencias siguen la misma tendencia anterior, es decir, jerarquizadas son: sesión 1 con un 33,5%, sesión 2 con un 31,5%, sesión 4 con un 23% y sesión 3 con un 11,9%.

Al analizar los tiempos por actor, en el caso del estudiante, su mayor tiempo de contribución a la reflexión lo realiza en la sesión 1 (27 min 27 s), seguida por la sesión 2 (19 min 14 s), disminuye en la sesión 3 (5 min 41 s) y vuelve a aumentar considerablemente a la sesión 4 (16 min 2 s). En relación al didacta, obtiene su tiempo de contribución a la reflexión más alto en la sesión 1 (11 min 3 s), disminuye un poco en la sesión 2 (9 min 0 s), disminuye aún más en la sesión 3 (2 min 58 s) y aumenta en la última sesión (6 min 53 s).

Si analizamos su frecuencia, se repite la tendencia anterior. En el caso del estudiante, también obtiene su mayor frecuencia en la sesión 1 (20,3%), baja un punto porcentual en la sesión 2 (19,3%), también disminuye a su mínimo en la sesión 3 (8%) y aumenta en la sesión 4 (14,4%). En

el caso del didacta interviene más en la primera sesión (13,2%), disminuyendo un poco en la sesión 2 (12,2%), obtiene su mínima frecuencia en la sesión 3 (3,9%) y aumenta en la sesión 4 (8,6%).

Los tiempos y frecuencia de ocurrencia de las dimensiones identificadas en los espacios de actividad formativa del estudiante y el didacta se presentan en la tabla 11.

Tabla 11

Duración y frecuencia de las dimensiones en las sesiones entre didacta y estudiante²⁰

Dimensión		Sesión 1			Sesión 2			Sesión 3			Sesión 4			TOTAL		
		D	E	T	D	E	T	D	E	T	D	E	T	D	E	T
Problematización	f	0,3%	1,1%	1,4%	1,3%	4,0%	5,3%	0,0%	1,1%	1,1%	1,0%	3,2%	4,2%	2,6%	9,3%	11,9%
	t	0:00:25	0:01:13	0:01:38	0:01:09	0:03:50	0:04:39	0:00:00	0:00:55	0:00:55	0:00:05	0:04:11	0:05:07	0:02:10	0:10:09	0:12:19
Inconsistencia	f	7,7%	0,8%	8,6%	2,0%	1,7%	3,7%	1,0%	0,4%	1,4%	2,1%	0,5%	2,5%	12,8%	3,4%	16,1%
	t	0:06:14	0:00:42	0:06:56	0:01:05	0:01:06	0:02:11	0:00:23	0:00:13	0:00:36	0:00:15	0:00:19	0:02:04	0:00:07	0:02:20	0:11:47
Explicación Metafísica	f	3,5%	4,6%	8,1%	2,8%	2,1%	4,8%	0,2%	1,5%	1,7%	2,4%	1,9%	4,4%	8,9%	10,1%	19,0%
	t	0:02:33	0:07:10	0:09:43	0:01:53	0:02:51	0:04:44	0:00:01	0:01:28	0:01:29	0:00:15	0:02:29	0:04:22	0:00:00	0:13:58	0:20:18
Solución	f	0,6%	9,1%	9,7%	2,6%	6,4%	9,0%	1,6%	2,4%	4,1%	1,6%	4,0%	5,6%	6,4%	21,9%	28,4%
	t	0:00:40	0:12:54	0:13:34	0:02:36	0:06:54	0:09:30	0:01:52	0:01:32	0:03:24	0:00:13	0:04:18	0:05:52	0:00:06	0:25:38	0:32:20
Valoración	f	1,1%	3,3%	4,4%	3,5%	3,4%	7,0%	1,1%	2,0%	3,1%	1,5%	4,0%	5,4%	7,2%	12,7%	19,9%
	t	0:01:11	0:03:53	0:05:04	0:02:32	0:03:34	0:06:06	0:00:42	0:01:15	0:01:57	0:00:04	0:03:53	0:04:38	0:00:51	0:12:35	0:17:45
Expresión de Sentimiento	f	0,0%	1,5%	1,5%	0,1%	1,7%	1,8%	0,0%	0,5%	0,5%	0,1%	0,9%	1,0%	0,2%	4,6%	4,7%
	t	0:00:00	0:01:35	0:01:35	0:00:05	0:00:59	0:01:04	0:00:00	0:00:18	0:00:18	0:00:00	0:00:52	0:00:52	0:00:05	0:03:44	0:03:49
TOTAL	f	13,2%	20,3%	33,6%	12,2%	19,3%	31,5%	3,9%	8,0%	11,9%	8,6%	14,4%	23,1%	38,0%	62,0%	100,0%
	t	0:11:03	0:27:27	0:38:30	0:09:00	0:19:14	0:28:14	0:02:58	0:05:41	0:08:39	0:00:05	0:16:02	0:22:55	0:02:09	1:08:24	0:11:03

En la tabla 11 se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la solución (32 min 20 s), le sigue la explicación metafísica (20 min 28 s), luego la valoración (17 min 45 s), la problematización (12 min 19 s), la inconsistencia (11 min 47 s) y finalmente, la expresión de sentimiento (3 min 49 s). Con relación a la frecuencia dedicada a la reflexión, se modifica la tendencia presentada anteriormente, pues se observa que en primer lugar aparece la solución (28,4%), seguida por la valoración (19,9%), la explicación (19%), la inconsistencia (16,1%), la problematización (11,9%) y finalmente, la expresión de sentimiento (4,7%).

Si lo analizamos por actor, se aprecia que los tiempos para la contribución a la reflexión por parte del estudiante, la solución es la dimensión con mayor duración (25 min 38 s), seguida de la explicación (13 m 58 s), luego la valoración (12 min 35 s), la problematización (10 min 9 s), la expresión de sentimiento (3 min 44 s) y finalmente, la inconsistencia (2 min 10 s). Al analizar las frecuencias, se aprecia que contribuye a la reflexión mayoritariamente a través de solución (21,9%), la valoración (12,7%), la explicación (10,1%), la problematización (9,3%) y, en menor medida, a través de expresión de sentimiento (4,6%) y la inconsistencia (3,4%). En el caso del

²⁰ Se utilizarán las siguientes abreviaciones: D: didacta; E: estudiante; T: total; t: tiempo; f: frecuencia

didacta, contribuye a la reflexión a través de la inconsistencia (9 min 27 s), luego la solución (6 min 42 s), la explicación (6 min 20 s), la valoración (5 min 10 s), la problematización (2 min 10 s) y, con un tiempo muy bajo, la expresión de sentimiento (5 s). En el caso de las frecuencias, se observa algunas diferencias, tiende a contribuir a través de la inconsistencia (12,8%), seguida por la explicación (8,9%), la valoración (7,2%), la solución (6,4%) y, con porcentajes menores, a través de la problematización (2,6%) y la expresión de sentimiento (0,2%).

La **sesión 1**, que es donde se concentra el mayor tiempo de contribuciones a la reflexión (38 min 30 s), se distribuye en contribuciones a la reflexión de la solución (13 min 34 s), ubicándose en segundo lugar la explicación (9 min 43 s), la inconsistencia (6 min 56 s) la valoración (5 min 4 s) y, con tiempos similares, la problematización (1 min 38 s) y la expresión de sentimiento (1 min 35 s). En relación a las frecuencias de la contribución a la reflexión, estas se distribuyen entre contribuciones a la solución (9,7%), contribuciones a la inconsistencia (8,6%), contribuciones a la explicación (8,1%) y contribuciones a la valoración (4,4%). Se observa menores contribuciones a la reflexión a través de la expresión de sentimiento (1,5%) y de la problematización (1,4%).

Al analizar los tiempos de las contribuciones a la reflexión por actor en la sesión 1, se observa que el estudiante, que es el actor que mayor tiempo presenta de contribución a la reflexión (27 min 27 s), la solución (12 min 54 s) es la dimensión que mayor tiempo de aporte realiza a la reflexión, seguida de la explicación (7 min 10 s), la valoración (3 min 53 s), la expresión de sentimiento (1 min 35 s), la problematización (1 min 13 s), y la inconsistencia (42 s). Con relación a las frecuencias, el estudiante presenta una alta contribución a la reflexión (20,3%). En relación a la frecuencia de contribución de las distintas dimensiones, la tendencia anterior se modifica, pues contribuye en su mayoría a través de la solución (9,1%), casi en un 50% menos a través de la explicación (4,6%), la valoración (3,3%), la expresión de sentimiento (1,5%), la problematización (1,1%) y la inconsistencia (0,8%). El didacta, por el contrario, contribuye mayoritariamente a través de la inconsistencia (6 min 14 s), seguida por la explicación (2 min 33 s), la valoración (1 min 11 s), la solución (40 s) y la problematización (25 s). En el caso de las frecuencias la tendencia se mantiene pues la dimensión con mayores porcentajes son la inconsistencia (7,7%), la explicación (3,5%), y en mucho menor medida, la valoración (1,1%), la solución (0,6%) y la problematización (0,3%).

En la **sesión 2** se concentra el segundo mayor tiempo de contribuciones a la reflexión (28 min 14 s), distribuyéndose en contribuciones a la reflexión de la solución (9 min 30 s), seguida de contribuciones a la valoración (6 min 6 s), la explicación (4 min 44 s), la problematización (4 min 39 s), la inconsistencia (2 min 11 s), y finalmente, la expresión de sentimiento (1 min 4 s). Si se analiza el porcentaje de contribución a la reflexión en esta sesión (31,5%), se observa que se presentan algunas diferencias en relación a la tendencia anterior, distribuyéndose entre contribuciones a la solución (9,0%), a la valoración (7%), a la problematización (5,3%) y a la explicación (4,8%). Se evidencia menores contribuciones a la reflexión a través de la inconsistencia (3,7%) y la expresión de sentimiento (1,8%).

Al realizar el análisis por actor, se evidencia que en la sesión 2, nuevamente el estudiante es quien interviene más (19 min 14 s). Su contribución se distribuye en contribuciones a la solución (6 min 54 s), a la problematización (3 min 50 s), a la valoración (3 min 34 s), a la explicación (2 min 52 s), a la inconsistencia (1 min 6 s) y a la expresión de sentimiento (59 s). En el caso de la frecuencia, se presenta la tendencia precedente, el estudiante (19,3%) utiliza soluciones (6,4%), problematizaciones (4%), valoraciones (3,4%), explicaciones (2,1%) y expresiones de sentimiento e inconsistencias (1,7% en ambos casos). El didacta (9 min), en cambio, lo hace a través de soluciones (2 min 36 s), valoraciones (2 min 32 s), explicaciones (1 min 53 s), inconsistencias (49 s), y marginalmente, expresiones de sentimientos (5 s). En el caso de sus frecuencias (12,2%), contribuye a través de la valoración (3,5%), la explicación (2,8%), la solución

(2,6%), la inconsistencia (2%), la problematización (1,3%) y, muy marginalmente, a través de la expresión de sentimiento (0,1%).

La **sesión 3** se encuentra en el último lugar en relación a la contribución a la reflexión de la actividad formativa (8 min 39 s), la que se distribuye en contribuciones a la solución (3 min 24 s), a valoración (1 min 57s), la explicación (1 min 29 s) y la problematización (55 s). Ocurre, finalmente, una menor contribución a la reflexión a través de la inconsistencia (36 s) y de la expresión de sentimientos (18 s). En el caso de las frecuencias (11,9%), se distribuyen mayormente en contribuciones a la solución (4,1%) y a la valoración (3,1%). Se observan menores contribuciones a la reflexión a través de la explicación (1,7%), la inconsistencia (1,4%), la problematización (1,1%) y finalmente, la expresión de sentimiento (0,5%).

Si desagregamos este análisis por actor, el estudiante (5 min 41 s) contribuye a la reflexión a través de la solución (1 min 32 s), la explicación (1 min 28 s), la valoración (1 min 2 s), la problematización (55 s), la expresión de sentimiento (18 s) y la inconsistencia (13 s). En el caso de las frecuencias, el estudiante (8%) contribuye a la reflexión a través de la solución (2,4%), la valoración (2%), la explicación (1,5%), la problematización (1,1%), la expresión de sentimiento (0,5%) y la inconsistencia (0,4%). El didacta (6 min 53 s), por su parte, sigue una tendencia distinta al estudiante, pues aporta a la reflexión mayoritariamente a través de la solución (1 min 52 s), la valoración (42 s), la inconsistencia (23 s) y la explicación (1 s), sin hacerlo a través de la problematización (0 s) y la expresión de sentimiento (0 s). En el caso de las frecuencias, el didacta (3,9%) también aporta a la reflexión mayoritariamente a través de la solución (1,6%) y la valoración (1,1%), pero también a través de la inconsistencia (1%) y, marginalmente, a través de la explicación (0,2%), no utilizando ni la problematización ni la expresión de sentimiento (0%).

En la **sesión 4** se concentra el tercer mayor porcentaje de contribuciones a la reflexión (22 min 55 s). Se distribuye entre contribuciones a la solución (5 min 52 s), a la problematización (5 m 07 s), a la valoración (4 m 38 s) y a la explicación (4 min 22 s). Finalmente, se observa que el menor tiempo de contribución a la reflexión corresponden a la inconsistencia (2 min 4 s) y a la expresión de sentimientos (1 min 11 s). En el caso de las frecuencias de contribuciones a la reflexión (23,1%), se distribuye en soluciones (5,6%), valoraciones (5,4%), explicaciones (4,4%), problematizaciones (4,2%) y, en menor porcentaje, inconsistencias (2,5%) y expresiones de sentimientos (1%).

Si se analiza esta sesión por actor, se observa que es el estudiante quien más contribuye a la reflexión (16 min 2 s). Se observa que la solución es la dimensión con mayor contribución (4 min 18 s), seguida por la problematización (4 min 11 s), por la valoración (3 min 53 s), la explicación (2 min 29 s), la expresión de sentimiento (52 s) y la inconsistencia (19 s). En el caso de las frecuencias (14,4%), su contribución la realiza a través de soluciones y valoraciones (4% en ambos casos), problematizaciones (3,2%), explicaciones (1,9%) expresiones de sentimiento (0,9%) e inconsistencias (0,5%). Las contribuciones del didacta (6 min 53 s) se distribuyen en explicaciones (1 min 53 s), inconsistencias (1 min 45 s), soluciones (1 min 34 s), problematizaciones (56 s) y expresiones de sentimiento (0 s). En el caso de las frecuencias de su contribución (8,6%), estas se distribuyen en explicaciones (2,4%), inconsistencias (2,1%), soluciones (1,6%), valoraciones (1,5%), problematizaciones (1%) y expresiones de sentimiento (0,1%).

6.2.2. Evolución de las contribuciones a la reflexión en cada dimensión a lo largo de las sesiones

En la figura 10 y tabla 12 se analiza la evolución de cada una de las dimensiones a lo largo de las sesiones. A nivel general, se observa que la dimensión solución, que es la dimensión que presenta mayor tiempo (32 min 20 s), obteniendo su mayor duración en la sesión 1 (13 min 34 s), disminuye en la sesión 2 (9 min 30 s), disminuye a su mínimo en la sesión 3 (3 min 24 s) y aumenta en la sesión 4 (5 min 52 s). En el caso de las frecuencias, la dimensión solución también obtiene la mayor frecuencia (28,4%), obteniendo en la sesión 1 su mayor frecuencia (9,7%), disminuye menos de un punto porcentual en la sesión 2 (9%), obtiene su mínimo en la sesión 3 (4,1%) y aumenta en la última sesión (6,4%).

La dimensión explicación metafísica (20 min 18 s), sigue la misma tendencia que la dimensión solución, ya que disminuye progresivamente a lo largo de las sesiones, pues alcanza su máxima duración en la sesión 1 (9 min 34 s), disminuye casi a la mitad en la sesión 2 (4 min 44 s), disminuye aún más en la sesión 3 hasta su mínima duración (1 min 29 s) y aumenta en la última sesión (4 min 22 s). En el caso de sus frecuencias (19%), alcanza su máxima frecuencia en la sesión 1 (8,1%), disminuye progresivamente en la sesión 2 (4,8%), aún más en la sesión 3 (1,7%), pero aumenta considerablemente en la sesión 4 (4,4%).

La evolución a lo largo de las sesiones de la dimensión valoración (17 min 45 s), la tendencia es distinta, ya que comienza en la sesión 1 con alta duración (5 min 4 s), la que aumenta hacia la sesión 2 (6 min 6 s), disminuye drásticamente en la sesión 3 (1 min 57 s) pero que aumenta sustancialmente hacia la sesión 4 (4 min 38 s). Sus frecuencias (19,9%), a su vez, siguen la misma lógica, pues en la sesión 1 obtiene una baja frecuencia (4,4%), la que aumenta a su máximo en la sesión 2 (7,0%), disminuye a su mínimo en la sesión 3 (3,1%) y vuelve a aumentar en la sesión 4 (5,4%).

La dimensión de problematización, que es la cuarta con tiempo total (12 min 19 s) sigue una evolución similar a la valoración, pues obtiene una baja duración en la sesión 1 (1 min 38 s), aumenta considerablemente en la sesión 2 (4 min 39 s), disminuye a su mínimo en la sesión 3 (55 s) y vuelve a aumentar en la sesión 4 hasta su máxima duración (5 min 7 s). Su frecuencia total (11,9%), presenta una evolución distinta, ya que en la sesión 1 obtiene una baja frecuencia (1,4%), aumenta a su máximo en la sesión 2 (5,3%), disminuye a su mínimo en la sesión 3 (1,1%) y vuelve a aumentar en la sesión 4 (4,2%).

En el caso de la dimensión inconsistencia (11 min 47 s) también se presenta una evolución distinta, ya que en la sesión 1 se alcanza su máxima duración (6 min 56 s), la que disminuye más de dos tercios en la sesión 2 (2 min 11 s), disminuye a su mínima duración en la sesión 3 (36 s) y aumenta en la sesión 4 (2 min 4 s), alcanzando un tiempo similar al de la sesión 2. Sus frecuencias (16,1%), se observa una tendencia similar a las dimensiones anteriormente analizadas, pues obtiene su más alta frecuencia en la sesión 1 (8,6%), disminuye en la sesión 3 (3,7%), disminuye a su mínimo en la sesión 3 (1,4%) y aumenta en la sesión 4 (2,5%).

Por último, la dimensión de expresión de sentimiento, la con menor duración total (3 min 49 s), sigue una tendencia distinta que la dimensión analizada anteriormente, es decir, presenta su máxima duración en la sesión 1 (1 min 35 s), la que disminuye en la sesión 2 (1 min 4 s), vuelve a disminuir hasta su mínimo en la sesión 3 (18 s) y aumenta en la sesión 4 (52 s). Su frecuencia total (4,7%) presenta una tendencia distinta, ya que obtiene una baja frecuencia en la sesión 1 (1,5%), aumenta en la sesión 2 (1,8%), se reduce a su mínimo en la sesión 3 (0,5%) y aumenta en la sesión 4 (1,0%).

Figura 10

Evolución de las contribuciones a la reflexión en cada dimensión y en cada sesión

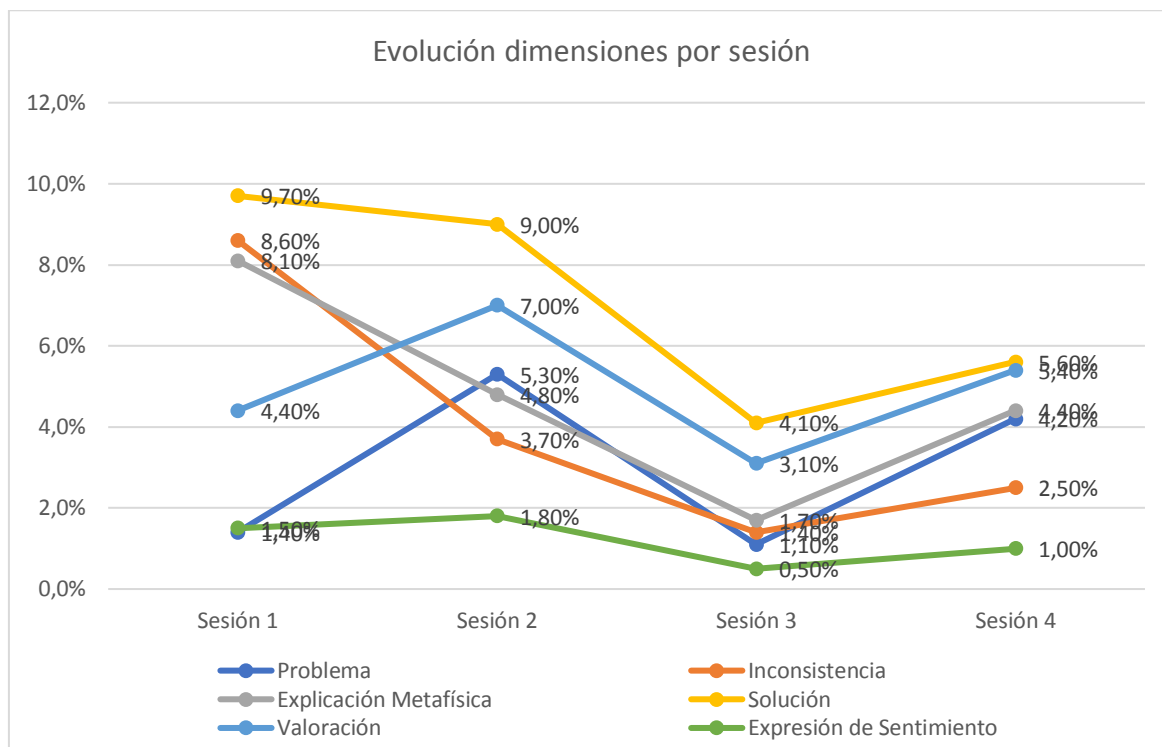


Tabla 12

Duración y frecuencia de las dimensiones a lo largo de las sesiones desagregadas por actor²¹

Dimensión		Sesión 1			Sesión 2			Sesión 3			Sesión 4			TOTAL		
		D	E	T	D	E	T	D	E	T	D	E	T	D	E	T
Problematización	f	0,3%	1,1%	1,4%	1,3%	4,0%	5,3%	0,0%	1,1%	1,1%	1,0%	3,2%	4,2%	2,6%	9,3%	11,9%
	t	0:00:25	0:01:13	0:01:38	0:00:49	0:03:50	0:04:39	0:00:00	0:00:55	0:00:55	0:00:56	0:04:11	0:05:07	0:02:10	0:10:09	0:12:19
Inconsistencia	f	7,7%	0,8%	8,6%	2,0%	1,7%	3,7%	1,0%	0,4%	1,4%	2,1%	0,5%	2,5%	12,8%	3,4%	16,1%
	t	0:06:14	0:00:42	0:06:56	0:01:05	0:01:06	0:02:11	0:00:23	0:00:13	0:00:36	0:01:45	0:00:19	0:02:04	0:09:27	0:02:20	0:11:47
Explicación Metafísica	f	3,5%	4,6%	8,1%	2,8%	2,1%	4,8%	0,2%	1,5%	1,7%	2,4%	1,9%	4,4%	8,9%	10,1%	19,0%
	t	0:02:33	0:07:10	0:09:43	0:01:53	0:02:51	0:04:44	0:00:01	0:01:28	0:01:29	0:01:53	0:02:29	0:04:22	0:06:20	0:13:58	0:20:18
Solución	f	0,6%	9,1%	9,7%	2,6%	6,4%	9,0%	1,6%	2,4%	4,1%	1,6%	4,0%	5,6%	6,4%	21,9%	28,4%
	t	0:00:40	0:12:54	0:13:34	0:02:36	0:06:54	0:09:30	0:01:52	0:01:32	0:03:24	0:01:34	0:04:18	0:05:52	0:06:42	0:25:38	0:32:20
Valoración	f	1,1%	3,3%	4,4%	3,5%	3,4%	7,0%	1,1%	2,0%	3,1%	1,5%	4,0%	5,4%	7,2%	12,7%	19,9%
	t	0:01:11	0:03:53	0:05:04	0:02:32	0:03:34	0:06:06	0:00:42	0:01:15	0:01:57	0:00:45	0:03:53	0:04:38	0:05:10	0:12:35	0:17:45
Expresión de Sentimiento	f	0,0%	1,5%	1,5%	0,1%	1,7%	1,8%	0,0%	0,5%	0,5%	0,1%	0,9%	1,0%	0,2%	4,6%	4,7%
	t	0:00:00	0:01:35	0:01:35	0:00:05	0:00:59	0:01:04	0:00:00	0:00:18	0:00:18	0:00:00	0:00:52	0:00:52	0:00:05	0:03:44	0:03:49
TOTAL	f	13,2%	20,3%	33,6%	12,2%	19,3%	31,5%	3,9%	8,0%	11,9%	8,6%	14,4%	23,1%	38,0%	62,0%	100,0%
	t	0:11:03	0:27:27	0:38:30	0:09:00	0:19:14	0:28:14	0:02:58	0:05:41	0:08:39	0:06:53	0:16:02	0:22:55	0:29:54	1:08:24	1:38:18

²¹ Se utilizarán las siguientes abreviaciones: D: didacta; E: estudiante; T: total; t: tiempo; f: frecuencia

Figura 11

Evolución dimensiones a lo largo de las sesiones del estudiante

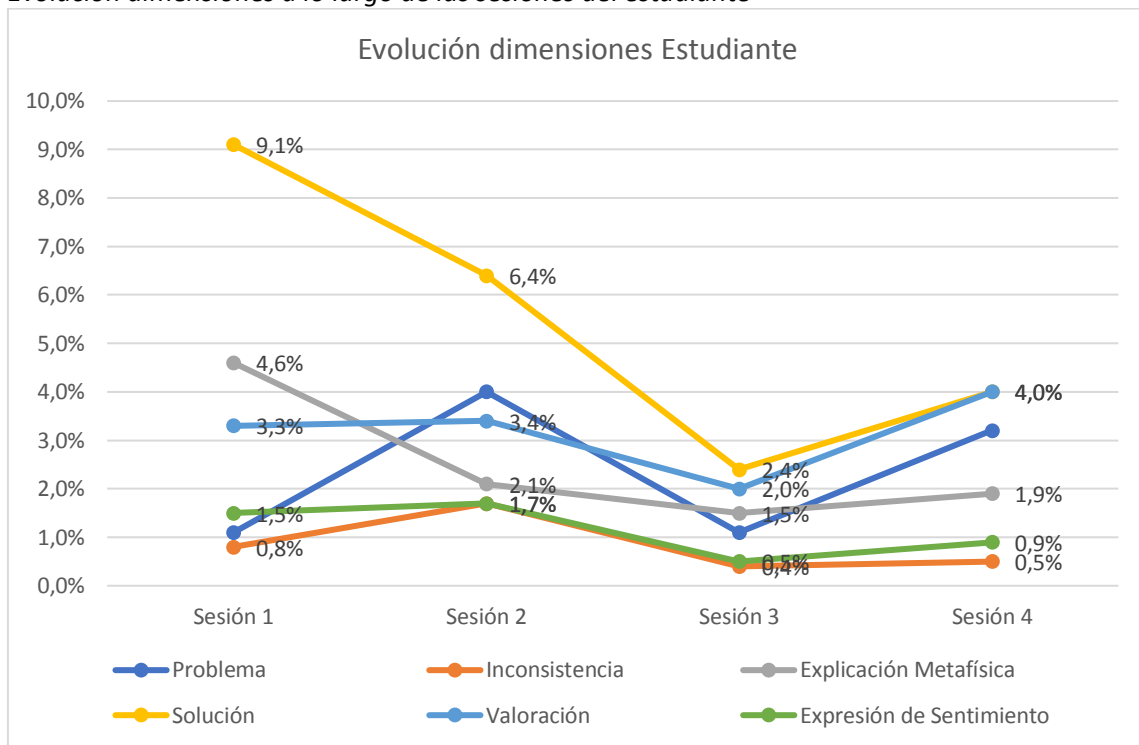
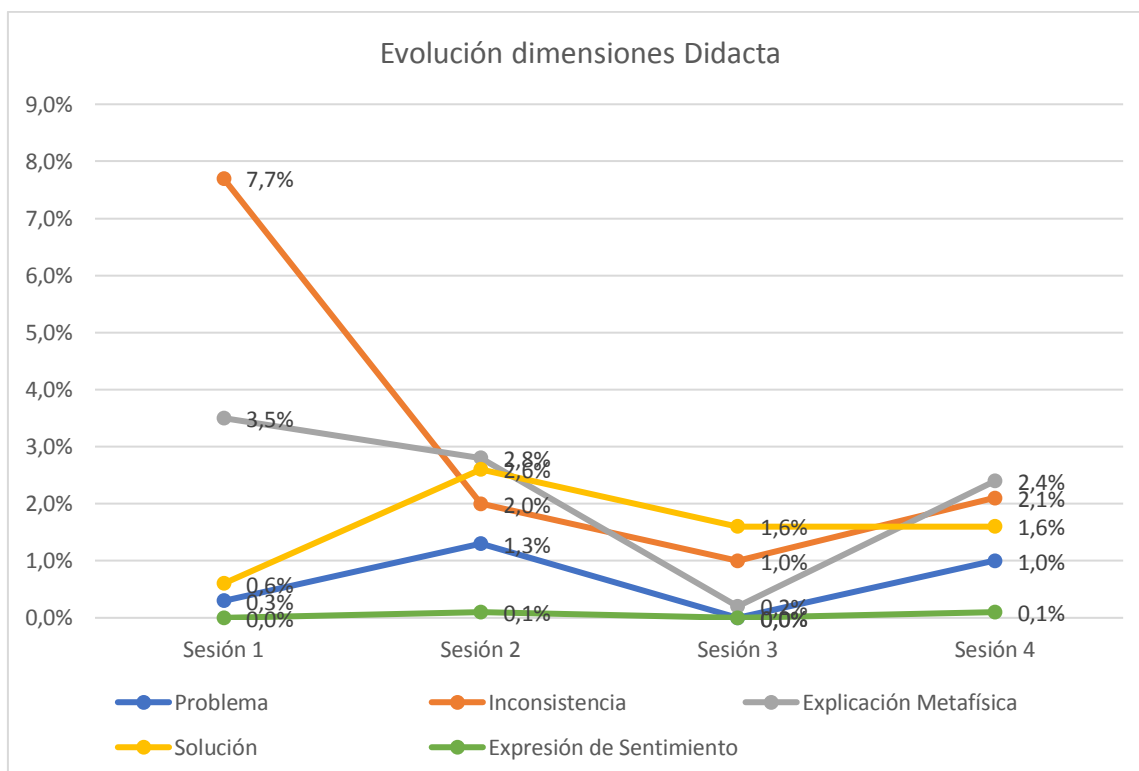


Figura 12

Evolución de las contribuciones del didacta a la reflexión en las diferentes dimensiones a lo largo de las sesiones



Si analizamos la frecuencia y duración de cada una de las dimensiones a lo largo de las sesiones, desagregadas por actor, como se observa en las figuras 11 y 12, se presenta lo siguiente.

En relación a la evolución de la contribución de la dimensión solución (32 min 20 s), que presenta la más alta duración, se observa tendencias diferentes entre el estudiante y el didacta. Para el caso del estudiante (25 min 38 s) comienza con la mayor duración en la sesión 1 (12 min 54 s), disminuye casi a la mitad en la sesión 2 (6 min 54 s), a su mínimo en la sesión 3 (1 min 32 s) y aumenta en la sesión 4 (4 min 18 s). En el caso de la frecuencia de la contribución a la reflexión del estudiante, la dimensión solución (21,9%) encuentra su mayor presencia en la sesión 1 (9,1%), disminuye en la sesión 2 (6,4%), disminuye aún más en la sesión 3 (2,4%), y aumenta en la sesión 4 (4,0%). En el caso del didacta, la tendencia en esta dimensión tiene algunos cambios, pues en el caso de sus tiempos de contribución (6 min 42 s), comienza con una baja presencia en la sesión 1 (40 s), aumenta en la sesión 2 (2 min 36 s), baja un poco en la sesión 3 (1 min 52 s) y sigue disminuyendo hacia la sesión 4 (1 min 35 s). Su frecuencia (6,4%) parte con un bajo valor en la sesión 1 (0,6%), aumenta a su máximo en la sesión 2 (2,6%), disminuye en la sesión 3 (1,6%) y se mantiene en la sesión 4 (1,6%).

La contribución a la reflexión de la explicación metafísica (20 min 18 s) presenta tendencias similares entre el estudiante y el didacta. En el caso de la contribución a la reflexión del estudiante en función a su duración (13 min 58 s) alcanza su máximo en la sesión 1 (7 min 10 s), disminuye casi dos veces hacia la sesión 2 (2 min 51 s), continúa disminuyendo en la sesión 3 (1 min 28 s) y aumenta en la última sesión (2 min 39 s). En el caso de sus frecuencias, la dimensión también alcanza su máximo en la sesión 1 (4,6%), disminuye más de la mitad en la sesión 2 (2,1%), disminuye aún más en la sesión 3 (1,5%) y aumenta marginalmente en la sesión 4 (1,9%). En el caso del didacta (6 min 20 s), la tendencia es similar, pues también alcanza el máximo de la contribución a la reflexión en la sesión 1 (2 min 33 s), disminuye en la sesión 2 (1 min 53 s), casi desaparece en la sesión 3 (1 s) y aumenta drásticamente en la sesión 4, obteniendo el mismo valor que en la sesión 2 (1 min 53 s). La tendencia en el caso de las frecuencias es similar, ya que alcanza su valor más alto en la sesión 1 (3,5%), disminuye en la sesión 2 (2,8%), se reduce a casi 0% en la sesión 3 (0,2%) y aumenta sustantivamente en la sesión 4 (2,4%).

La dimensión valoración también obtuvo una alta contribución a la reflexión (17 min 45 s), observándose tendencias distintas entre el estudiante y el didacta. En el caso del estudiante (12 min 35 s), en la sesión 1 alcanza su duración más alta (3 min 53 s), disminuye un poco en la sesión 2 (3 min 34 s), vuelve a disminuir a su mínimo en la sesión 3 (1 min 15 s) y aumenta hacia su máximo en la sesión 4 (3 min 53 s). Con respecto a las frecuencias de la contribución del estudiante en esta dimensión (12,7%), comienza con un alto porcentaje en la sesión 1 (3,3%), aumenta marginalmente en la sesión 2 (3,4%), disminuye a su mínimo en la sesión 3 (2%) para aumentar el doble en la sesión 4 (4%). El didacta (5 min 10 s), por su parte, alcanza su máximo tiempo en la sesión 1 (1 min 11 s), aumenta más del doble en la sesión 2 (2 min 32 s), disminuye considerablemente en la sesión 3 (42 s) y aumenta marginalmente en la sesión 4 (45 s). Las frecuencias del didacta (7,2%) presentan una tendencia distinta a sus tiempos, pues comienza con un bajo porcentaje en la sesión 1 (1,1%), aumenta a su máximo en la sesión 2 (3,5%), disminuye a su mínimo en la sesión 3 (1,1%) y aumenta marginalmente en la sesión 4 (1,5%).

La contribución a la reflexión de la problematización (12 min 19 s) presenta tendencias similares entre el estudiante y el didacta a lo largo de las sesiones. En el caso del estudiante (10 min 9 s), en la sesión 1 alcanza su segundo menor tiempo (1 min 13 s), aumenta más del doble hacia la sesión 2 (3 min 50 s), disminuye a su mínimo en la sesión 3 (55 s) y aumenta a su máximo en la sesión 4 (4 min 11). Con respecto a sus frecuencias, el estudiante alcanza su contribución mínima en la sesión 1 (1,1%), aumenta a su máximo en la sesión 2 (4,0%), disminuye al mínimo otra vez en la sesión 3 (1,1%) y aumenta en la sesión 4 (3,2%). En el caso del didacta (2 min 10 s),

comienza la sesión 1 con un tiempo muy bajo (25 s), aumenta casi el doble en la sesión 2 (49 s), no tiene presencia en la sesión 3 (0 s) y aumenta a su máximo en la sesión 4 (56 s). Sus frecuencias de contribución parten con una muy baja presencia en la sesión 1 (0,3%), aumenta a su máxima frecuencia en la sesión 2 (1,3%), no es utilizada ninguna vez en la sesión 3 (0%) pero aumenta en la sesión 4 (1%).

La dimensión inconsistencia (11 min 47 s) presenta diferencias significativas entre actores. En el caso del estudiante (2 min 20), obtiene en la sesión 1 su segunda más alta presencia (42 s), aumenta a su máximo en la sesión 2 (1 min 6 s), disminuye a su mínimo en la sesión 3 (13 s) y aumenta en la última sesión (19 s). En relación a las frecuencias, comienza la sesión 1 con una baja frecuencia (0,8%), la que aumenta en la sesión 2 (1,7%), disminuye en la sesión 3 a su mínima frecuencia (0,4%) y aumenta marginalmente en la sesión 4 (0,5%). En el caso del didacta (9 min 27 s), por su parte, obtiene su mayor presencia en la sesión 1 (6 min 14 s), disminuye considerablemente en la sesión 2 (1 min 5 s), disminuye aún más en la sesión 3 (23 s) y vuelve a aumentar en la sesión 4 (1 min 45 s). Con respecto a la frecuencia, alcanza su mayor porcentaje en la sesión 1 (7,7%), disminuyendo drásticamente en la sesión 2 (2%), aún más en la sesión 3 (1%) y aumenta en la sesión 4 (2,1%).

La dimensión expresión de sentimiento, la con menor contribución a la reflexión (3 min 49 s), presenta diferencias significativas entre el estudiante y el didacta en las tendencias de la evolución a lo largo de las sesiones. En el caso del estudiante (3 min 44 s), comienza las sesiones con su más alto tiempo (1 min 35 s), disminuye en la sesión 2 (59 s), vuelve a disminuir a su mínimo en la sesión 3 (18 s) para aumentar en la última sesión (52 s). En relación a la frecuencia, alcanza el segundo porcentaje más alto (1,5%), aumenta un poco en la sesión 2 (1,7%), disminuye a su mínimo en la sesión 3 (0,5%) y aumenta marginalmente en la última sesión (0,9%). El didacta (5 s), por su parte, presenta bajos tiempos en todas las sesiones, no apareciendo en la sesión 1 (0 s), aparece solamente en la sesión 2 (5 s) y volviendo a desaparecer en la sesión 3 y 4 (0 s en ambas). En relación a la frecuencia, esta dimensión contribuye a la reflexión a través de la expresión de sentimiento solo en la sesión 2 y 4, aunque de manera muy baja en ambos casos (0,1%).

6.2.3. Contribuciones a la reflexión en las diferentes dimensiones en cada fase

Las fases de desarrollo de la tarea que fueron identificadas corresponden a la fase de diseño (sesión 1), fase de implementación (sesión 2 y 3) y fase de evaluación, sistematización y cierre (sesión 4) de la Unidad Didáctica.

En la tabla 13 se presenta la contribución a la reflexión que realiza cada una de las dimensiones al interior de cada fase.

Tabla 13

Duración y frecuencia de las contribuciones a la reflexión en las diferentes dimensiones a lo largo de las fases²²

²² Se utilizarán las siguientes abreviaciones: D: didacta; E: estudiante; T: total; t: tiempo; f: frecuencia

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO – Capítulo 6

Dimensión		Fase Diseño			Fase Implementación			Fase Evaluación, sistematización y cierre			TOTAL		
		D	E	T	D	E	T	D	E	T	D	E	T
Problematización	f	0,3%	1,1%	1,4%	1,3%	5,0%	6,3%	1,0%	3,2%	4,2%	2,6%	9,3%	11,9%
	t	0:00:25	0:01:13	0:01:38	0:00:49	0:04:45	0:05:34	0:00:56	0:04:11	0:05:07	0:02:10	0:10:09	0:12:19
Inconsistencia	f	7,7%	0,8%	8,6%	3,0%	2,1%	5,0%	2,1%	0,5%	2,5%	12,8%	3,4%	16,1%
	t	0:06:14	0:00:42	0:06:56	0:01:28	0:01:19	0:02:47	0:01:45	0:00:19	0:02:04	0:09:27	0:02:20	0:11:47
Explicación Metafísica	f	3,5%	4,6%	8,1%	2,9%	3,6%	6,5%	2,4%	1,9%	4,4%	8,9%	10,1%	19,0%
	t	0:02:33	0:07:10	0:09:43	0:01:54	0:04:19	0:06:13	0:01:53	0:02:29	0:04:22	0:06:20	0:13:58	0:20:18
Solución	f	0,6%	9,1%	9,7%	4,2%	8,9%	13,1%	1,6%	4,0%	5,6%	6,4%	21,9%	28,4%
	t	0:00:40	0:12:54	0:13:34	0:04:28	0:08:26	0:12:54	0:01:34	0:04:18	0:05:52	0:06:42	0:25:38	0:32:20
Valoración	f	1,1%	3,3%	4,4%	4,7%	5,4%	10,1%	1,5%	4,0%	5,4%	7,2%	12,7%	19,9%
	t	0:01:11	0:03:53	0:05:04	0:03:14	0:04:49	0:08:03	0:00:45	0:03:53	0:04:38	0:05:10	0:12:35	0:17:45
Expresión de Sentimiento	f	0,0%	1,5%	1,5%	0,1%	2,2%	2,3%	0,1%	0,9%	1,0%	0,2%	4,6%	4,7%
	t	0:00:00	0:01:35	0:01:35	0:00:05	0:01:17	0:01:22	0:00:00	0:00:52	0:00:52	0:00:05	0:03:44	0:03:49
TOTAL	f	13,2%	20,3%	33,6%	16,1%	27,2%	43,3%	8,6%	14,4%	23,1%	38,0%	62,0%	100,0%
	t	0:11:03	0:27:27	0:38:30	0:11:58	0:24:55	0:36:53	0:06:53	0:16:02	0:22:55	0:29:54	1:08:24	1:38:18

En la **fase de diseño** (38 min 30 s), la dimensión solución es la que presenta mayor tiempo de contribución (13 min 34 s), seguida de la explicación (9 min 43 s), la inconsistencia (6 min 56 s), la valoración (5 min 4 s), la problematización (1 min 38 s) y finalmente, la expresión de sentimiento (1 min 35 s). En relación a sus frecuencias (33,6%), la proporción de contribuciones a la reflexión se distribuyen primeramente en contribuciones a la solución (9,7%), posteriormente contribuciones a la inconsistencia (8,6%), a la explicación metafísica (8,1%) y a la valoración (4,4%), teniendo una menor contribución a la reflexión la expresión de sentimiento (1,5%) y la problematización (1,4%).

Si se realiza este análisis desagrado por actor se observa que en la fase de diseño es el estudiante quien más contribuciones realiza a la reflexión (20,3% y 27 min 27 s). El tiempo se distribuye en soluciones (12 min 54 s), explicaciones (7 min 10 s), valoraciones (3 min 53 s), expresiones de sentimiento (1 min 35 s) e inconsistencias (42 s). En el caso de sus frecuencias, estas se distribuyen en soluciones (9,1%), explicaciones metafísicas (4,6%), valoraciones (3,3%), expresiones de sentimiento (1,5%), problematización (1,1%) e inconsistencias (0,8%). El didacta contribuye casi la mitad que el estudiante (13,2% 11 min 3 s). Su contribución se distribuye, en relación a los tiempos, en inconsistencias (6 min 14 s), explicaciones (2 min 33 s), valoraciones (1 min 11 s), soluciones (40 s) y problematizaciones (25 s), sin presentarse expresiones de sentimiento (0 s). En relación a las frecuencias estas se distribuyen en inconsistencias (7,7%), explicaciones metafísicas (3,5%), valoraciones (1,1%), soluciones (0,6%) y problematización (0,3%).

En el caso de la **fase de implementación** (36 min 56 s) la contribución a la reflexión se distribuye entre la dimensión solución (12 min 54 s), valoración (8 min 3 s), explicación (6 min 13 s), problematización (5 min 34 s), inconsistencia (2 min 47 s) y finalmente, expresión de sentimiento (1 min 22 s). En relación a las frecuencias (43,3%) la contribución a la reflexión se concentra mayoritariamente en la solución (13,1%), seguida de la valoración (10,1%), la explicación (6,5%) y la problematización (6,3%), disminuyendo un poco más de un punto porcentual en la inconsistencia (5,0%) y casi un tercio en la expresión de sentimiento (2,3%).

Si se desagrega por actor se aprecia que también es el estudiante quien más tiempo contribuye a la reflexión (25 min 55 s). Se distribuye sus aportaciones en contribuciones a la solución (8 min 26 s), a la valoración (4 min 49 s), a la problematización (4 min 45 s), a la explicación (4 min 19 s), a la inconsistencia (1 min 19 s) y finalmente, a la expresión de sentimiento (1 min 17 s). Su

frecuencia (27,2%) se distribuye principalmente en contribuciones a la solución (8,9%), la valoración (5,4%), la problematización (5,0%), la explicación metafísica (3,6%), la expresión de sentimiento (2,2%) y finalmente la inconsistencia (2,1%). En el caso del didacta (11 min 58 s), alcanza menos de la mitad del tiempo que el estudiante y su contribución se distribuye mayoritariamente en soluciones (4 min 28 s), valoraciones (3 min 14 s), explicaciones (1 min 54 s), inconsistencias (1 min 28 s), problematizaciones (49 s) y expresiones de sentimiento (5 s). Sus frecuencias (16,1%) se distribuyen a través de la valoración (4,7%), la solución (4,2%), la inconsistencia (3,0%), la explicación metafísica (2,9%), la problematización (1,3%) y, de forma marginal, a través de la expresión de sentimiento (0,1%).

Finalmente, en la **fase de evaluación, sistematización y cierre** (22 min 55 s), que es la que presenta menor duración, la contribución a la reflexión sigue una tendencia muy similar a la mostrada en la fase anterior, pues se distribuye en soluciones (5 min 52 s), problematizaciones (5 min 7 s), valoraciones (4 min 38 s), explicaciones (4 min 22 s), inconsistencias (2 min 4 s) y por último, expresiones de sentimiento (52 s). En cuanto a las frecuencias, las tendencias son distintas, pues las contribuciones son a la solución (5,6%), a la valoración (5,4%), a la explicación (4,4%) y a la problematización (4,2%), contribuyendo en menor cantidad, la inconsistencia (2,5%), y la expresión de sentimientos (1%).

Al desagregar por actor se observa que en esta fase también es el estudiante quien más contribuye a la reflexión (16 min 2 s), las cuales se distribuyen en contribución a la solución (4 min 18 s), a la problematización (4 min 11 s), a la valoración (3 min 53 s), a la explicación (2 min 29 s), a la expresión de sentimiento (52 s) y a la inconsistencia (19 s). En cuanto a sus frecuencias (14,4%), se distribuyen en solución y valoración (ambas con un 4%), problematización (3,2%), explicación metafísica (1,9%), expresión de sentimiento (0,9%) e inconsistencia (0,5%). El didacta (6 min 53 s), distribuye sus aportes en explicaciones (1 min 53 s), inconsistencias (1 min 45 s), soluciones (1 min 34 s), problematizaciones (56 s), valoraciones (45 s) y expresión de sentimiento (0 s). En cuanto a las frecuencias, el didacta (8,6%) contribuye en menor medida que el estudiante y lo hace principalmente a través de la explicación metafísica (2,4%), la inconsistencia (2,1%), la solución (1,6%), la valoración (1,5%), la problematización (1%) y en mucha menor medida, a través de la expresión de sentimiento (0,1%).

6.2.4. Contribuciones a la reflexión en las dimensiones y subdimensiones en cada sesión de formación²³

La duración y frecuencia de ocurrencia de las dimensiones y sus subdimensiones (plausibilidades) en cada sesión se presentan en las tablas 14, 15, 16 y 17.

Tabla 14

Duración y frecuencia dimensiones con sus plausibilidades sesión 1

Dimensión		Sesión 1		
		Didacta	Estudiante	Total
Problematización	<i>f</i>	0,3%	0,9%	1,2%
	<i>t</i>	0:00:25	0:00:58	0:01:23
Plausibilidad-Problematización-Académico	<i>f</i>	0,0%	0,1%	0,1%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:10	0:00:10

²³ De la tabla 14 a la 17 se presentan las frecuencias y tiempo de cada sesión con sus correspondientes dimensiones y subdimensiones en relación a los valores totales de las 4 sesiones. Se desagregan en distintas tablas para un mejor desarrollo de la lectura.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO – Capítulo 6

Plausibilidad-Problematización-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Problematización-Situacional	<i>f</i>	0,0%	0,1%	0,1%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:05	0:00:05
Promedio dimensión	<i>f</i>	0,3%	1,1%	1,4%
	<i>t</i>	0:00:25	0:01:13	0:01:38
Inconsistencia	<i>f</i>	7,0%	0,6%	7,6%
	<i>t</i>	0:05:17	0:00:19	0:05:36
Plausibilidad-Inconsistencia-Académica	<i>f</i>	0,8%	0,2%	1,0%
	<i>t</i>	0:00:57	0:00:23	0:01:20
Plausibilidad-Inconsistencia-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Inconsistencia-Situacional	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Promedio dimensión	<i>f</i>	7,7%	0,8%	8,5%
	<i>t</i>	0:06:14	0:00:42	0:06:56
Explicación Metafísica	<i>f</i>	3,3%	4,1%	7,4%
	<i>t</i>	0:02:16	0:06:12	0:08:28
Plausibilidad-Explicación Metafísica-Académica	<i>f</i>	0,2%	0,4%	0,6%
	<i>t</i>	0:00:09	0:00:39	0:00:48
Plausibilidad-Explicación Metafísica-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Explicación Metafísica-Situacional	<i>f</i>	0,1%	0,2%	0,3%
	<i>t</i>	0:00:08	0:00:19	0:00:27
Promedio dimensión	<i>f</i>	3,5%	4,6%	8,1%
	<i>t</i>	0:02:33	0:07:10	0:09:43
Solución	<i>f</i>	0,4%	5,9%	6,3%
	<i>t</i>	0:00:18	0:07:35	0:07:53
Plausibilidad-Solución-Académica	<i>f</i>	0,2%	2,8%	3,0%
	<i>t</i>	0:00:22	0:04:49	0:05:11
Plausibilidad-Solución-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Solución-Situacional	<i>f</i>	0,0%	0,4%	0,4%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:30	0:00:30
Promedio dimensión	<i>f</i>	0,6%	9,1%	9,7%
	<i>t</i>	0:00:40	0:12:54	0:13:34
Valoración	<i>f</i>	0,6%	1,8%	2,4%
	<i>t</i>	0:00:26	0:01:27	0:01:53
Plausibilidad-Valoración-Académica	<i>f</i>	0,5%	1,0%	1,5%
	<i>t</i>	0:00:45	0:01:40	0:02:25
Plausibilidad-Valoración-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Valoración-Situacional	<i>f</i>	0,0%	0,5%	0,5%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:46	0:00:46
Promedio dimensión	<i>f</i>	1,1%	3,3%	4,4%
	<i>t</i>	0:01:11	0:03:53	0:05:04
Expresión de Sentimiento	<i>f</i>	0,0%	0,9%	0,9%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:58	0:00:58
Plausibilidad-Expresión de Sentimiento-Académica	<i>f</i>	0,0%	0,5%	0,5%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:33	0:00:33
Plausibilidad-Expresión de Sentimientos-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Expresión de Sentimientos-Situacional	<i>f</i>	0,0%	0,1%	0,1%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:04	0:00:04
Promedio dimensión	<i>f</i>	0,0%	1,5%	1,5%
	<i>t</i>	0:00:00	0:01:35	0:01:35
TOTAL	<i>f</i>	13,2%	20,3%	33,5%
	<i>t</i>	0:11:03	0:27:27	0:38:30

En la **sesión 1**, si se analiza la duración de las contribuciones se observa que la dimensión con mayor contribución es la solución (13 min 34 s), tal como se aprecia en la tabla 14. Al analizar según actor, se aprecia, en el caso del estudiante, el total de tiempo de esta dimensión (12 min 54 s) se distribuye en 7 min 35 en la identificación de la dimensión, 4 min 49 a la plausibilidad académica y 30 s a la situacional. En relación a las frecuencias de esta dimensión (9,7%), el 9,1% corresponde al estudiante, siendo el 5,9% a la solución propiamente tal, el 2,8% a plausibilidades académicas y el 0,4% a plausibilidades situacionales. En el caso del didacta, la duración de sus contribuciones es menor (40 s), las que corresponde a 18 s a la dimensión propiamente tal y 22 s a plausibilidad académica. La contribución del didacta en las frecuencias (0,6%) corresponde el 0,4% a la dimensión y 0,2% a plausibilidad académica.

La segunda dimensión que presenta mayor tiempo de contribuciones a la reflexión es la explicación (9 min 43 s), donde el estudiante obtiene un mayor tiempo (7 min 10 s), la que se desagrega en 6 min 12 s la identificación de la dimensión en sí misma, 39 s a plausibilidad académica y 19 s a plausibilidad situacional. La frecuencia de esta dimensión para el estudiante (4,6%) se distribuye en 4,1% en la dimensión, 0,4% a plausibilidad académica y 0,2% a plausibilidad situacional. Por su parte, el didacta (2 min 33 s) utiliza casi un tercio del tiempo que el estudiante y su contribución se distribuye en 2 min 16 s en la dimensión en sí misma, 9 s y 8 s en plausibilidades académica y situacional respectivamente. Con respecto a las frecuencias (3,5%), se distribuye en 3,3% en la dimensión, 0,2% en plausibilidad académica y tan solo 0,1% en plausibilidad situacional.

La inconsistencia es la tercera dimensión con mayor tiempo de contribución a la reflexión (6 min 56 s), la que se distribuye, en el caso del estudiante, quien utiliza esta dimensión muy poco (42 s) en relación al didacta, en 19 s en la dimensión y 23 s en su plausibilidad académica. Sus frecuencias (0,8%) siguen la misma tendencia, ya que su contribución se distribuye en 0,6% en la dimensión y 0,2% en su plausibilidad académica. El didacta contribuye mayoritariamente en esta dimensión (6 min 14 s) y sus tiempos se distribuyen en 5 min 17 s en la dimensión y 57 s en plausibilidad académica. La frecuencia de la contribución del didacta alcanza el 7,7%, en el cual el 7,0% corresponde a su identificación y el 0,8% a plausibilidad académica.

La cuarta dimensión con mayor tiempo es la valoración, con una duración de 5 min 4 s. Es el estudiante quien más tiempo dedica a esta dimensión (3 min 53 s), el que se distribuye en 1 min 27 s en la dimensión propiamente tal, 1 min 40 s en plausibilidad académica y 46 s en plausibilidad situacional. Sus frecuencias (3,3%) siguen la misma tendencia, ya que se distribuyen en 1,8% en la dimensión, 1% en plausibilidad académica y 46 s en plausibilidad situacional. El didacta, por su parte, aporta un tiempo de 1 min 11 s, en el cual 26 s corresponden a la dimensión en sí y 45 s a plausibilidad académica.

La problematización es la quinta dimensión con mayor contribución a la reflexión (1 min 38 s). En el caso del estudiante, que alcanza un tiempo de 1 min 13, se distribuye en 58 s en la dimensión, 10 s en plausibilidad académica y 5 s en plausibilidad situacional. Sus frecuencias (1,1%) se distribuye en un 0,9% en la dimensión, y en un 0,1% en plausibilidad académica y situacional. El didacta alcanza un tiempo de 25 s, las que se concentran en la dimensión en sí misma (25 s). Sus frecuencias (0,3%) siguen la misma tendencia, ya que también se concentran en la dimensión (0,3%).

Finalmente, la expresión de sentimiento es la dimensión con menor contribución a la reflexión, con tan solo 1 min 35 s en total. Es el estudiante el único actor que utiliza esta dimensión (1 min 35 S). Esta se distribuye en 58 en la dimensión en sí, 33 s en plausibilidad académica y 4 s en plausibilidad situacional. En el caso de la frecuencia (1,5%), esta se distribuye en 0,9% en la dimensión propiamente tal, 0,5% en plausibilidad académica y 0,1% en plausibilidad situacional.

Tabla 15

Duración y frecuencia dimensiones con sus plausibilidades sesión 2

Dimensión		Sesión 2		
		Didacta	Estudiante	Total
Problematización	<i>f</i>	1,1%	3,1%	4,2%
	<i>t</i>	0:00:38	0:02:58	0:03:36
Plausibilidad-Problematización-Académico	<i>f</i>	0,1%	0,1%	0,2%
	<i>t</i>	0:00:09	0:00:06	0:00:15
Plausibilidad-Problematización-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,1%	0,1%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:03	0:00:03
Plausibilidad-Problematización-Situacional	<i>f</i>	0,1%	0,8%	0,9%
	<i>t</i>	0:00:02	0:00:43	0:00:45
Promedio dimensión	<i>f</i>	1,3%	4,0%	5,3%
	<i>t</i>	0:00:49	0:03:50	0:04:39
Inconsistencia	<i>f</i>	2,0%	1,5%	3,5%
	<i>t</i>	0:01:05	0:00:49	0:01:54
Plausibilidad-Inconsistencia-Académica	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Inconsistencia-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,1%	0,1%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:07	0:00:07
Plausibilidad-Inconsistencia-Situacional	<i>f</i>	0,0%	0,2%	0,2%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:10	0:00:10
Promedio dimensión	<i>f</i>	2,0%	1,7%	3,7%
	<i>t</i>	0:01:05	0:01:06	0:02:11
Explicación Metafísica	<i>f</i>	2,8%	1,8%	4,6%
	<i>t</i>	0:01:53	0:02:25	0:04:18
Plausibilidad-Explicación Metafísica-Académica	<i>f</i>	0,0%	0,1%	0,1%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:12	0:00:12
Plausibilidad-Explicación Metafísica-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Explicación Metafísica-Situacional	<i>f</i>	0,0%	0,2%	0,2%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:14	0:00:14
Promedio dimensión	<i>f</i>	2,8%	2,1%	4,9%
	<i>t</i>	0:01:53	0:02:51	0:04:44
Solución	<i>f</i>	1,8%	4,8%	6,6%
	<i>t</i>	0:01:50	0:05:01	0:06:51
Plausibilidad-Solución-Académica	<i>f</i>	0,5%	0,5%	1,0%
	<i>t</i>	0:00:38	0:00:25	0:01:03
Plausibilidad-Solución-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,2%	0,2%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:03	0:00:03
Plausibilidad-Solución-Situacional	<i>f</i>	0,2%	0,9%	1,1%
	<i>t</i>	0:00:08	0:01:25	0:01:33
Promedio dimensión	<i>f</i>	2,6%	6,4%	9,0%
	<i>t</i>	0:02:36	0:06:54	0:09:30
Valoración	<i>f</i>	2,5%	2,1%	4,6%
	<i>t</i>	0:01:37	0:01:25	0:03:02
Plausibilidad-Valoración-Académica	<i>f</i>	0,6%	0,5%	1,1%
	<i>t</i>	0:00:49	0:00:47	0:01:36
Plausibilidad-Valoración-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,2%	0,2%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:14	0:00:14
Plausibilidad-Valoración-Situacional	<i>f</i>	0,4%	0,7%	1,1%
	<i>t</i>	0:00:06	0:01:08	0:01:14
Promedio dimensión	<i>f</i>	3,5%	3,4%	6,9%
	<i>t</i>	0:02:32	0:03:34	0:06:06
Expresión de Sentimiento	<i>f</i>	0,1%	1,4%	1,5%
	<i>t</i>	0:00:05	0:00:45	0:00:50
Plausibilidad-Expresión de Sentimiento-Académica	<i>f</i>	0,0%	0,1%	0,1%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:04	0:00:04
Plausibilidad-Expresión de Sentimientos-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00

Plausibilidad-Expresión de Sentimientos-Situacional	<i>f</i>	0,0%	0,2%	0,2%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:10	0:00:10
Promedio dimensión	<i>f</i>	0,1%	1,7%	1,8%
	<i>t</i>	0:00:05	0:00:59	0:01:04
TOTAL	<i>f</i>	12,2%	19,3%	31,5%
	<i>t</i>	0:09:00	0:19:14	0:28:14

Como se observa en la tabla 15, en la **sesión 2**, al igual que en la sesión 1, las contribuciones a la reflexión mayoritariamente se concentran en la solución, correspondiendo a 9 min 30 s. En el caso del estudiante, que alcanza el mayor tiempo (6 min 54 s), correspondiendo 5 min 1 s a la dimensión, 25 s a plausibilidad académica, 3 s a plausibilidad experiencial y 1 min 25 s a plausibilidad situacional. Con respecto a las frecuencias, el estudiante representa el 6,4% y se distribuye en un 4,8% en la identificación de la solución, un 0,9% en plausibilidad situacional, un 0,5% en plausibilidad académica y un 0,2% en plausibilidad experiencial. En el caso del didacta, cuyo tiempo es de 2 min 36 s, la distribución corresponde a 1 in 50 s a la dimensión, 38 s a plausibilidad académica y 8 s a plausibilidad situacional. En las frecuencias, que corresponden al 2,6%, su contribución se distribuye en un 1,8% en la identificación de la dimensión, un 0,5% en plausibilidad académica y un 0,2% en plausibilidad situacional.

En el caso de la valoración, la dimensión con segunda duración en la sesión (6 min 6 s), es el estudiante quien más tiempo aporta, con 3 min 34 s. Este se distribuye en 1 min 25 s en la dimensión propiamente tal, 47 s en plausibilidad académica, 14 s en plausibilidad experiencial y 1 min 8 s en plausibilidad situacional. En las frecuencias, el estudiante representa el 3,4% del total, el que se distribuye en un 2,1% en la identificación de la dimensión, en un 0,5% en plausibilidad académica, 0,2% en plausibilidad experiencial y 0,7% en plausibilidad situacional. En el caso del didacta, que alcanza un tiempo 2 min 32 s, la dimensión también es la que representa mayor tiempo, con un 1 min 7 s, seguida por la plausibilidad académica con 49 s y plausibilidad situacional, con 6 s. En las frecuencias este actor representa el 3,5% dentro de la dimensión y su contribución se distribuye en un 2,5% en la identificación, un 0,6% en su plausibilidad académica y un 0,4% en la situacional.

La explicación es la tercera dimensión con mayor representación en la sesión 2, con 4 min 44 s de tiempo total. El estudiante es quien más tiempo aporta, con 2 min 51, el que se distribuye en 2 min 25 s en la dimensión, 12 s en plausibilidad académica y 14 en plausibilidad situacional. Con respecto a su frecuencia, el estudiante representa el 2,1% del total de la dimensión, el que se distribuye en un 1,8% en la identificación, un 0,1% en plausibilidad académica y un 0,2% en plausibilidad situacional. El didacta, por su parte, alcanza un tiempo de 1 min 53 s, donde la dimensión representa la totalidad del tiempo (1 min 53 s). Las frecuencias son idénticas, pues representa el 2,8% y la totalidad corresponde a la dimensión (2,8%).

La problematización es la cuarta dimensión con mayor representación en la sesión 2, representa un tiempo 4 min 39 s del total de la dimensión. Es mayoritariamente el estudiante quién más la utiliza, con un tiempo de 3 min 50 s, del cual la dimensión representa 2 min 58, la plausibilidad académica 6 s, la experiencial 3 s y la situacional 43 s. Con respecto a la frecuencia, corresponde al 4% del total, distribuyéndose en un 3,1% en la identificación de la dimensión, un 0,1% en su plausibilidad académica y experiencial y en un 0,8% en la situacional. El didacta, por su parte, alcanza tan solo 49 s en esta dimensión, los que se distribuyen en 38 s en la dimensión propiamente tal, 9 s en plausibilidad académica y 2 s en plausibilidad situacional. En relación a las frecuencias, representa tan solo el 1,3% del total, la que se distribuye en un 1,1% en la dimensión en sí y un 0,1% en plausibilidad académica y situacional.

La inconsistencia es la quinta dimensión con mayor tiempo de contribución (2 min 11 s). Es el estudiante quien representa un mayor tiempo de aportación, con 1 min 6 s, el que se distribuye

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO – Capítulo 6

en 49 s en la dimensión y 7 s y 10 s en plausibilidades experienciales y académicas respectivamente. El estudiante representa el 1,7% del total, siendo mayoritariamente su contribución a través de la identificación de la dimensión (1,5%), seguida por la plausibilidad experiencial (0,1%) y la plausibilidad situacional (0,2%). El didacta alcanza un tiempo de 1 min 5 s, concentrándose todo en la dimensión (1 min 5 s). Su contribución (2%) se distribuye totalmente en la identificación de la dimensión (2%).

La expresión de sentimiento fue la dimensión con menor contribución a la reflexión en la sesión 2 (1 min 4 s). Esta es utilizada en su gran mayoría por el estudiante (59 s) y se distribuye en 45 s en la dimensión, 4 s en plausibilidad académica y 2 s en plausibilidad situacional. Con respecto a la frecuencia, aporta el 1,7%, siendo un 1,4% a la dimensión, un 0,1% a plausibilidad académica y un 0,2% a plausibilidad situacional. En el caso del didacta (5 s), la totalidad de su contribución la realiza a través de la identificación de la dimensión (0,1%).

Tabla 16

Duración y frecuencia dimensiones con sus plausibilidades sesión 3

Dimensión		Sesión 3		
		Didacta	Estudiante	Total
Problematización	f	0,0%	0,9%	0,9%
	t	0:00:00	0:00:45	0:00:45
Plausibilidad-Problematización-Académico	f	0,0%	0,0%	0,0%
	t	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Problematización-Experiencial	f	0,0%	0,0%	0,0%
	t	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Problematización-Situacional	f	0,0%	0,2%	0,2%
	t	0:00:00	0:00:10	0:00:10
Promedio dimensión	f	0,0%	1,1%	1,1%
	t	0:00:00	0:00:55	0:00:55
Inconsistencia	f	1,0%	0,4%	1,4%
	t	0:00:23	0:00:13	0:00:36
Plausibilidad-Inconsistencia-Académica	f	0,0%	0,0%	0,0%
	t	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Inconsistencia-Experiencial	f	0,0%	0,0%	0,0%
	t	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Inconsistencia-Situacional	f	0,0%	0,0%	0,0%
	t	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Promedio dimensión	f	1,0%	0,4%	1,4%
	t	0:00:23	0:00:13	0:00:36
Explicación Metafísica	f	0,2%	1,2%	1,4%
	t	0:00:01	0:01:04	0:01:05
Plausibilidad-Explicación Metafísica-Académica	f	0,0%	0,2%	0,2%
	t	0:00:00	0:00:19	0:00:19
Plausibilidad-Explicación Metafísica-Experiencial	f	0,0%	0,0%	0,0%
	t	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Explicación Metafísica-Situacional	f	0,0%	0,2%	0,2%
	t	0:00:00	0:00:05	0:00:05
Promedio dimensión	f	0,2%	1,5%	1,7%
	t	0:00:01	0:01:28	0:01:29
Solución	f	1,1%	2,0%	3,1%
	t	0:01:34	0:01:17	0:02:51
Plausibilidad-Solución-Académica	f	0,4%	0,2%	0,6%
	t	0:00:16	0:00:08	0:00:24
Plausibilidad-Solución-Experiencial	f	0,1%	0,0%	0,1%
	t	0:00:02	0:00:00	0:00:02
Plausibilidad-Solución-Situacional	f	0,0%	0,3%	0,3%
	t	0:00:00	0:00:07	0:00:07
Promedio dimensión	f	1,6%	2,4%	4,0%

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO – Capítulo 6

	<i>t</i>	0:01:52	0:01:32	0:03:24
Valoración	<i>f</i>	1,1%	1,5%	2,6%
	<i>t</i>	0:00:42	0:00:36	0:01:18
Plausibilidad-Valoración-Académica	<i>f</i>	0,1%	0,0%	0,1%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:03	0:00:03
Plausibilidad-Valoración-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Valoración-Situacional	<i>f</i>	0,0%	0,5%	0,5%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:36	0:00:36
Promedio dimensión	<i>f</i>	1,1%	2,0%	3,1%
	<i>t</i>	0:00:42	0:01:15	0:01:57
Expresión de Sentimiento	<i>f</i>	0,0%	0,5%	0,5%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:14	0:00:14
Plausibilidad-Expresión de Sentimiento-Académica	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Expresión de Sentimientos-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Expresión de Sentimientos-Situacional	<i>f</i>	0,0%	0,1%	0,1%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:04	0:00:04
Promedio dimensión	<i>f</i>	0,0%	0,5%	0,5%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:18	0:00:18
TOTAL	<i>f</i>	3,9%	8,0%	11,9%
	<i>t</i>	0:02:58	0:05:41	0:08:39

En la **sesión 3** se observa tendencias similares a la sesión 2, como se puede apreciar en la tabla 16. Mayoritariamente se observa contribuciones a la solución (3 min 24 s) y a la valoración (1 min 57 s). En el caso de la solución, es el didacta quien más tiempo aporta a la reflexión (1 min 52 s), el que corresponde en 1 min 34 s a la dimensión en sí, 16 s a plausibilidad académica y 2 a plausibilidad experiencial. Con respecto a la frecuencia, el didacta aporta un 1,6%, del cual el 1,1% corresponde a la identificación de la dimensión, el 0,4% a plausibilidad académica y el 0,1% a plausibilidad experiencial. El estudiante alcanza un tiempo de 1 min 32 s, correspondiendo en su mayoría a la dimensión con 1 min 17 s, 8 s a plausibilidad académica y 3 s a plausibilidad situacional. Las frecuencias de este actor (2,4%) corresponden al 2% a la identificación de la dimensión, el 0,2% a plausibilidad académica y el 0,3% a plausibilidad situacional.

En el caso de la valoración (1 min 57 s), también es el estudiante quien más tiempo utiliza para contribuir con 1 min 15 s, de los cuales 36 s corresponden a la dimensión, 3 s a plausibilidad académica y 36 s a plausibilidad situacional. Sus frecuencias representan el 2% del total, distribuyéndose en un 1,5% en su identificación y un 0,5% a plausibilidad situacional. El didacta alcanza casi la mitad del tiempo que el estudiante, con 42 s en total, el que se concentra en su totalidad en la dimensión en sí. Representa el 1,1% del total de esta dimensión, donde un 1,1% corresponde a su identificación y un 0,1% a su plausibilidad académica.

En tercer lugar, aparece la dimensión explicación metafísica, con un tiempo de 1 min 29, que es casi mayoritariamente aportado por el estudiante, con 1 min 28 s, concentrándose en la dimensión en sí (1 min 4 s), en plausibilidad académica (19 s) y plausibilidad situacional (5 s). En las frecuencias representa el 1,7% del total siendo en su mayoría utilizada por el estudiante (1,5%). En este caso, el 1,2% corresponde a su identificación y un 0,2% a plausibilidades académica y situacional. En el caso del didacta, la totalidad del tiempo contribuido corresponde a la dimensión en sí (1 s). En las frecuencias la totalidad de su contribución a la reflexión a través de la explicación la hace a la identificación de la misma (0,2%).

La problematización se posiciona como la cuarta dimensión, con un tiempo total de 55 s. Es solamente el estudiante quien utiliza esta dimensión (55 s), distribuyéndose en 45 s en la dimensión y 10 s en plausibilidad situacional (10 s). Su frecuencia es baja (1,1%), contribuyendo

en su mayoría a través de su identificación (0,9%) y en menor medida por la plausibilidad situacional (0,2%).

La inconsistencia se posiciona como la quinta dimensión con mayor tiempo de contribución a la reflexión del estudiante, con 36 s en total. Es el didacta quien más tiempo aporta, con 23 s, los que se concentran en su totalidad en la identificación de la dimensión (23 s). Su frecuencia, por tanto, sigue la misma tendencia, ya que la totalidad se concentra en la dimensión (1%). El estudiante alcanza un tiempo de 13 s, los que también se concentran en la identificación de la dimensión (13 s), al igual que su frecuencia (0,4%).

Finalmente, la dimensión expresión de sentimiento es la que menor contribución a la reflexión realiza (18 s). Si se observa su distribución según actor, se observa que sólo el estudiante utiliza esta dimensión (18 s), correspondiendo casi en su totalidad a la identificación de la dimensión (14 s) y en menor medida a plausibilidad situacional (4 s). Las frecuencias siguen la misma tendencia, pues casi la totalidad corresponde a la dimensión en sí (0,5%), seguida por plausibilidad situacional (0,1%).

Tabla 17

Duración y frecuencia dimensiones con sus plausibilidades sesión 4

Dimensión		Sesión 4		
		Didacta	Estudiante	Total
Problematización	<i>f</i>	0,8%	1,8%	2,6%
	<i>t</i>	0:00:46	0:01:56	0:02:42
Plausibilidad-Problematización-Académico	<i>f</i>	0,1%	0,8%	0,9%
	<i>t</i>	0:00:04	0:01:36	0:01:40
Plausibilidad-Problematización-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Problematización-Situacional	<i>f</i>	0,1%	0,5%	0,6%
	<i>t</i>	0:00:06	0:00:39	0:00:45
Promedio dimensión	<i>f</i>	1,0%	3,2%	4,2%
	<i>t</i>	0:00:56	0:04:11	0:05:07
Inconsistencia	<i>f</i>	1,9%	0,4%	2,3%
	<i>t</i>	0:01:37	0:00:13	0:01:50
Plausibilidad-Inconsistencia-Académica	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Inconsistencia-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Inconsistencia-Situacional	<i>f</i>	0,2%	0,1%	0,3%
	<i>t</i>	0:00:08	0:00:06	0:00:14
Promedio dimensión	<i>f</i>	2,1%	0,5%	2,6%
	<i>t</i>	0:01:45	0:00:19	0:02:04
Explicación Metafísica	<i>f</i>	2,4%	1,3%	3,7%
	<i>t</i>	0:01:51	0:01:49	0:03:40
Plausibilidad-Explicación Metafísica-Académica	<i>f</i>	0,1%	0,5%	0,6%
	<i>t</i>	0:00:02	0:00:32	0:00:34
Plausibilidad-Explicación Metafísica-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Explicación Metafísica-Situacional	<i>f</i>	0,0%	0,2%	0,2%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:08	0:00:08
Promedio dimensión	<i>f</i>	2,4%	1,9%	4,3%
	<i>t</i>	0:01:53	0:02:29	0:04:22
Solución	<i>f</i>	1,5%	2,8%	4,3%
	<i>t</i>	0:01:24	0:02:55	0:04:19
Plausibilidad-Solución-Académica	<i>f</i>	0,1%	1,0%	1,1%
	<i>t</i>	0:00:06	0:01:17	0:01:23
Plausibilidad-Solución-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO – Capítulo 6

	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Solución-Situacional	<i>f</i>	0,1%	0,2%	0,3%
	<i>t</i>	0:00:04	0:00:06	0:00:10
Promedio dimensión	<i>f</i>	1,6%	4,0%	5,6%
	<i>t</i>	0:01:34	0:04:18	0:05:52
Valoración	<i>f</i>	1,3%	2,5%	3,8%
	<i>t</i>	0:00:28	0:01:53	0:02:21
Plausibilidad-Valoración-Académica	<i>f</i>	0,2%	1,1%	1,3%
	<i>t</i>	0:00:08	0:01:37	0:01:45
Plausibilidad-Valoración-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Valoración-Situacional	<i>f</i>	0,0%	0,4%	0,4%
	<i>t</i>	0:00:09	0:00:23	0:00:32
Promedio dimensión	<i>f</i>	1,5%	4,0%	5,5%
	<i>t</i>	0:00:45	0:03:53	0:04:38
Expresión de Sentimiento	<i>f</i>	0,1%	0,5%	0,6%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:21	0:00:21
Plausibilidad-Expresión de Sentimiento-Académica	<i>f</i>	0,0%	0,2%	0,2%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:13	0:00:13
Plausibilidad-Expresión de Sentimientos-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Expresión de Sentimientos-Situacional	<i>f</i>	0,0%	0,2%	0,2%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:18	0:00:18
Promedio dimensión	<i>f</i>	0,1%	0,9%	1,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:52	0:00:52
TOTAL	<i>f</i>	8,6%	14,4%	23,0%
	<i>t</i>	0:06:53	0:16:02	0:22:55

En la **sesión 4**, como se observa en la tabla 17, se presentan tendencias similares, aunque no iguales, a las sesiones anteriores, ya que si bien la solución se posiciona como la dimensión con mayor tiempo de contribución (5 min 52 s), la problematización irrumpe con la segunda dimensión más utilizada (5 min 7 s).

En el caso de la solución, es el estudiante quien más utiliza la dimensión (4 min 18 s). Su contribución a través de la solución se distribuye en 2 min 55 s en su identificación, 1 min 17 s en plausibilidad académica y tan solo 6 s en plausibilidad situacional. Su contribución representada en las frecuencias (4,0%) se distribuye en un 2,8% en su identificación, un 1,0% en plausibilidad académica y un 0,2% en plausibilidad situacional. El didacta, con un tiempo de 1 min 34 s, contribuye 1 min 24 s a través de la identificación de la solución, 6 s a través de la plausibilidad académica y 4 a través de la situacional. Su porcentaje (1,6%) se distribuye a través de la identificación de la dimensión (1,5%) y de plausibilidad académica (0,1%) y situacional (0,1%).

En el caso de la problematización, que alcanza un tiempo de 5 min 7 s, es el estudiante quien más tiempo aporta, con 4 min 11, los que se distribuyen en 1 min 56 s en la identificación de la dimensión, 1 min 36 en plausibilidad académica y 39 s en plausibilidad situacional. En esta dimensión, que alcanza el 4,2% del total, el estudiante aporta un 3,2% y su contribución se distribuye en la identificación de la dimensión (1,8%), plausibilidad académica (0,8%) y plausibilidad situacional (0,5%). El didacta utiliza esta dimensión en menor medida, con tan solo 56 s, de los cuales 46 s corresponden a la identificación de la dimensión, 4 s a plausibilidad académica y 6 s a plausibilidad situacional. En relación a su frecuencia, la contribución del didacta representa el 1,0% y se distribuye en la identificación de la dimensión (0,8%) y en sus plausibilidades académica y situacional (0,1% en ambos casos).

En el caso de la valoración (4 min 38 s), es el estudiante quien más contribuye a la reflexión a través de esta dimensión, con 3 min 53 s, de los cuales 1 min 53 corresponden a su identificación, 1 min 37 a plausibilidad académica y 23 s a plausibilidad situacional. Con respecto a sus

frecuencias (4%) se distribuye mayoritariamente a través de su identificación (2,5%), plausibilidad académica (1,1%) y en menor medida a través de la plausibilidad situacional (0,4%). El didacta contribuye en mucho menor medida, con 45 s solamente, de los cuales 28 s corresponden a la identificación de la dimensión, 8 s a plausibilidad académica y 9 s a plausibilidad situacional. Sus frecuencias (1,5%) siguen una tendencia similar, pues 1,3% corresponde a la dimensión en sí, 0,2% a plausibilidad académica.

En cuarto lugar, se ubica la dimensión explicación metafísica, con un tiempo total de 4 min 22 s, donde el estudiante aporta 2 min 29 s. Estos se distribuyen en 1 min 49 s en la identificación de la dimensión, 32 s en plausibilidad académica y 8 s en plausibilidad situacional, mientras que sus frecuencias (1,9%) corresponden a 1,3% en la identificación de la dimensión y 0,5% a plausibilidad académica y 0,2% a plausibilidad situacional. El didacta también tiene un alto tiempo de contribución (1 min 53 s), el que se distribuye en 1 min 51 s en la identificación de la dimensión y 2 s en plausibilidad académica. Sus frecuencias (2,4%) siguen la misma tendencia, ya que 2,4% corresponde a la identificación y 0,1% a plausibilidad académica.

La inconsistencia es la quinta dimensión con mayor frecuencia, con un 2 min 4 s, de los cuales la mayoría los aporta el didacta, con 1 min 45 s, que se distribuyen en 1 min 37 s en la dimensión y 8 s en plausibilidad académica. Sus frecuencias siguen la misma tendencia, ya que de un total de 2,1%, un 1,9% corresponde a la identificación de la dimensión y 0,2% a plausibilidad situacional. El estudiante utiliza en poca medida esta dimensión, con tan solo 19 s, de los cuales 13 s corresponden a la dimensión en sí y 6 a plausibilidad situacional. Con respecto a sus frecuencias, el estudiante alcanza un 0,5% y lo hace identificando la dimensión (0,4%) y a través de plausibilidad situacional (0,1%).

En la sesión 4, la expresión de sentimiento se ubica como la dimensión con menor contribución a la reflexión, con tan solo un 52 s de duración. Es el estudiante quien aporta la totalidad del tiempo, los que se distribuyen en 21 s en la identificación de la dimensión, 13 s en plausibilidad académica y 18 s en plausibilidad situacional. Las frecuencias del estudiante alcanzan el 0,9%, del cual el 0,5% corresponde a la dimensión, 0,2% a plausibilidad académica y 0,2% a plausibilidad situacional. El didacta, en tanto, solo representa el 0,1%, concentrado en la identificación de la dimensión.

6.2.5. Evolución de las contribuciones a la reflexión en sus diferentes dimensiones y subdimensiones a lo largo de las fases

La tabla 18 y las figuras 13 y 14 muestran la contribución a la reflexión de las plausibilidades de manera general (sin desagregar por actor).

Tabla 18

Evolución de las contribuciones a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad en cada fase

Subdimensión	Fase Diseño	Fase Implementación	Fase Evaluación, sistematización y cierre
Plausibilidad Académica	6,6%	3,2%	3,9%
	0:10:27	0:03:56	0:05:35
Plausibilidad Experiencial	0,0%	0,5%	0,0%
	0:00:00	0:00:29	0:00:00
Plausibilidad Situacional	1,3%	4,8%	1,8%
	0:01:52	0:05:08	0:02:07

Figura 13

Evolución de la duración de las contribuciones a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por fases

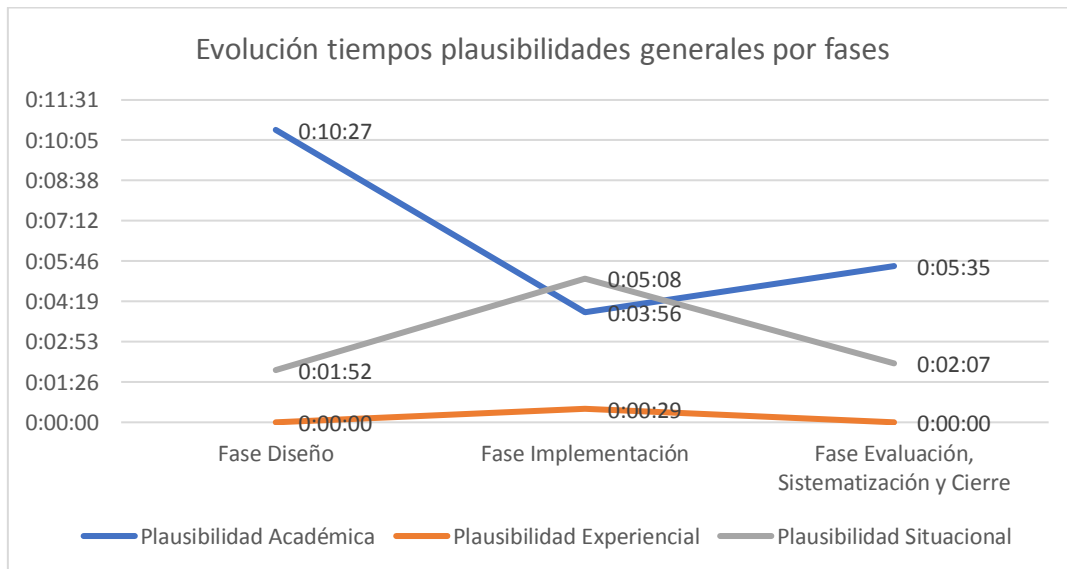
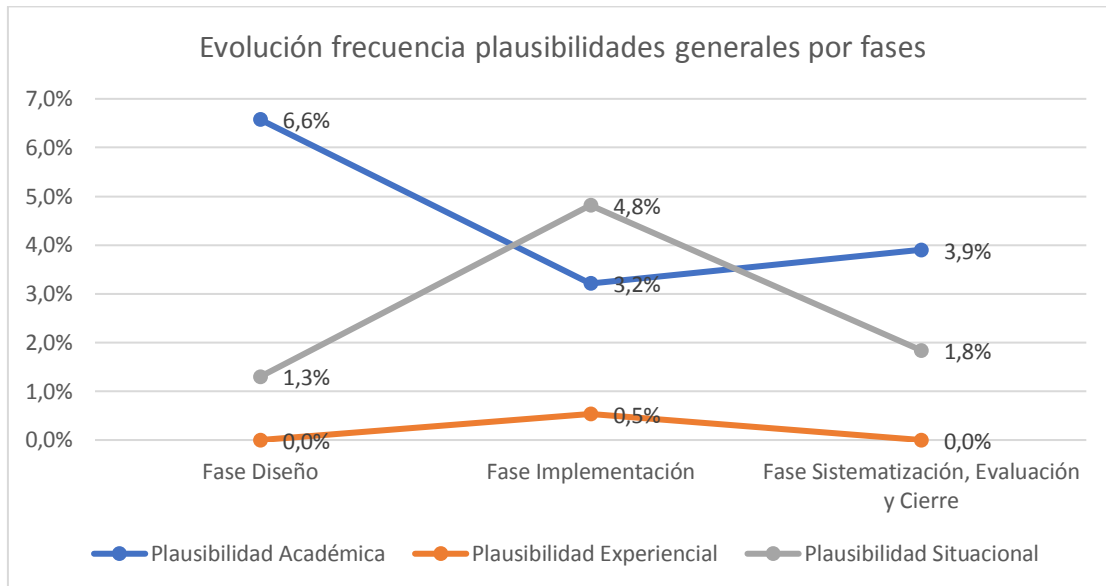


Figura 14

Evolución de la frecuencia de las contribuciones a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad en cada fase



Se constata que la tendencia en la fase de diseño y fase de evaluación, sistematización y cierre es dar sostén a sus argumentaciones utilizando plausibilidades académicas, presentando un tiempo de 10 min 27 s y una frecuencia de 6,6%, y 5 min 25 s y 3,9%, respectivamente. Se observa una tendencia a la disminución en las plausibilidades académicas, pues parten con su mayor duración y frecuencia en la primera fase (10 min 27 s y 6,6%) y van disminuyendo hasta su mínimo en la fase de implementación (3 min 56 s y 3,2%), para volver a aumentar en la última fase (5 min 35 s y 3,9%).

En el caso de las plausibilidades experienciales se observa que su utilización es mínima. No se presenta en la fase de diseño, aumenta a su máximo en la fase de implementación (29 s y 0,5%) y desaparece en la fase de cierre (0 s y 0%).

Las plausibilidades situacionales también presentan una tendencia distinta a las académicas, ya que comienzan con una baja utilización en la primera fase (1 min 52 s y 1,3%), aumenta a su máximo en la segunda fase (5 min 7 s y 4,8%) y disminuye en la última fase (2 min 7 s y 1,8%).

Figura 15

Evolución de la duración de las contribuciones del estudiante a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por fases

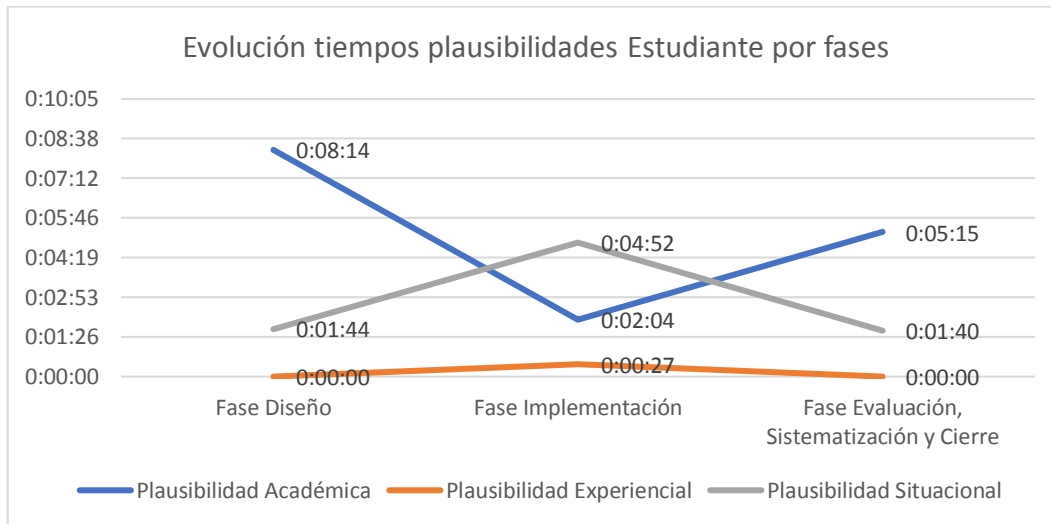


Figura 16

Evolución de la frecuencia de contribuciones del estudiante a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por fases

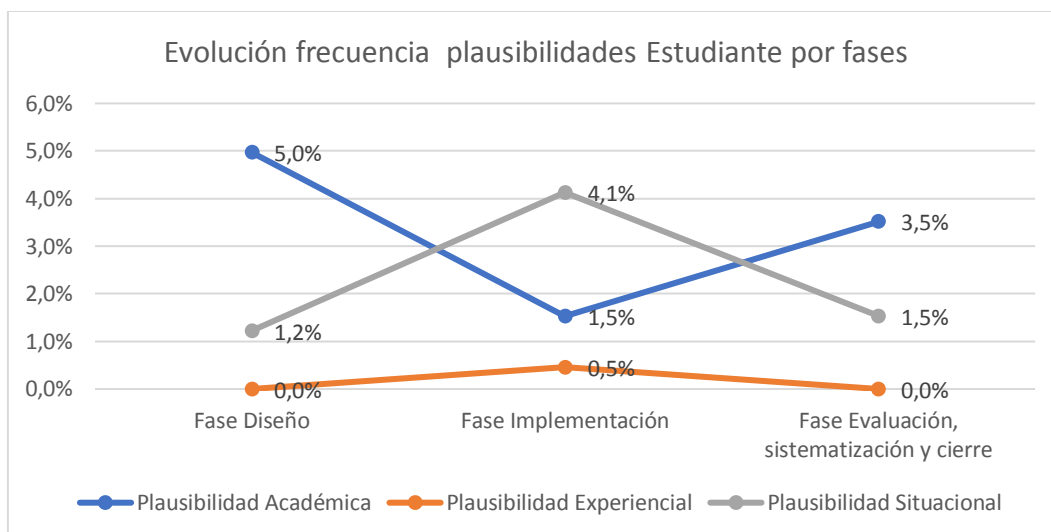


Figura 17

Evolución de la duración de las contribuciones del didacta a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por fases

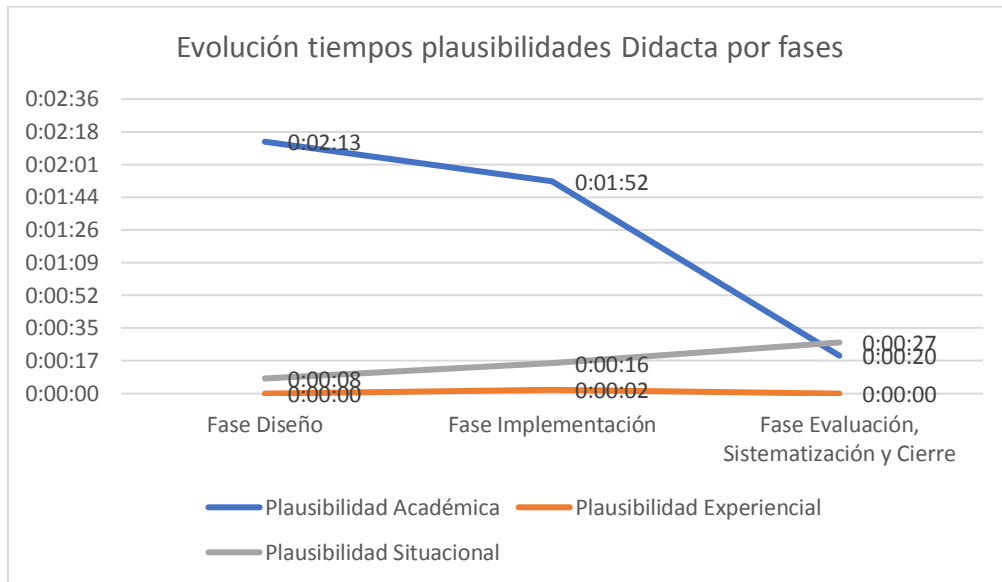
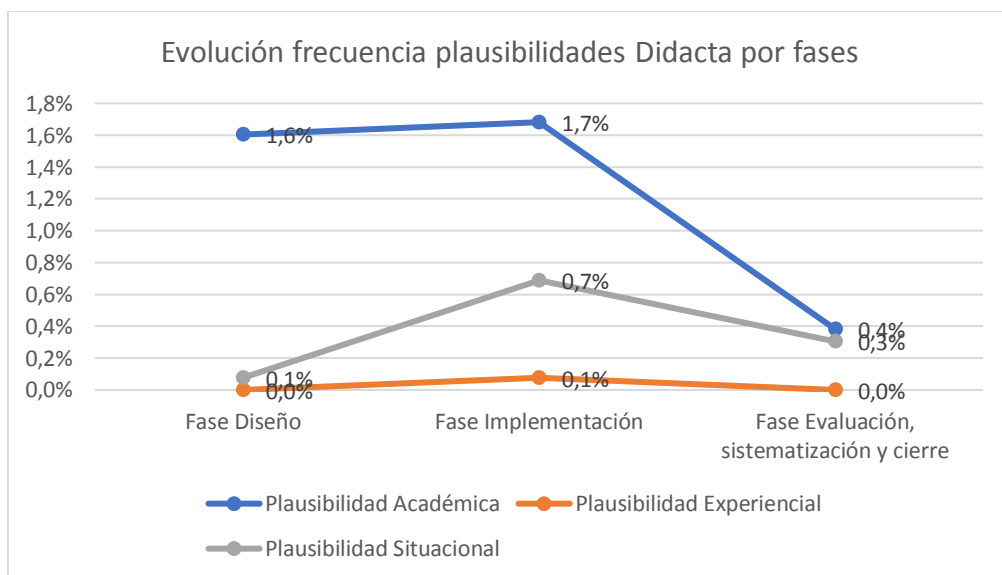


Figura 18

Evolución de la frecuencia de contribuciones del didacta a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por fases



Si se desagrega el análisis de la evolución de las plausibilidades por actor se observa que, en el caso del estudiante representado por la figura 15 y 16, en la fase de diseño predomina la plausibilidad académica (8 min 14 s y 5%) seguida por la plausibilidad situacional (1 min 44 s y 1,2%). En la fase de implementación, por el contrario, el estudiante prioriza las plausibilidades situacionales (4 min 52 s y 4,1%), seguida de las académicas (2 min 4 s y 1,5%) y de las experienciales (27 s y 0,5%). En la fase de evaluación, sistematización y cierre (se sigue la misma tendencia que en la de diseño, ya que el estudiante utiliza mayoritariamente la plausibilidad

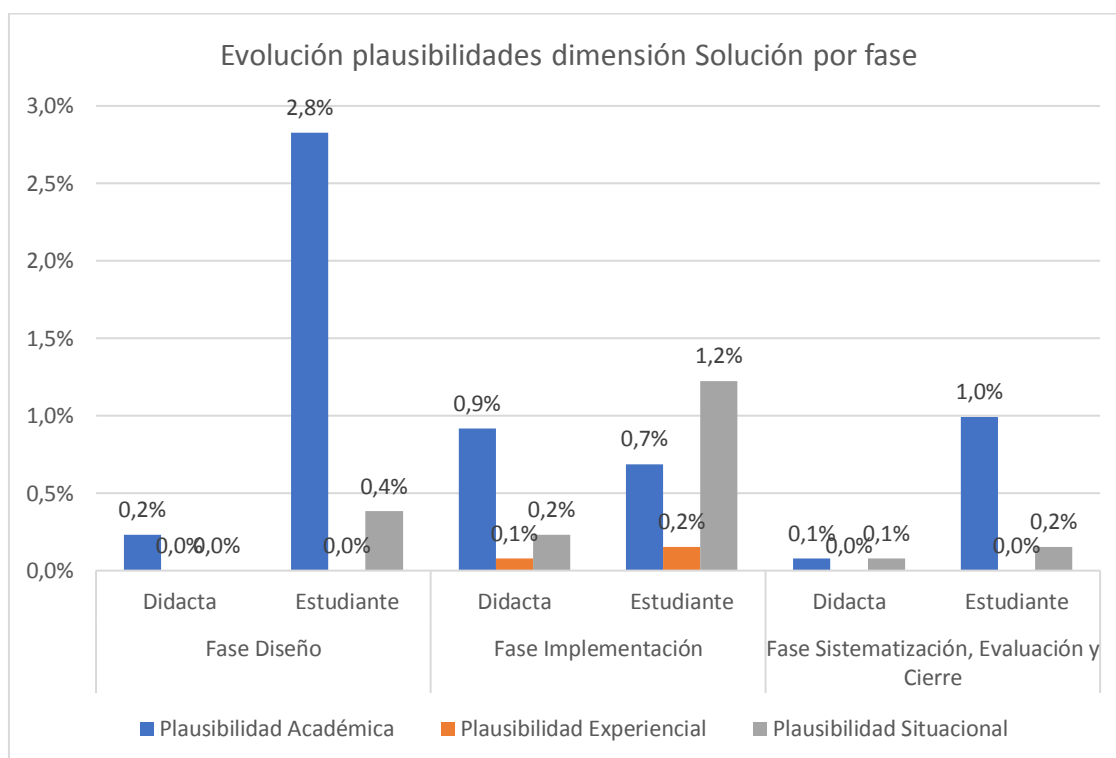
académica (5 min 15 s y 3,5%) y luego la plausibilidad situacional (1 min 40 s y 1,5%). Se observa, además, tendencias distintas en la evolución entre ambas plausibilidades a lo largo de las fases, ya que mientras la plausibilidad académica parte con su máxima presencia en la primera fase, disminuye en la de implementación y vuelve a aumentar en la de evaluación, sistematización y cierre, la plausibilidad situacional, por el contrario, parte con su segundo valor más bajo en la fase de diseño, aumenta a su máximo en la de implementación y disminuye a su mínimo en la de evaluación, sistematización y cierre.

En el caso del didacta, representado en las figuras 17 y 18, se observan tendencias distintas a las del estudiante en la evolución de los subdimensiones. Predomina en la fase de diseño la plausibilidad académica (2 min 13 s y 1,6%), seguida con muy bajos valores por la plausibilidad situacional (8 s y 0,1%). En la fase de implementación también predomina la plausibilidad académica (1 min 52 y 1,7%), la plausibilidad situacional (16 s y 0,7%) y plausibilidad experiencial (2 s y 0,1%). En la última fase se invierte la jerarquía, ya que es la plausibilidad situacional la con mayor presencia (27 s y 0,3%), seguida de la académica (20 s y 0,4%). Con respecto a la evolución de las plausibilidades en el caso del didacta, se aprecia que mientras la plausibilidad académica tiene a disminuir a lo largo de las fases, la plausibilidad situacional, por el contrario, presenta una tendencia a aumentar a lo largo de las fases.

Si analizamos la contribución a la reflexión de cada una de las plausibilidades de las dimensiones a lo largo de las tres fases, como se observa de las figuras 19 a la 24 se aprecia lo siguiente:

Figura 19

Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión Solución desagregadas por actor y fase

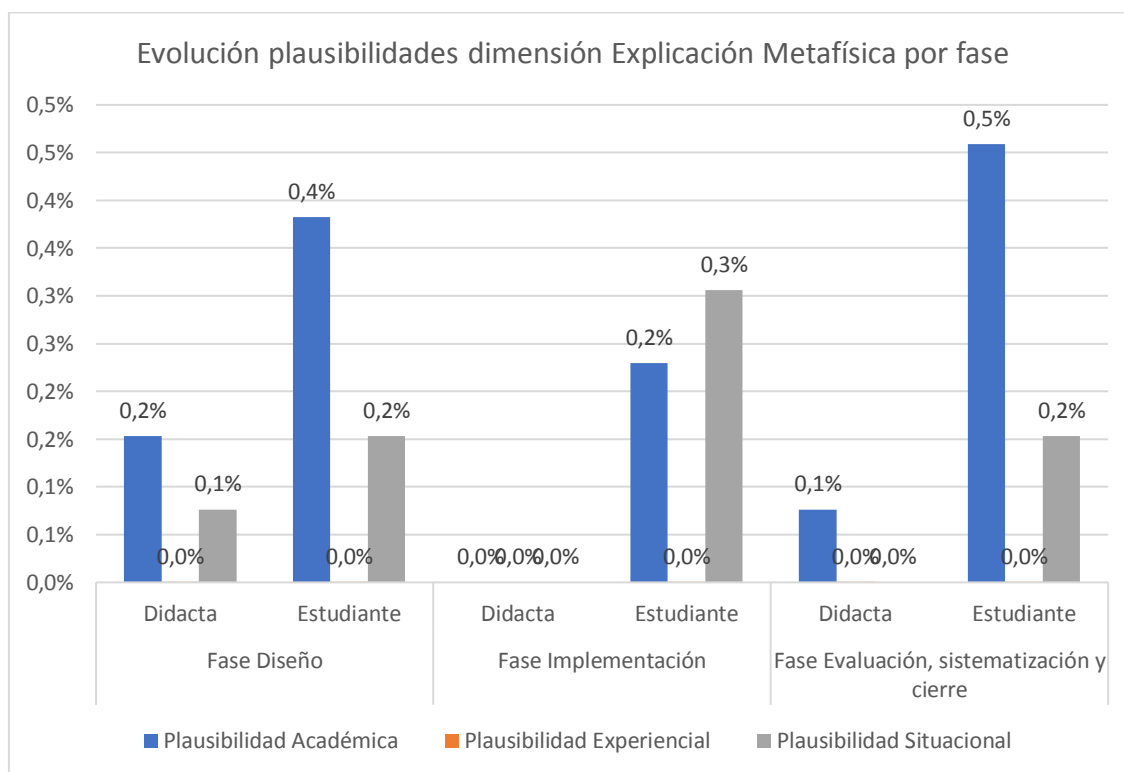


Las plausibilidades de la dimensión solución (32 min 20 s y 28,4%) son en su mayoría de tipo académica y situacional. En el caso del estudiante, la plausibilidad académica tiene mayor

presencia en la fase de diseño (4 min 49 s y 2,8%), disminuye en la fase de implementación (33 s y 0,7%) y aumenta en la última fase (1 min 17 s y 1,0%). La plausibilidad situacional, por el contrario, comienza en el caso del estudiante con una baja utilización en la fase de diseño (30 s y 0,4%), aumenta a su máximo en la fase de implementación (1 min 32 s y 1,2%) y disminuye a su mínimo en la última fase (6 s y 0,2%). En el caso del didacta las tendencias son distintas, ya que en el caso de la plausibilidad académica comienza la fase de diseño con una baja utilización (22 s y 0,2%), aumenta en la fase de implementación (54 s y 0,9%) y disminuye a su mínimo en la fase de evaluación, sistematización y cierre (6 s y 0,1%). La plausibilidad experiencial, en tanto, solo aparece en la fase de implementación y es utilizada por ambos actores (3 s y 0,2% en el caso del estudiante y 2 s y 0,1% del didacta).

Figura 20

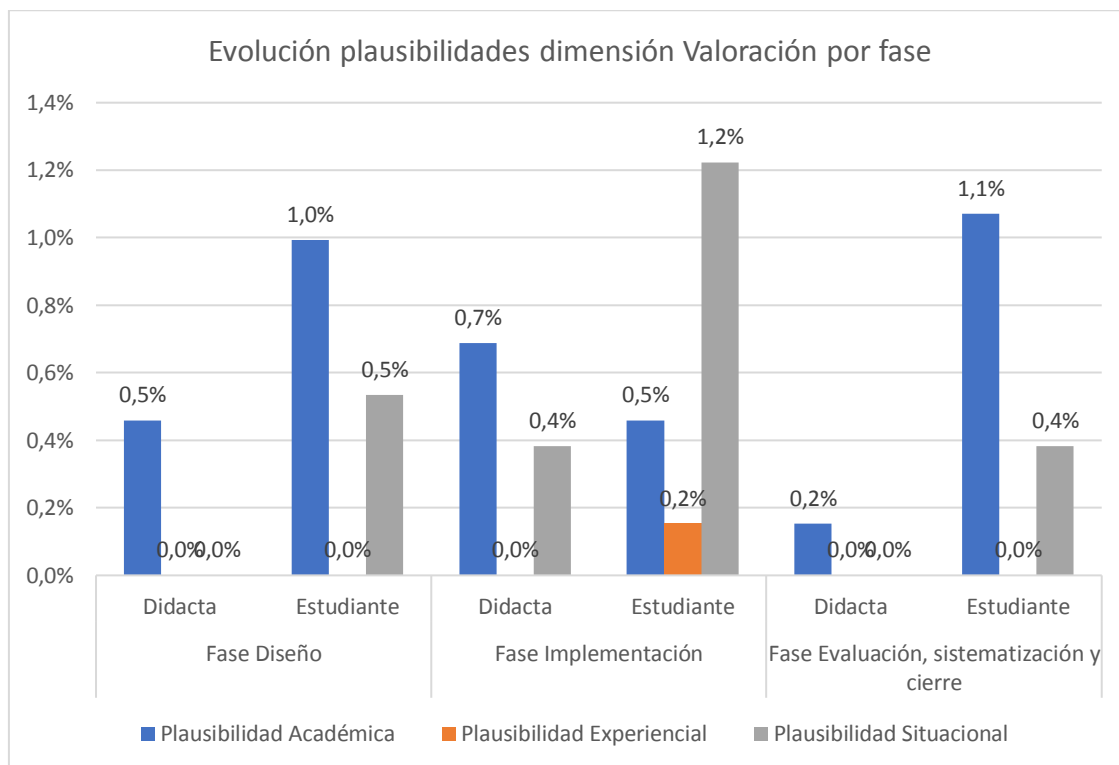
Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión Explicación Metafísica desagregadas por actor y fase



En relación a la dimensión explicación metafísica (20 min 28 s y 19%), sus plausibilidades también son académicas y en menor medida situacionales. En el caso del estudiante, parte con una alta utilización de esta subdimensión en la fase de diseño (39 s y 0,4%), la que disminuye en la fase de implementación (31 s y 0,2%) y aumenta en la última fase (32 s y 0,5%). En el caso del didacta, la plausibilidad académica presenta una máxima utilización en la fase de diseño (9 s y 0,2%), desaparece en la fase de implementación y vuelve a aparecer marginalmente en la fase de cierre (2 s y 0,1%). La plausibilidad situacional sigue una tendencia similar, pues en el caso del estudiante parte con su máxima utilización en la fase de diseño (19 s y 0,2%), se mantiene igual en la fase de implementación (19 s y 0,3%) y disminuye un poco en la última fase (8 s y 0,2%). El didacta, por su parte, solo utiliza la plausibilidad situacional en la fase de diseño (8 s y 0,1%). En esta dimensión no existen plausibilidades experienciales.

Figura 21

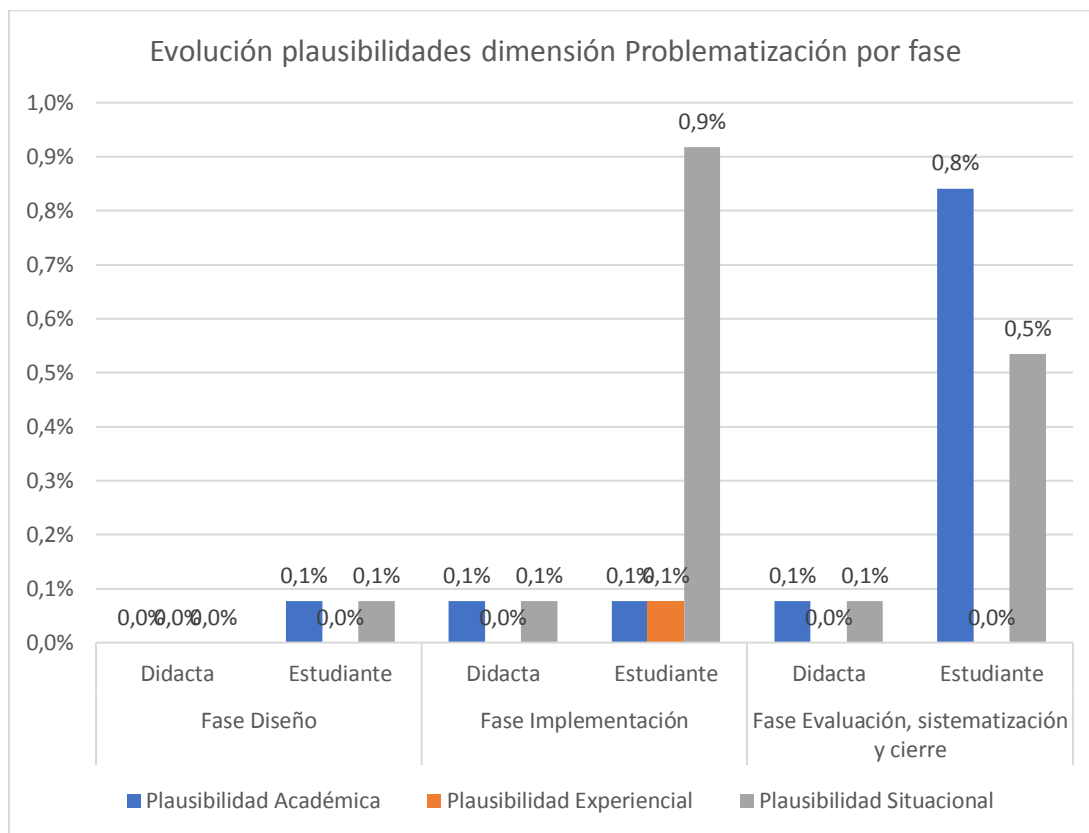
Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión Valoración desagregadas por actor y fase



En la dimensión valoración (17 min 45 s y 19,9%), también es la plausibilidad académica la más utilizada. Si desagregamos su evolución por actor, se observa que en el caso del estudiante parte en la fase de diseño con una alta utilización (1 min 40 s y 1%), disminuye exactamente a la mitad en la fase de implementación (50 s y 0,5%) para volver a aumentar en la fase de evaluación, sistematización y cierre (1 min 37 s y 1,1%). El didacta en tanto alcanza en la fase de diseño una alta utilización de la plausibilidad académica (45 s y 0,5%), la que aumenta un poco en la fase de implementación (49 s y 0,7%) pero disminuye a su mínimo en la fase de evaluación, sistematización y cierre (8 s y 0,2%). La plausibilidad situacional, la segunda más utilizada, comienza para el estudiante con una alta presencia en la fase de diseño (46 s y 0,5%), aumenta a su máximo en la fase de implementación (1 min 44 s y 1,2%) y disminuye a su mínimo en la fase final (23 s y 0,4%). En el caso del didacta, en la fase de diseño no utiliza esta plausibilidad (0 s y 0%), en la fase de implementación aumenta marginalmente su uso (6 s y 0,4%) y se mantiene similar en la fase final (9 s y 0,1%). La plausibilidad experiencial solo es utilizada por el estudiante y lo hace solo en la fase de implementación (14 s y 0,2%).

Figura 22

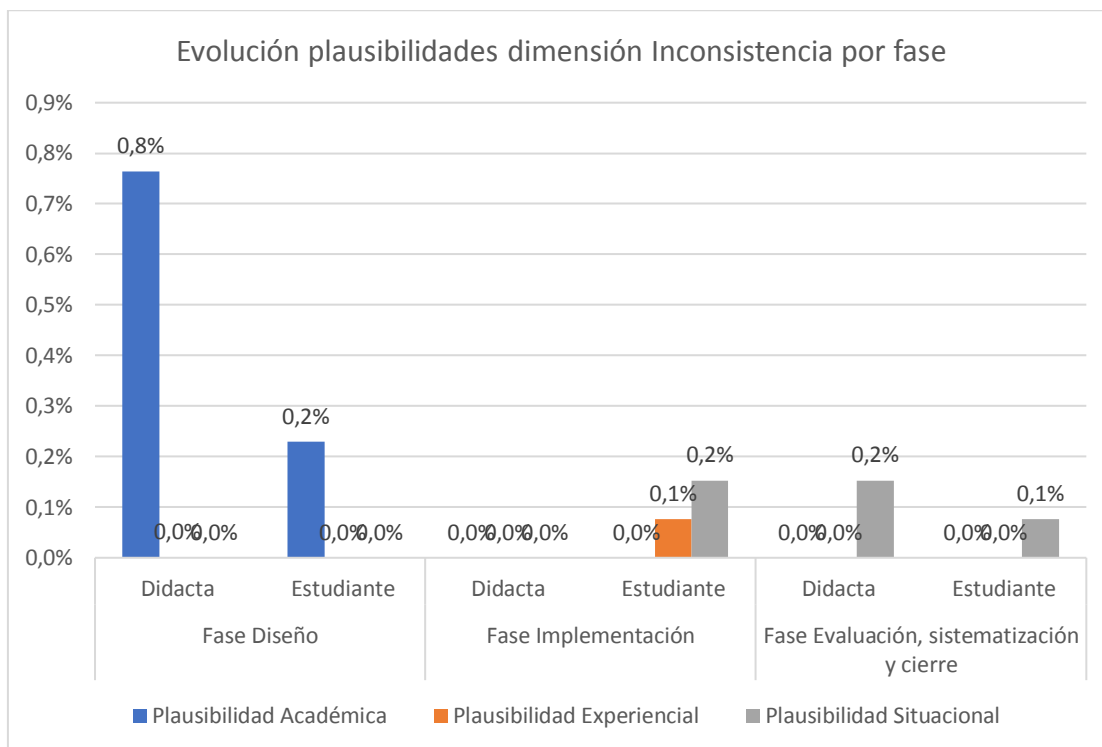
Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión Problematización desagregadas por actor y fase



La dimensión problematización (12 min 19 s y 11,9%) se sigue la tendencia expuesta anteriormente, es decir, es la plausibilidad académica la más utilizada, seguida por la situacional. En el caso de la primera, el estudiante comienza la fase de diseño con una baja utilización (10 s y 0,1%), disminuye marginalmente en la fase de implementación (6 s y 0,1%) y aumenta drásticamente en la última fase (1 min 36 s y 0,8%). El didacta, en tanto, no utiliza la plausibilidad académica en la fase de diseño (0 s y 0%), pero sí lo hace en la de implementación (9 s y 0,1%) y en la evaluación, sistematización y cierre (4 s y 0,1%). En el caso del estudiante, la plausibilidad situacional sigue una tendencia distinta a la académica, ya que el estudiante utiliza poco esta subdimensión en la fase de diseño (5 s y 0,1%), alcanza su máximo en la fase de implementación (53 s y 0,9%) y disminuye en la última fase (39 s y 0,5%). El didacta, sigue una tendencia diferente, ya que no utiliza la plausibilidad situacional en la fase de diseño (0 s y 0%), pero sí en la de implementación (2 s y 0,1%) y en la fase de evaluación, sistematización y cierre (6 s y 0,1%). Al igual que en las dimensiones anteriores, la plausibilidad experiencial solo se presenta en el caso del estudiante en la fase de implementación (3 s y 0,1%).

Figura 23

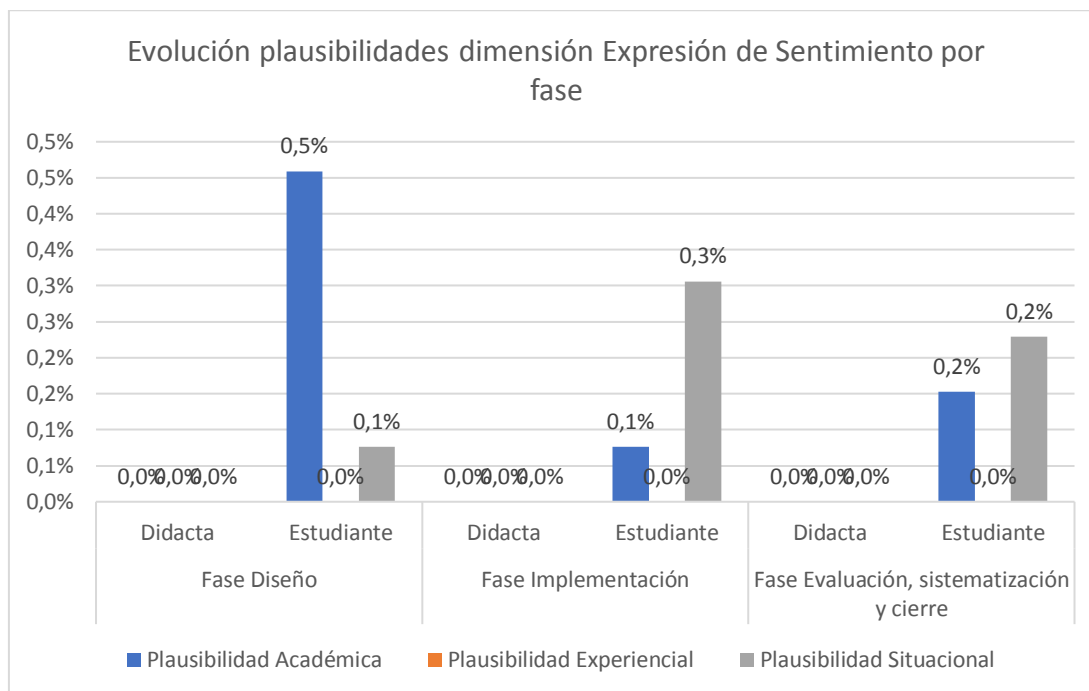
Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión Inconsistencia desagregadas por actor y fase



La dimensión inconsistencia (11 min 47 s y 16,1%) es la penúltima con menor utilización. Sus plausibilidades son académicas y situacionales, aunque también marginalmente experienciales. En el caso del estudiante, la plausibilidad académica parte con su mayor utilización en la fase de diseño (23 s y 0,2%), para luego desaparecer en las otras dos fases (0 s y 0% en ambas). En el caso del didacta, también alcanza su máxima utilización en la fase de diseño (57 s y 0,8%) y desaparece en las otras dos fases (0 s y 0% en ambas). La plausibilidad situacional, por su parte, no es utilizada en la fase de diseño (0 s y 0% para ambos actores), se presenta en la fase de implementación para el caso del estudiante (10 s y 0,2%) y disminuye en la fase de cierre (6 s y 0,1%), mientras que para el didacta se presenta sólo en la última fase (8 s y 0,2%). La plausibilidad experienciales solo es utilizada por el estudiante y lo hace en la fase de implementación (7 s y 0,1%).

Figura 24

Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión Expresión de Sentimiento desagregadas por actor y fase



Finalmente, la dimensión expresión de sentimiento (3 min 49 s y 4,7%) es la menos utilizada por los actores. En el caso de la plausibilidad académica, el estudiante comienza con su máxima utilización en la fase de diseño (33 s y 0,5%), disminuye en la fase de implementación (4 s y 0,1%) y aumenta en la fase de evaluación, sistematización y cierre (13 s y 0,2%). El didacta, en tanto, no utiliza esta plausibilidad (0 s y 0%). En el caso de la plausibilidad situacional, el didacta tampoco la utiliza (0 s y 0%), pero sí el estudiante, comenzando con una baja presencia en la fase de diseño (4 s y 0,1%), aumentando en la fase de implementación (14 s y 0,3%) y aumentado nuevamente en la fase de evaluación, sistematización y cierre (18 s y 0,2%). La plausibilidad experiencial no es utilizada en ninguna ocasión.

6.2.6. Síntesis de las contribuciones a la reflexión del estudiante y el didacta en los espacios de actividad formativa

A modo de síntesis, se pueden destacar los siguientes aspectos:

La duración y frecuencia más alta de contribuciones a la reflexión corresponde al estudiante (duración 1 h 8 min 24 s y frecuencia 62%) y luego al didacta (duración 29 min 54 s y frecuencia 37,9%).

La mayor cantidad de contribuciones a la reflexión se presenta en la fase de diseño, correspondiente a la sesión 1 (38 min 30 s y 33,5%), posteriormente con tiempos similares en la fase de implementación (36, min 53 s y 43,4%), correspondiente a la sesión 2 (28 min 14 s y 31,5%) y 3 (8 min 39 s y 11,9%) y finalmente, en la fase de evaluación sistematización y cierre (22 min 55 s y 23%), correspondiente a la sesión 4. Cabe destacar que, si bien la fase de diseño

tiene mayor duración que la de implementación, si se analiza la frecuencia de cada fase, esta tendencia se invierte, siendo la fase de implementación la que obtiene una frecuencia más alta.

Si se desagrega este análisis por actor, la tendencia presentada anteriormente se mantiene en el caso del estudiante, ya que contribuye con mayor tiempo a la reflexión en la fase de diseño (27 min 27 s y 20,3%), luego en la fase de implementación (24 min 55 s y 27,3%) y posteriormente, en la fase de evaluación sistematización y cierre (16 min 2 s y 14,4%). Cabe señalar que, si se analiza su frecuencia, la fase de implementación tiene la mayor frecuencia de las tres, le sigue la fase de diseño y finalmente la de evaluación, sistematización y cierre. En el caso del didacta, cambia la tendencia, pues se presenta mayor duración y frecuencia en la fase de implementación (11 min 58 s y 16,1%), posteriormente, aunque con muy poca diferencia, en la fase de diseño (11 min 3 s y 13,2%) y finalmente, en la fase de evaluación, sistematización y cierre (6 min 53 s y 8,6%).

En relación a las dimensiones de contribución a la reflexión que se presentan en las sesiones y fases, como se expone en las figuras 25 y 26, se presenta lo siguiente:

Figura 25

Duración de las dimensiones por sesión

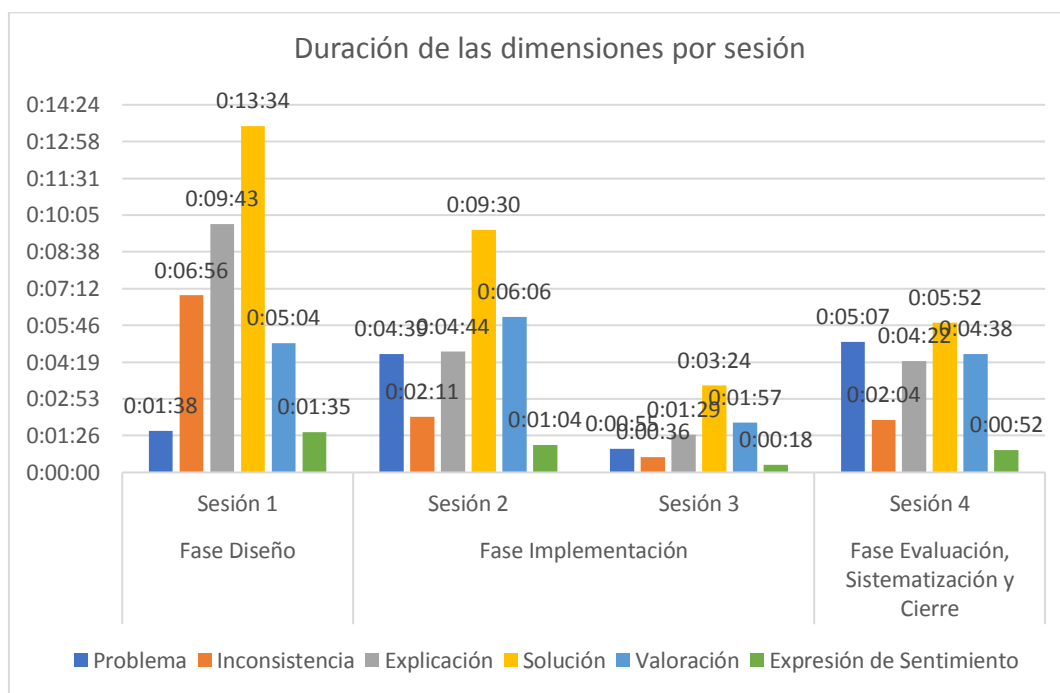
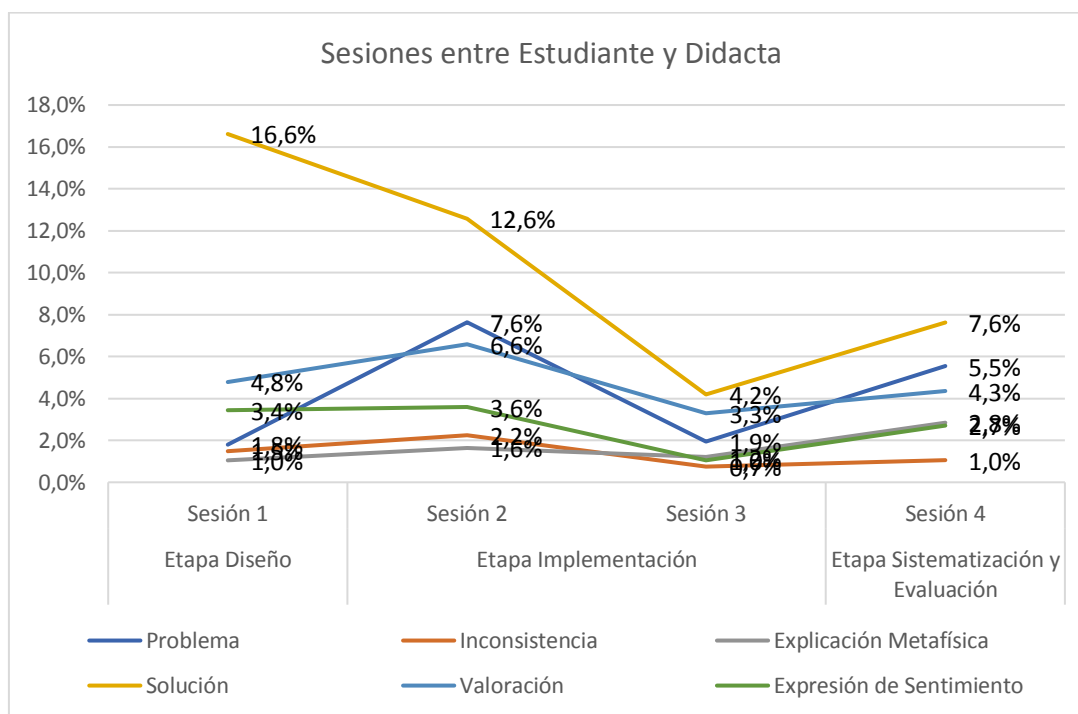


Figura 26

Frecuencia dimensiones entre estudiante y didacta por sesión



A nivel general se tiende a contribuir a través de la solución (32 min 20 s y 28,4%), la explicación metafísica (20 min 18 s y 19%), la valoración (17 min 45 s y 19,9%), la problematización (12 min 19 s y 11,9%), la inconsistencia (11 min 47 s y 16,1%) y con una baja presencia, la expresión de sentimiento (3 min 49 s y 4,7%). Si se analizan los tiempos de contribución por actor, en el caso del estudiante, en general se manifiesta la tendencia anterior, se produce sólo diferencia en las frecuencias de las últimas dimensiones mencionadas anteriormente, pues la dimensión con menor duración deja de ser la expresión de sentimiento y pasa ser la inconsistencia. En el caso del didacta se manifiestan más diferencias en relación a la tendencia general, pues se identifica en primer lugar la inconsistencia, luego la solución, la explicación metafísica, la valoración, la problematización y finalmente, la expresión de sentimiento.

En relación a la **fase de diseño**, se observa que la contribución a la reflexión realizada tanto por el estudiante como por el didacta se realiza a través de la solución (13 min 34 s y 9,7%), seguida por la explicación metafísica (9 min 43 s y 8,1%), la inconsistencia (6 min 56 s y 8,6%), la valoración (5 min 4 s y 4,4%) y en menor medida, la problematización (1 min 38 s y 1,4%) y la expresión de sentimiento (1 min 35 s y 1,5%). Si se desagrega por actor, se observa que en el caso del estudiante se presentan diferencias con respecto a la tendencia general, ya que contribuye a través de la solución (12 min 54 s y 9,1%), seguida de la explicación metafísica (7 min 10 s y 4,6%), la valoración (3 min 53 s y 3,3%), la expresión de sentimiento (1 min 35 s y 1,5%), la problematización (1 min 13 s y 1,1%) y finalmente, la inconsistencia (42 s y 0,8%). En el caso del didacta, se vuelve a presentar diferencias en relación a la tendencia general, ya que contribuye principalmente a través de inconsistencia (6 min 14 s y 7,7%), la explicación metafísica (2 min 33 s y 3,5%), la valoración (1 min 11 s y 1,1%), la solución (40 s y 0,6%) y la problematización (25 s y 0,3%), sin utilizar la expresión de sentimiento (0 s y 0%).

En la **fase de implementación** la tendencia se modifica, pues si bien contribuye mayoritariamente a través de la solución (12 min 54 s y 13,1%), al igual que la fase de diseño, le sigue la valoración (8 min 3 s y 10,1%), la explicación metafísica (6 min 13 s y 6,5%), la problematización (5 min 34 s y 6,3%), la inconsistencia (2 min 47 s y 5%) y la expresión de sentimiento (1 min 22 s y 2,3%). Al desagregar este análisis por actor, se observa que el estudiante presenta cambios en la tendencia, pues si bien contribuye mayoritariamente a través de la solución (8 min 26 s y 8,9%) y en segundo lugar aparece la valoración (4 min 49 s y 5,4%), la problematización se posiciona en tercer lugar (4 min 45 s y 5%) y la explicación en cuarto (4 min 19 s y 3,6%), siendo la inconsistencia (1 min 19 s y 2,1%) y la expresión de sentimiento (1 min 17 s y 2,2%) las dimensiones menos utilizadas. En el caso del didacta, la tendencia también sufre modificaciones pequeñas, ya que realiza su contribución a través de la solución (4 min 28 s y 4,2%), la valoración (3 min 14 s y 4,7%), con duración y frecuencia similares la explicación metafísica (1 min 54 s y 2,9%) y la inconsistencia (1 min 28 s y 3%), luego la problematización (49 s y 1,3%) y en muy baja frecuencia, a través de la expresión de sentimiento (5 s y 0,1%)

En la **fase de evaluación, sistematización y cierre**, la tendencia vuelve a presentar diferencias, ya que se tiende a contribuir a través de la solución (5 min 52s), la problematización (5 min 7 s), la valoración (4 min 38 s), la explicación metafísica (4 min 22 s) y, en menor medida, a través de la inconsistencia (2 min 4 s) y la expresión de sentimiento (52 s). Si se analiza su frecuencia se observan diferencias en relación a la tendencia presentada anteriormente, pues la mayor frecuencia de contribuciones, al igual que la duración, la presenta la solución (5,6%), posteriormente cambia, pues le siguen la valoración (5,4%), la explicación metafísica (4,4%) y posteriormente la problematización (4,2%), y, finalmente en menor frecuencia la inconsistencia (2,5%) y la expresión de sentimiento (1%).

Al diferenciar este análisis por actor se observa que el estudiante presenta una tendencia en su duración muy similar a la anterior ya que contribuye a través de la solución (4 min 18 s y 4%), la problematización (4 min 11 s y 3,2%), la valoración (3 min 53 s y 4%), la explicación metafísica (2 min 29 s y 1,9%), pero los últimos dos lugares se invierten, siendo la expresión de sentimiento (52 s y 0,9%) la quinta dimensión en relación a su contribución y la inconsistencia (19 s y 0,5%) la última. En el caso del didacta se observa que las diferencias con respecto a la tendencia general son mayores, pues contribuye a través de la explicación metafísica (1 min 53 s y 2,4%), la inconsistencia (1 min 45 s y 2,1%), la solución (1 min 34 s y 1,6%), la problematización (56 s y 1%) y la valoración (45 s y 1,5%) y la expresión de sentimiento (0 s y 0,1%).

Si analizamos la evolución de cada una de las dimensiones a lo largo de las fases y por actor, como se observa en las figuras 27 y 28, se presenta lo siguiente:

Figura 27

Evolución frecuencia dimensiones del estudiante desagregadas por fase

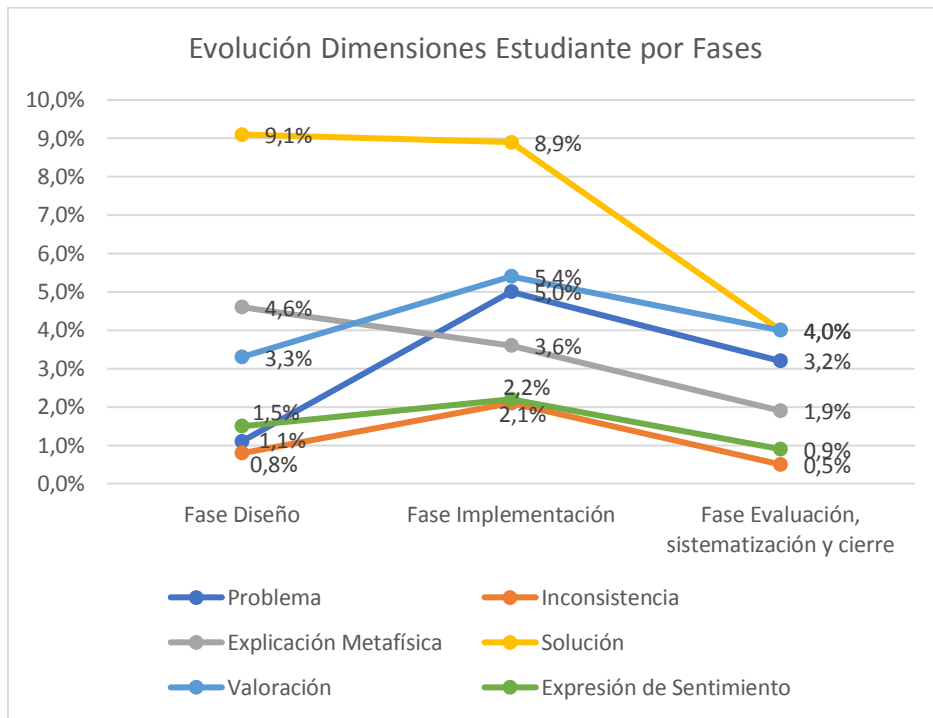
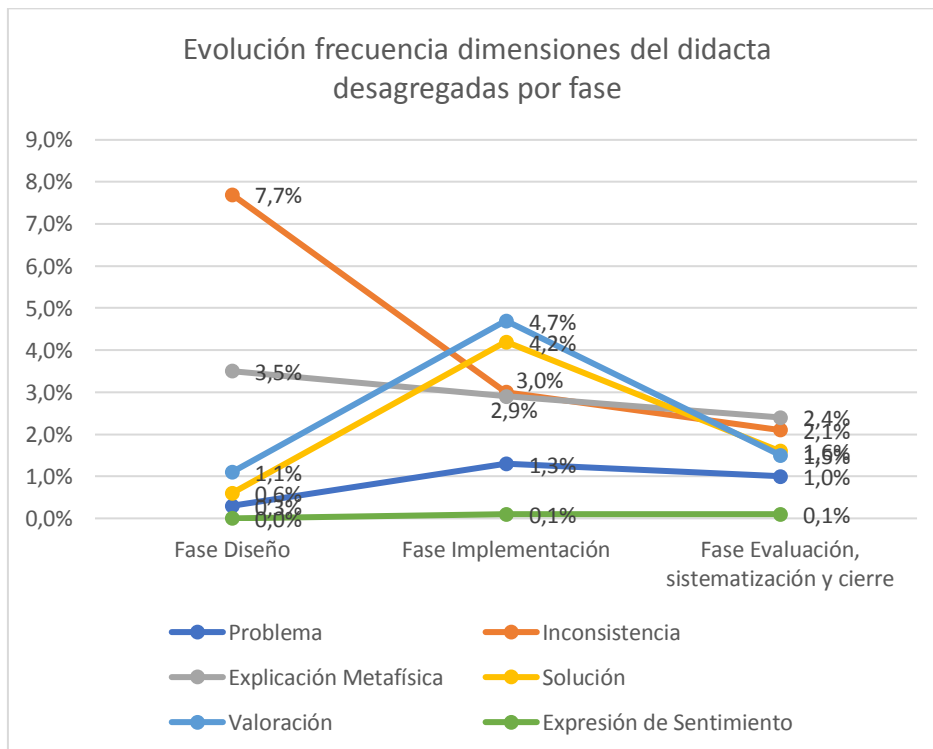


Figura 28

Evolución frecuencia dimensiones del didacta desagregadas por fase



Con respecto a la **dimensión solución** (32 min 20 s y 28,4%), que es la dimensión que realiza mayor contribución a la reflexión, se observa que esta tiende a disminuir en cuanto avanzan temporalmente las sesiones, pues alcanza su mayor frecuencia en la fase de diseño (13 min 34 s y 9,7%), para luego disminuir progresivamente hasta su valor mínimo en la fase de evaluación, sistematización y cierre (5 min 52 s y 5,6%). La evolución de esta dimensión en el caso del estudiante sigue exactamente la misma tendencia, es decir, comienza con su valor más alto en la fase de diseño (12 min 54 s y 9,1%), disminuye en la de implementación (8 min 26 s y 8,9%) y lo hace aún más en la evaluación sistematización y cierre (4 min 18 s y 4%). En el caso del didacta, la tendencia es diferente ya que comienza la fase de diseño con su valor más bajo (40 s y 0,6%), aumenta drásticamente en la fase de implementación (4 min 28 s y 4,2%) y vuelve a disminuir en la última fase (1 min 34 s y 1,6%).

La **dimensión explicación metafísica** (20 min 18 s y 19%) sigue la misma tendencia que la dimensión anterior, pues alcanza su mayor duración y frecuencia en la fase de diseño (9 min 43 s y 8,1%), disminuye en la fase de implementación (6 min 13 s y 6,5%) y alcanza su mínima contribución en la fase de evaluación sistematización y cierre (4 min 22 s y 4,4%). El estudiante en esta dimensión repite la tendencia general, es decir, en la fase de diseño alcanza su contribución más alta (7 min 10 s y 4,6%), disminuye en la fase de implementación (4 min 19 s y 3,6%) y disminuye aún más en la última fase (2 min 29 s y 1,9%). En el caso del didacta también se repite la tendencia general, ya que contribuye a través de esta dimensión en mayor medida en la fase de diseño (2 min 33 s y 3,5%), lo hace en menor medida en la fase de implementación (1 min 54 s y 2,9%) y en la de evaluación, sistematización y cierre (1 min 53 s y 2,4%).

En la **dimensión valoración** (17 min 45 s y 19,9%) se comienza en la fase de diseño con su segunda mayor contribución (5 min 4 s y 4,4%), aumenta considerablemente hasta su máximo en la fase de implementación (8 min 3 s y 10,1%), y disminuye a su mínimo en la fase de evaluación sistematización y cierre (4 min 38 s y 5,4%). En el caso del estudiante la evolución de esta dimensión presenta la misma tendencia que a nivel general, pues comienza con menor contribución en la fase de diseño (3 min 53 s y 3,3%), aumenta a su máximo en la fase de implementación (4 min 49 s y 5,4%) y vuelve a disminuir en la última fase (3 min 53 s y 4%). En el caso del didacta también se repite la tendencia general, es decir, en la fase de diseño presenta con una menor contribución (1 min 11 s y 1,1%), la que aumenta en la fase de implementación (3 min 14 s y 4,7%) y que disminuye en la fase de evaluación, sistematización y cierre (45 s y 1,5%).

En el caso de la **dimensión problematización** (12 min 19 s y 11,9%) la evolución a lo largo de las fases presenta una tendencia general similar a la de la dimensión anterior, ya que en la fase de diseño obtiene una baja contribución (1 min 38 s y 1,4%), la que aumenta considerablemente en la fase de implementación (5 min 34 s y 6,3%) y disminuye en la fase de evaluación, sistematización y cierre (5 min 7 s y 4,2%). Al desagregar este análisis por actor, se observa que en el estudiante la evolución de esta dimensión sigue la misma la tendencia que a nivel general, es decir, se comienza con la más baja contribución en la fase de diseño (1 min 13 s y 1,1%), aumenta a su máximo en la fase de implementación (4 min 45 s y 5%) y disminuye un poco en la fase de evaluación, sistematización y cierre (4 min 11 s y 3,2%). En el caso del didacta, por el contrario, se sigue una tendencia distinta, ya que la dimensión problematización alcanza su mínima contribución en la fase de diseño (25 s y 0,3%), la que aumenta en la fase de implementación (49 s y 1,3%) y casi mantiene su duración y frecuencia en la última fase (56 s y 1%).

En la **dimensión inconsistencia** (11 min 47 s 16,1%) la tendencia es a disminuir progresivamente mientras pasan las fases, ya que obtiene su máxima contribución en la fase de diseño (6 min 56 s y 8,6%), la que disminuye en la fase de implementación (2 min 47 s y 5%) y alcanza su mínimo

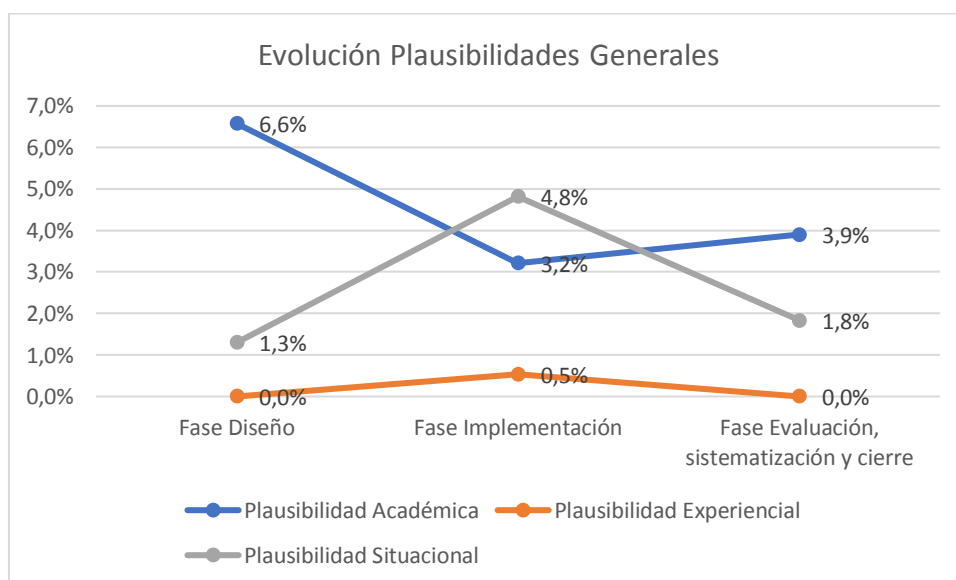
en la fase de evaluación sistematización y cierre (2 min 4 s y 2,5%). En el caso del estudiante esta tendencia se modifica, pues en la fase de diseño parte con una mayor contribución (42 s y 0,8%), alcanza su máximo en la fase de implementación (1 min 19 s y 2,1%) y disminuye a su mínima contribución en la fase de evaluación, sistematización y cierre (19 s y 0,5%). En el caso del didacta también la evolución de la dimensión presenta diferencias con respecto a la tendencia general, ya que en la fase de diseño alcanza su máxima contribución (6 min 14 s), disminuye a su mínimo en la fase de implementación (1 min 28 s y 3%) y aumenta en la fase de evaluación, sistematización y cierre (1 min 45 s y 2,1%).

En la dimensión **expresión de sentimiento** (3 min 49 s y 4,7%) la evolución a nivel general presenta una tendencia a disminuir con el paso del tiempo, ya que comienza en la fase de diseño con su mayor contribución (1 min 35 s y 1,5%), disminuye hacia la fase de implementación (1 min 22 s y 2,3%) y disminuye a su mínimo en la fase de evaluación, sistematización y cierre (52 s y 1%). Al desagregar este análisis por actor se observa que en el caso del estudiante se repite la tendencia general, es decir, se alcanza la máxima contribución en la fase de diseño (1 min 35 s y 1,5%), la que disminuye en la fase de implementación (1 min 17 s y 2,2%) y lo hace aún más en la última fase (52 s y 0,9%). El didacta, por su parte, solo contribuye a través de esta dimensión en la fase de implementación (5 s y 0,1%) y en la de evaluación sistematización y cierre (0 s y 0,1%), aunque lo hace muy marginalmente.

Se analizamos la evolución de cada una de las plausibilidades lo largo de las fases, como se observa en la figura 29, se aprecia lo siguiente:

Figura 29

Evolución plausibilidades a lo largo de las fases



Las **plausibilidades** utilizadas por el estudiante y el didacta son, en su mayoría, de tipo académica (duración 19 min 58 s y frecuencia 13,7%), seguidas por las situacionales (duración 9 min 7 s y frecuencia 7,9%). Las académicas priman en las sesiones 1 (duración 10 min 27 s y frecuencia 6,6%) y 4 (duración 5 min 35 s y frecuencia 3,9%), ambas correspondientes a las fases de diseño y evaluación, sistematización y cierre respectivamente. Las plausibilidades de tipo situacional son las más utilizadas en las sesiones 2 y 3, correspondiente a la fase de implementación (duración 5 min 8 s y frecuencia 4,8%). Las plausibilidades experienciales solo

aparecen en la fase de implementación (duración 29 s y frecuencia 0,5%), aunque con una contribución muy baja. Esta misma tendencia se manifiesta en el caso del estudiante, sin embargo, en el didacta varía, pues utiliza, al igual que el estudiante, plausibilidades académicas en la fase de diseño, sin embargo, en la fase de implementación contribuye a través de plausibilidades académicas y en la última fase a través de plausibilidades situacionales.

6.3. Perfil de las invocaciones en los espacios de actividad formativa con el didacta

Las invocaciones o argumentos que utilizan el estudiante y el didacta para legitimar sus acciones en los espacios de actividad formativa se desarrollan a lo largo de cuatro sesiones. El análisis de la duración y frecuencia de las invocaciones se realiza teniendo en cuenta tanto al didacta como al estudiante en formación, al interior de cada una de las sesiones y fases, como de igual modo a la evolución de las mismas a lo largo de todo el proceso de actividad formativa.

6.3.1 Invocaciones del estudiante y del didacta en los espacios de actividad formativa reflexiva

Los tiempos y frecuencia de ocurrencia de las invocaciones en las sesiones identificadas en los diversos espacios de actividad formativa entre el estudiante y el didacta se presentan en la tabla 19.

Tabla 19

Duración y frecuencia de invocaciones en las sesiones desagregadas por actor

Sesiones	Didacta		Estudiante		Totales	
	<i>f</i>	<i>t</i>	<i>f</i>	<i>t</i>	<i>f</i>	<i>t</i>
Sesión 1	6,9%	6:44	29,5%	17:07	36,4%	23:51
Sesión 2	7,2%	6:35	12,8%	5:35	20%	12:10
Sesión 3	2,7%	2:54	6,3%	1:08	9%	4:02
Sesión 4	9,3%	5:28	25,6%	10:05	34,9%	15:33
Totales	26,3%	21:41	73,7%	33:55	100,0%	55:36

El tiempo más alto de invocaciones corresponde al estudiante con 35 min 55 s y luego el didacta con 21 min 41 s. Si se analiza su frecuencia, la tendencia anterior se mantiene, correspondiendo la mayor frecuencia de invocaciones por parte del estudiante (73,7%) y posteriormente el didacta (26,3%).

La duración más alta de invocaciones entre las sesiones sigue el siguiente orden: sesión 1 (23 min 51 s), sesión 4 (15 min 33 s), sesión 2 (12 min 10 s) y sesión 3 (4 min 2 s). Si analizamos la frecuencia de las invocaciones se observa la misma tendencia anterior, es decir, la frecuencia de invocaciones sigue el siguiente orden: sesión 1 con un 36,4%, sesión 4 con un 34,9%, sesión 2 con un 20% y sesión 3 con un 9%

Si analizamos los tiempos destinados a las invocaciones por actor, se observa en el caso del estudiante la misma tendencia anterior, es decir, la duración de invocaciones sigue el siguiente orden: sesión 1 (17 min 7 s), sesión 4 (10 min 5 s), sesión 2 (5 min 35 s) y sesión 3 (1 min 8 s). Si se analizan las frecuencias, se observa que sigue el mismo orden al presentado anteriormente, es decir, la mayor frecuencia de invocación se concentra en la sesión 1 (29,5%) y 4 (25,6%), correspondiendo ambas sesiones alrededor del 55% del total de invocaciones, y posteriormente, en la sesión 2 (12,8%) y sesión 3 (6,3%).

En el caso del didacta, se presenta una tendencia distinta a las precedentes, obteniéndose el siguiente orden: sesión 1 (6 min 44 s), sesión 2 (6 min 35 s), sesión 4 (5 min 28 s), y sesión 3 (2 min 54 s). Si analizamos la frecuencia destinada a las invocaciones se observa que es distinta a la duración presentada, observándose el siguiente orden: sesión 4 (9,3%), sesión 2 (7,2%), sesión 1 (6,9%), y sesión 3 (2,7%).

En la tabla 20 se observa que las duraciones de las invocaciones hacen referencia preferentemente al conocimiento académico (28 min 15 s) y el conocimiento experiencial (24 min 5 s), posteriormente invocación a la verdad (3 min 3 s) y con una muy baja frecuencia invocación a la ideología o sistema de valores (13 s). Si se analiza la frecuencia se observa la misma tendencia anterior, es decir, las mayores frecuencias del tipo de invocaciones que se han presentado entre el estudiante y el didacta ha sido la referencia al conocimiento académico (49,7%) y el conocimiento experiencial (40,2%), posteriormente invocación a la verdad (9,2%) y con una muy baja frecuencia invocación a la ideología o sistema de valores (0,9%).

Tabla 20

Duración y frecuencia de los diferentes tipos de invocación por el didacta y el estudiante

TIPO	Didacta		Estudiante		Totales	
	<i>f</i>	<i>t</i>	<i>f</i>	<i>t</i>	<i>f</i>	<i>t</i>
Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	15,2%	10:13	34,5%	18:02	49,7%	28:15
Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	9,5%	11:09	30,7%	12:56	40,2%	24:05
Invocación Ideología o Sistema de valores	0,0%	0:00	0,9%	0:13	0,9%	0:13
Invocación a la verdad	1,2%	0:19	8,0%	2:44	9,2%	3:03
Total	25,9%	21:41	74,1%	33:55	100,0%	55:36

Al analizar los tiempos de cada tipo de invocación se manifiestan algunas diferencias entre actores cuando se analiza la duración de las invocaciones referidas por el estudiante, pues refiere primero a invocaciones relacionadas con el conocimiento académico (18 min 2 s) y luego al conocimiento experiencial (12 min 56 s), a diferencia del didacta, que refiere primero a invocaciones relacionadas con el conocimiento experiencial (11 min 9 s) y luego académicas (10 min 13 s). El resto de los tiempos de invocación siguen la misma tendencia a las frecuencias y duración presentadas, siguiendo posteriormente invocación a la verdad (19 s didacta y 2 min 44 s estudiante) y con una muy baja o nula frecuencia invocación a la ideología o sistema de valores (0 min didacta y 13 s estudiante).

Si analizamos la frecuencia de invocaciones los turnos del didacta y estudiante por separado, se observan algunas diferencias en relación a su duración, es decir, las mayores frecuencias hacen referencia al conocimiento académico (15,2% didacta y 34,5% estudiante) y al conocimiento experiencial (9,5% didacta y 30,7% estudiante), posteriormente invocación a la verdad (0,3% didacta y 2,1% estudiante) y con una muy baja o nula frecuencia invocación a la ideología o sistema de valores (0% didacta y 0,9% estudiante).

Al analizar los tiempos y frecuencias de los tipos de invocaciones con sus correspondientes subtipos desagregados por estudiante y didacta, que se presentan en la tabla 21, se observa lo siguiente.

Tabla 21*Duración y frecuencia de los tipos y subtipos de Invocaciones del estudiante y el didacta*

Tipos	Subtipos	Didacta		Estudiante		Totales	
		%	Tiempo	%	Tiempo	%	Tiempo
Invocación a la autoridad de los especialistas/del conocimiento académico o profesional	Conocimiento formal conceptos y procedimientos	13,1%	9:10	24,1%	13:34	37,2%	22:44
	Conocimiento formal tutorías	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Disciplina académica	2,1%	1:03	6,8%	3:13	8,9%	4:16
	Docente o experto pragmático	0,0%	0:00	3,6%	1:15	3,6%	1:15
	Autoridad - Texto	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Promedio dimensión	15,2%	10:13	34,5%	18:02	49,7%	28:15
Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Experiencia - Cultural del hablante	0,6%	0:11	1,8%	0:19	2,4%	0:30
	Experiencia - Individual del hablante	0,0%	0:00	1,8%	0:39	1,8%	0:39
	Experiencia - Práctica de un par o compañero	0,3%	0:06	2,1%	0:22	2,4%	0:28
	Experiencia - Práctica didáctica educativa en el aula	8,6%	10:52	25,0%	11:36	33,6%	22:28
	Promedio dimensión	9,5%	11:09	30,7%	12:56	40,2%	24:05
Invocación Ideología o Sistema de valores	Ideología o Sistema de valores	0,0%	0:00	0,9%	0:13	0,9%	0:13
	Promedio dimensión	0,0%	0:00	0,9%	0:13	0,9%	0:13
Invocación a la verdad	Verdad - Experiencia presente	0,9%	0:17	6,0%	1:59	6,8%	2:16
	Verdad - No experiencia presente	0,3%	0:02	2,1%	0:45	2,4%	0:47
	Promedio dimensión	1,2%	0:19	8,0%	2:44	9,2%	3:03
TOTAL		25,9%	21:41	74,1%	33:55	100,0%	55:36

En el caso del conocimiento académico, que corresponde a una duración de 28 min 15 s y frecuencia de 49,7% del total de invocaciones, los tipos que invocan tanto el didacta como el estudiante con mayor frecuencia siguen el siguiente orden: autoridad al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (9 min 10 s didacta y 13 min 34 s estudiante), y posteriormente autoridad a la disciplina académica (2 min 1 s didacta y 3 min 13 s estudiante). Las frecuencias siguen la misma tendencia anterior, es decir, autoridad al conocimiento formal de conceptos y procedimientos, con un 37,2 % (13,1% didacta y 24,1% estudiante), y posteriormente autoridad a la disciplina académica, con un 8,9% (2,1% didacta y 6,8% estudiante). Sólo hace referencia al docente o experto pragmático el estudiante (duración 1 min 15 s y frecuencia de 3,6%).

En el caso de la evidencia conocimiento experiencial, que corresponde a una duración de 24 min 5 s y una frecuencia de 40,2% del total de invocaciones, tanto el didacta como el estudiante hacen referencia mayoritariamente a invocaciones a la experiencia práctica didáctica educativa en el aula (10 min 52 s didacta y 11 min 36 s estudiante) y posteriormente a experiencia cultural del hablante (11 s didacta y 19 s estudiante) y experiencia práctica de un par o compañero (6 s didacta y 22 s estudiante). Si se analiza su frecuencia, se repite la tendencia presentada anteriormente, es decir, las duraciones de las invocaciones al conocimiento experiencial siguen el siguiente orden: invocaciones a la experiencia práctica didáctica educativa en el con 33,6% (8,6% didacta y 25% estudiante) y posteriormente a experiencia cultural del hablante con un 2,4% (0,6% didacta y 1,8% estudiante) y experiencia práctica de un par o compañero con un 2,4% (0,3% didacta y 2,1% estudiante).

En relación a la invocación a la verdad, que tiene una duración de 3 min 3 s, ambos actores refieren en su mayoría a la invocación a la verdad experiencia presente (17 s didacta y 1 min 59 s estudiante), seguida por la invocación a la no verdad experiencia presente (2 s didacta y 45 s estudiante). En el caso de las frecuencias se repite la tendencia presentada anteriormente, es decir, del 9,2% total de este tipo de invocación, en un 6,8% se refiere a esta a través de la experiencia presente (0,9% didacta y 6% estudiante) y en un 2,4% a través de la verdad no experiencia presente (0,3% didacta y 2,1% estudiante).

Finalmente, la invocación a la ideología o sistema de valores se posiciona como la menos utilizada, siendo solo invocada por el estudiante (13 s y 0,9%).

6.3.2 Invocaciones en cada sesión de formación ²⁴

En la tabla 22 se presentan las frecuencias y tiempos del total de invocaciones que utilizan el estudiante y el didacta para sostener sus acciones o propuestas de acciones durante el proceso de diseño, implementación y evaluación, sistematización y cierre de la Unidad Didáctica. Estas invocaciones se presentan y analizan en el siguiente orden, dado por su duración y frecuencia: invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional; invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial; invocación a la verdad e invocación ideología o sistema de valores.

Tabla 22

Duración y frecuencia de tipos de Invocaciones didacta y estudiante

Tipos de invocaciones	%	Tiempo
Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	49,7%	28:15
Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	40,2%	24:05
Invocación Ideología o Sistema de valores	0,9%	0:13
Invocación a la verdad	9,2%	3:03
Total	100,0%	55:36

En la sesión 1, que se concentra la más alta duración de invocaciones (23 min 51 s), se observa, como se muestra en la tabla 23, del total de tiempos de invocación destinados en la sesión, preferentemente el didacta y el estudiante argumentan refiriendo al conocimiento académico (16 min 24 s) y posteriormente al conocimiento experiencial (6 min 22 s). Sólo el estudiante refiere a la invocación a la verdad (1 min 5 s) y ninguno a la ideología o sistema de valores. Si se analiza su frecuencia, se repite la tendencia anterior, preferentemente el didacta y el estudiante refieren a la dimensión de conocimiento académico, obteniendo ambos el 27,4%; y posteriormente el conocimiento experiencial con un 6,5%. Sólo un 2,4% refieren a la invocación a la verdad, correspondiendo su totalidad al estudiante y 0% a invocaciones relacionadas con ideología o sistema de valores.

Si analizamos los tiempos de invocación por actor, se repite la tendencia anterior, es decir, tanto el didacta como el estudiante refieren al conocimiento académico (3 min 15 s didacta y 13 min 09 s estudiante) y posteriormente al conocimiento experiencial (3 min 29 s didacta y 2 min 53 s estudiante). Se presenta una baja duración de innovaciones en invocaciones a la verdad (1 min 5 s), a la que refiere sólo al estudiante y finalmente, ninguno alude a argumentos relacionados

²⁴ De la tabla 23 a la 26 se presenta las frecuencias de los tipos y subtipos de invocaciones en cada sesión en relación a la frecuencia total de las 4 sesiones. Se desagregan en distintas tablas para un mejor desarrollo de la lectura.

con la ideología o sistema de valores. Al analizar las frecuencias de invocaciones según el tipo de actor, se aprecia igualmente la misma tendencia presentada precedentemente, es decir, tanto el didacta como el estudiante refieren al conocimiento académico (5,1% didacta y 22,3% estudiante) y posteriormente al conocimiento experiencial (1,8% didacta y 4,8% estudiante). Sólo un 2,4% refieren a invocación a la verdad, correspondiendo al estudiante y ninguno alude a argumentos relacionados con la invocación a la verdad e ideología o sistema de valores.

Finalmente, cabe señalar que en la sesión 1, la duración y frecuencia de invocaciones del estudiante (duración 17 min 7 s y frecuencia 29,5%) es mayor que del didacta (duración 6 min 44 s y frecuencia 6,8%).

Tabla 23

Duración y frecuencia tipos y subtipos de invocaciones en la sesión 1

Tipos	Subtipos	Sesión 1					
		Didacta		Estudiante		Total Sesión	
		f	t	f	t	f	t
Invocación a la autoridad de los especialistas/del conocimiento académico o profesional	Invocación Autoridad - Conocimiento formal conceptos y procedimientos	3,3%	2:24	15,8%	10:04	19,0%	12:28
	Invocación Autoridad - Conocimiento formal tutorías	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Invocación Autoridad - Disciplina académica	1,8%	0:51	4,8%	2:29	6,5%	3:20
	Invocación Autoridad - Docente o experto pragmático	0,0%	0:00	1,8%	0:36	1,8%	0:36
	Invocación Autoridad - Texto	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Total Dimensión	5,1%	3:15	22,3%	13:09	27,4%	16:24
Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Experiencia - Cultural del hablante	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Invocación Experiencia - Individual del hablante	0,0%	0:00	0,3%	0:07	0,3%	0:07
	Invocación Experiencia - Práctica de un par o compañero	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Invocación Experiencia - Práctica didáctica educativa en el aula	1,8%	3:29	4,5%	2:46	6,3%	6:15
	Total Dimensión	1,8%	3:29	4,8%	2:53	6,5%	6:22
Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación Ideología o Sistema de valores	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Total Dimensión	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
Invocación a la verdad	Invocación Verdad - Experiencia presente	0,0%	0:00	1,2%	0:40	1,2%	0:40
	Invocación Verdad - No experiencia presente	0,0%	0:00	1,2%	0:25	1,2%	0:25
	Total Dimensión	0,0%	0:00	2,4%	1:05	2,4%	1:05
TOTAL		6,8%	6:44	29,5%	17:07	36,3%	23:51

En la sesión 2, que concentra la tercera duración más alta de invocaciones del total de las sesiones, se observa, como se muestra en la tabla 23, de un total de 12 min 30 s del total de invocaciones de la sesión, preferentemente utilizan tanto el didacta como el estudiante conocimiento experiencial (6 min 7 s) y posteriormente conocimiento académico (5 min 5 s). Sólo 46 s refieren a la invocación a la verdad y 12 s a la ideología o sistema de valores. Al analizar los tiempos dedicados a las invocaciones en la sesión, se repite la tendencia anterior, pues tanto el estudiante como el didacta refieren al conocimiento experiencial, obteniendo ambos el 10,1%; y posteriormente al conocimiento académico con un 6,8%. Sólo un 2,7% refieren a la invocación a la verdad y 0,3% a ideología o sistema de valores, invocada sólo por el estudiante.

Si analizamos las duraciones de las invocaciones según el tipo de actor, se aprecian algunas diferencias. En relación al estudiante, los argumentos que da refieren al conocimiento experiencial (2 min 53 s) y posteriormente al conocimiento académico (1 min 46 s). Sólo 12 s aluden a la invocación a la verdad y 44 s a la ideología o sistema de valores. En relación al didacta, a diferencia del estudiante, refiere tanto al conocimiento académico (3 min 19 s) como al conocimiento experiencial (3 min 14 s). Sólo 2 s refiere a la invocación a la verdad y no alude a invocaciones a la ideología o sistema de valores. Si se analiza su frecuencia, se presenta la tendencia anterior, es decir, los argumentos que da el estudiante refieren al conocimiento experiencial (6,8%) y posteriormente al conocimiento académico (3,3%). Sólo un 2,4% refiere a la invocación a la verdad y 0,3% a ideología o sistema de valores. En relación al didacta, a diferencia del estudiante, refiere con frecuencias similares tanto al conocimiento académico (3,6%) como al conocimiento experiencial (3,3%). Sólo un 0,3% refiere a la invocación a la verdad y no refiere a invocaciones a la ideología o sistema de valores.

Si analizamos la duración de los tipos de invocaciones con sus correspondientes subtipos, se observa, en el caso de la invocación relacionada con el conocimiento experiencial, se alude a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (5 min 36 s) y posteriormente experiencia cultural del hablante (21 s). En relación al conocimiento académico, la mayor cantidad de invocaciones refieren al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (4 min 24 s) y posteriormente a la autoridad del docente pragmático o experto (25 s). La invocación a la verdad es referida principalmente argumentando con referentes basados en experiencia presente (39 s), y finalmente, la invocación a la ideología o sistema de valores que es referida sólo con 12 s. Si se analiza su frecuencia, se repite la tendencia anterior. En el caso del tipo de invocación relacionada con el conocimiento experiencial, se alude a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (7,7%) y posteriormente experiencia cultural del hablante (1,8%). En relación con el tipo de invocación del conocimiento académico, la mayor cantidad de invocaciones refieren al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (5,1%) y posteriormente a la autoridad del docente pragmático o experto (1,2%). La dimensión invocación a la verdad es referida principalmente argumentando con referentes basados en experiencia presente (1,8%), y finalmente, la invocación a la ideología o sistema de valores que es referida sólo con un 0,3%.

Si analizamos la duración frecuencia de los tipos de invocaciones con sus correspondientes subtipos diferenciados por actor, se observan algunas diferencias, en el caso del estudiante en relación al conocimiento experiencial, alude preferentemente a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (2 min 33 s) y posteriormente a experiencia cultural del hablante (10 s). En relación al conocimiento académico, la mayor cantidad de invocaciones refiere al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (1 min 5 s) y posteriormente a la autoridad del docente pragmático o experto (25 s), siendo esta última invocación sólo utilizada por el estudiante. El tipo de invocación a la verdad es referido principalmente argumentando con referentes basados en experiencia presente (39 s), y finalmente, invocación a la ideología o sistema de valores presenta una baja frecuencia (12 s) a la cual sólo alude el estudiante. En el caso del didacta, al igual que el estudiante, en relación al conocimiento experiencial, alude preferentemente a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (3 min 3s) y posteriormente experiencia cultural del hablante (11 s). Con relación al conocimiento académico, la totalidad de las invocaciones las refiere al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (3 min 19 s). La invocación a la verdad es referida principalmente argumentando con referentes basados en experiencia no presente (2 s), a diferencia del estudiante. Finalmente, no refiere a invocaciones relacionadas con la ideología o sistema de valores, pues estas sólo son referidas por el estudiante.

Al analizar la frecuencia de invocaciones por actor, se repite la tendencia anterior, es decir, en el caso del estudiante se repite la tendencia dada anteriormente. Con relación al conocimiento experiencial, alude preferentemente a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (5,1%) y posteriormente a experiencia cultural del hablante (1,2%). En relación al conocimiento académico, la mayor cantidad de invocaciones refiere al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (1,5%) y posteriormente a la autoridad del docente pragmático o experto (1,2%), siendo esta última invocación sólo utilizada por el estudiante. La invocación a la verdad es referida principalmente argumentando con referentes basados en experiencia presente (1,8%), y finalmente, invocación a la ideología o sistema de valores presenta una baja frecuencia (0,3%) a la cual alude sólo el estudiante. En el caso del didacta, al igual que el estudiante, en relación al conocimiento experiencial, alude preferentemente a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (2,7%) y posteriormente experiencia cultural del hablante (0,6%). En relación al conocimiento académico, la totalidad de las invocaciones las refiere al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (3,6%). La invocación a la verdad es referida principalmente argumentando con referentes basados en experiencia no presente (0,3%) a diferencia del estudiante. Finalmente, no refiere a invocaciones relacionadas con la ideología o sistema de valores, pues estas sólo son referidas por el estudiante.

Finalmente, cabe señalar que en la sesión 2, la duración de las invocaciones es mayor del didacta (6 min 35 s) que del estudiante (5 min 35 s). Sin embargo, al calcular su frecuencia, resulta ser mayor la frecuencia de invocaciones del estudiante (12,8%) que del didacta (7,1%).

Tabla 24

Duración y frecuencia de tipos y subtipos de invocaciones en la sesión 2

Tipos	Subtipos	Sesión 2					
		Didacta		Estudiante		Total Sesión	
		<i>f</i>	<i>t</i>	<i>f</i>	<i>t</i>	<i>f</i>	<i>t</i>
Invocación a la autoridad de los especialistas/del conocimiento académico o profesional	Invocación Autoridad - Conocimiento formal conceptos y procedimientos	3,6%	3:19	1,5%	1:05	5,1%	4:24
	Invocación Autoridad - Conocimiento formal tutorías	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Invocación Autoridad - Disciplina académica	0,0%	0:00	0,6%	0:16	0,6%	0:16
	Invocación Autoridad - Docente o experto pragmático	0,0%	0:00	1,2%	0:25	1,2%	0:25
	Invocación Autoridad - Texto	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Total Dimensión	3,6%	3:19	3,3%	1:46	6,8%	5:05
Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Experiencia - Cultural del hablante	0,6%	0:11	1,2%	0:10	1,8%	0:21
	Invocación Experiencia - Individual del hablante	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Invocación Experiencia - Práctica de un par o compañero	0,0%	0:00	0,6%	0:10	0,6%	0:10
	Invocación Experiencia - Práctica didáctica educativa en el aula	2,7%	3:03	5,1%	2:33	7,7%	5:36
	Total Dimensión	3,3%	3:14	6,8%	2:53	10,1%	6:07
Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación Ideología o Sistema de valores	0,0%	0:00	0,3%	0:12	0,3%	0:12

	Total Dimensión	0,0%	0:00	0,3%	0:12	0,3%	0:12
Invocación a la verdad	Invocación Verdad - Experiencia presente	0,0%	0:00	1,8%	0:39	1,8%	0:39
	Invocación Verdad - No experiencia presente	0,3%	0:02	0,6%	0:05	0,9%	0:07
	Total Dimensión	0,3%	0:02	2,4%	0:44	2,7%	0:46
TOTAL		7,1%	6:35	12,8%	5:35	19,9%	12:10

En la sesión 3, que corresponde a duración y frecuencia más baja de invocaciones del total de las sesiones, se observa, como se muestra en la tabla 24, que los argumentos que se dan en la sesión refieren fundamentalmente al conocimiento experiencial (3 min 37 s) y posteriormente al conocimiento académico (24 s). Sólo 1 s refieren a la ideología o sistema de valores y 0 min a invocación a la verdad. Si analizamos la frecuencia de invocación, se repite la tendencia anterior, es decir, tanto el didacta como el estudiante refieren fundamentalmente al conocimiento experiencial, con un 7,1% y posteriormente al conocimiento académico con un 1,2%. Sólo un 0,6% refieren a la ideología o sistema de valores y 0% a invocación a la verdad.

Si se analizan por actor, se observa la misma tendencia presentada anteriormente, es decir, la mayor duración de invocaciones se presenta al conocimiento experiencial (2 min 49 s didacta y 48 s estudiante) y posteriormente al conocimiento académico (5 s didacta y 19 s estudiante). Sólo 1 s refieren a la ideología o sistema de valores, correspondiendo su totalidad al estudiante y 0 min a invocación a la verdad. Si analizamos las frecuencias de invocación, se repite la tendencia dada anteriormente. En el caso del conocimiento experiencial y académico siguen tanto el estudiante como el didacta la misma tendencia, es decir, las frecuencias más altas se observan en relación al conocimiento experiencial (2,4% didacta y 4,8% estudiante) y posteriormente al conocimiento académico (0,3% didacta y 0,9% estudiante). Sólo un 0,6% refieren a la ideología o sistema de valores, correspondiendo su totalidad al estudiante y 0% a invocación a la verdad.

Si se analizan los tiempos de invocación, los participantes aluden a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (3 min 28 s) y posteriormente a la experiencia práctica de un par o compañero (9 s). En relación a la invocación al conocimiento académico, las frecuencias de invocaciones se refieren tanto al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (10 s) como del docente pragmático o experto (14 s). Si se analiza su frecuencia, se repite la tendencia anterior, tanto el profesor didacta como el estudiante aluden a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (6%) y posteriormente a la experiencia práctica de un par o compañero con (1,2%). Con relación a la invocación al conocimiento académico, las frecuencias de invocaciones se refieren tanto al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (0,6%) como del docente pragmático o experto (0,6%).

Si se analizan por actor, se observan algunas diferencias. En el caso del estudiante, el tiempo de invocaciones relacionados con el conocimiento experiencial alude preferentemente a experiencia práctica didáctica educativa en el aula (39 s) y posteriormente a la experiencia práctica de un par o compañero (9 s). Con relación a la invocación al conocimiento académico, el tiempo de invocación refieren preferentemente a autoridad del docente pragmático o experto (14 s) y posteriormente al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (5 s). En el caso del didacta, en relación al conocimiento experiencial, el tiempo de invocación alude sólo a experiencia práctica didáctica educativa en el aula (2 min 49 s) y finalmente, en relación al conocimiento académico, el tiempo de invocación refiere sólo al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (5 s). Al realizar el análisis de la frecuencia de invocaciones, se repite la tendencia expresada anteriormente, es decir, en el caso del estudiante, en relación al conocimiento experiencial, la frecuencia de invocación alude preferentemente a experiencia

práctica didáctica educativa en el aula (3,6%) y posteriormente la experiencia práctica de un par o compañero (1,2%), al que alude sólo el estudiante. Con relación a la invocación al conocimiento académico, refiere preferentemente a autoridad del docente pragmático o experto (0,6%), al que alude sólo el estudiante, y posteriormente al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (0,3%). En el caso del didacta, en relación al conocimiento experiencial, alude sólo a experiencia práctica didáctica educativa en el aula (2,4%) y finalmente, en relación al conocimiento académico, refiere sólo al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (0,3%).

Finalmente, cabe señalar que en la sesión 3, la duración de las invocaciones es mayor del didacta (2 min 54 s) que el estudiante (1 min 8 s), no obstante, la frecuencia de invocaciones del estudiante (6,3%) es mayor que del didacta (2,7%).

Tabla 25

Duración y frecuencia tipos y subtipos de invocaciones en la sesión 3

Tipos	Subtipos	Sesión 3					
		Didacta		Estudiante		Total Sesión	
		f	t	f	t	f	t
Invocación a la autoridad de los especialistas/del conocimiento académico o profesional	Invocación Autoridad - Conocimiento formal conceptos y procedimientos	0,3%	0:05	0,3%	0:05	0,6%	0:10
	Invocación Autoridad - Conocimiento formal tutorías	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Invocación Autoridad - Disciplina académica	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Invocación Autoridad - Docente o experto pragmático	0,0%	0:00	0,6%	0:14	0,6%	0:14
	Invocación Autoridad - Texto	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Total Dimensión	0,3%	0:05	0,9%	0:19	1,2%	0:24
Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Experiencia - Cultural del hablante	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Invocación Experiencia - Individual del hablante	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Invocación Experiencia - Práctica de un par o compañero	0,0%	0:00	1,2%	0:09	1,2%	0:09
	Invocación Experiencia - Práctica didáctica educativa en el aula	2,4%	2:49	3,6%	0:39	6,0%	3:28
	Total Dimensión	2,4%	2:49	4,8%	0:48	7,1%	3:37
Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación Ideología o Sistema de valores	0,0%	0:00	0,6%	0:01	0,6%	0:01
	Total Dimensión	0,0%	0:00	0,6%	0:01	0,6%	0:01
Invocación a la verdad	Invocación Verdad - Experiencia presente	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Invocación Verdad - No experiencia presente	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Total Dimensión	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
TOTAL		2,7%	2:54	6,3%	1:08	8,9%	4:02

En la sesión 4, que corresponde a la segunda duración y frecuencia más alta de invocaciones, se observa, como se muestra en la tabla 25, que los argumentos que dan en la sesión el estudiante y el didacta, de un total de 15 min 33 s del total de invocaciones de la sesión, preferentemente lo realizan a través del conocimiento experiencial (7min 59 s) como el conocimiento académico (6 min 22 s). Sólo 1 min 12 s refiere a la invocación a la verdad y 0 min a ideología o sistema de valores. Si se analiza su frecuencia, se repite la tendencia anterior, pues ambos actores refieren

tanto al conocimiento experiencial (16,4%), como al conocimiento académico (14,3%). Sólo un 4,2% refieren a la invocación a la verdad y 0% a ideología o sistema de valores.

Si analizamos los tiempos de invocaciones según el tipo de actor, se aprecian algunas diferencias. En relación al estudiante, los argumentos que da refieren al conocimiento experiencial (6 min 22 s) y posteriormente al conocimiento académico (2 min 48 s). Sólo 55 s refieren a la invocación a la y 0 min a ideología o sistema de valores. En el caso del didacta, los argumentos que da refieren primeramente al conocimiento académico (3 min 34 s) y luego al conocimiento experiencial (1 min 37 s), a diferencia del estudiante. Finalmente, sólo 17 s refiere a la invocación a la y 0 min a ideología o sistema de valores. Al analizar sus frecuencias, se repite la tendencia anterior. En relación al estudiante, los argumentos que da refieren al conocimiento experiencial (14,3%) y posteriormente al conocimiento académico (8%). Sólo un 3,3% refiere a la invocación a la y 0% a ideología o sistema de valores. En el caso del didacta, los argumentos que da refieren primeramente al conocimiento académico (6,3%) y luego al conocimiento experiencial (2,1%), a diferencia del estudiante. Finalmente, sólo un 0,9% refiere a la invocación y 0% a ideología o sistema de valores.

Si analizamos la frecuencia de los tipos con sus correspondientes subtipos de invocación, se observa, en relación a la relacionada con el conocimiento experiencial, tanto el profesor didacta como el estudiante aluden a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (7 min 59 s) y posteriormente a la experiencia individual del hablante (32 s). En relación al conocimiento académico, refieren principalmente al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (5 min 42 s) y a la disciplina académica (40 s). En la dimensión invocación a la verdad primordialmente refieren a experiencias presente (57 s). La invocación al sistema de valores no es referida en la sesión. Al analizar la frecuencia de las invocaciones en la sesión, se repite la tendencia presentada anteriormente. En el conocimiento experiencial, tanto el profesor didacta como el estudiante aluden a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (13,7%) y posteriormente a la experiencia individual del hablante (1,5%). En relación al conocimiento académico, refieren principalmente al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (12,5%) y a la disciplina académica (1,8%). En la invocación a la verdad primordialmente refieren a experiencias presente (3,9%). La invocación al sistema de valores no es referida en la sesión.

Al analizar la duración de invocaciones según el tipo de actor, se aprecian algunas diferencias. En relación al estudiante, en el conocimiento experiencial se alude a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (5 min 38 s) y posteriormente a la experiencia individual del hablante (32 s). En relación en el conocimiento académico, refiere principalmente al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (2 min 20 s) y a la disciplina académica (28 s). En la invocación a la verdad primordialmente refieren a experiencia presente (40 s). No hace referencia a invocaciones relacionadas con el sistema de valores. En el caso del didacta, los argumentos que da refieren, en relación al conocimiento académico, principalmente al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (3 min 22 s) y con una baja frecuencia en la disciplina académica (12 s). En la invocación al conocimiento experiencial alude a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (1 min 31 s), al igual que el estudiante, y posteriormente con una muy baja duración a la experiencia práctica de un par o compañero (6 s). En la invocación a la verdad sólo refiere a experiencias presente (17 s). La invocación al sistema de valores no es referida en la sesión.

Si se analizan las frecuencias de invocaciones por actor, se repite la tendencia anterior. En el caso del estudiante, la relacionada con el conocimiento experiencial alude a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (11,9%) y posteriormente a la experiencia individual del hablante (1,5%). En relación a la invocación al conocimiento

académico, refiere principalmente al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (6,5%) y a la disciplina académica (1,5%). En la invocación a la verdad primordialmente refieren a experiencias presentes (3%). No hace referencia a invocaciones relacionadas con el sistema de valores. En el caso del didacta, los argumentos que da refieren, en relación al conocimiento académico, principalmente al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (6%) y con una baja frecuencia en la disciplina académica (0,3%). En la innovación relacionada con el conocimiento experiencial alude a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (1,8%), al igual que el estudiante, y posteriormente a la experiencia práctica de un par o compañero (0,3%). En la invocación a la verdad sólo refiere a experiencias presente (0,9%). La invocación al sistema de valores no es referida en la sesión.

Finalmente, cabe señalar que en la sesión 4, la duración y frecuencia de invocaciones del estudiante (duración 10 min 5 s y frecuencia 25,6%) es mayor que del didacta (duración 5 min 28 s y frecuencia 9,2%).

Tabla 26

Duración y frecuencia de tipos y subtipos de invocaciones en la sesión 4

Tipos	Subtipos	Sesión 4					
		Didacta		Estudiante		Total Sesión	
		f	t	f	t	f	t
Invocación a la autoridad de los especialistas/del conocimiento académico o profesional	Invocación Autoridad - Conocimiento formal conceptos y procedimientos	6,0%	3:22	6,5%	2:20	12,5%	5:42
	Invocación Autoridad - Conocimiento formal tutorías	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Invocación Autoridad - Disciplina académica	0,3%	0:12	1,5%	0:28	1,8%	0:40
	Invocación Autoridad - Docente o experto pragmático	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Invocación Autoridad - Texto	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Total Dimensión	6,3%	3:34	8,0%	2:48	14,3%	6:22
Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Experiencia - Cultural del hablante	0,0%	0:00	0,6%	0:09	0,6%	0:09
	Invocación Experiencia - Individual del hablante	0,0%	0:00	1,5%	0:32	1,5%	0:32
	Invocación Experiencia - Práctica de un par o compañero	0,3%	0:06	0,3%	0:03	0,6%	0:09
	Invocación Experiencia - Práctica didáctica educativa en el aula	1,8%	1:31	11,9%	5:38	13,7%	7:09
	Total Dimensión	2,1%	1:37	14,3%	6:22	16,4%	7:59
Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación Ideología o Sistema de valores	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Total Dimensión	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
Invocación a la verdad	Invocación Verdad - Experiencia presente	0,9%	0:17	3,0%	0:40	3,9%	0:57
	Invocación Verdad - No experiencia presente	0,0%	0:00	0,3%	0:15	0,3%	0:15
	Total Dimensión	0,9%	0:17	3,3%	0:55	4,2%	1:12
TOTAL		9,2%	5:28	25,6%	10:05	34,8%	15:33

6.3.3 Evolución de las invocaciones a lo largo de las sesiones de formación²⁵

Contempladas las cuatro sesiones en su conjunto, se constata, como se observa en la tabla 27, que los argumentos que utilizan tanto el didacta como el estudiante se concentran mayoritariamente en invocaciones a la autoridad de los especialistas o del conocimiento académico o profesional (28 min 15 s), posteriormente invocaciones al conocimiento experiencial (24 min 5 s), invocaciones a la verdad (3 min 3 s) y finalmente invocaciones a la ideología o sistema de valores (13 s). Esta tendencia se mantiene cuando se analiza las frecuencias de invocación, pues primeramente presenta mayor tiempo de invocaciones al conocimiento académico (49,8%) y al conocimiento experiencial (40,3%), posteriormente invocaciones a la verdad (9,3%) y a la ideología o sistema de valores (0,9%).

Tabla 27

Evolución de la duración y frecuencia de las invocaciones a lo largo de las sesiones

Tipos de invocaciones		Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Total
Invocación a la autoridad de los especialistas/del conocimiento académico o profesional	<i>f</i>	27,4%	6,9%	1,2%	14,3%	49,8%
	<i>t</i>	16:24	5:05	0:24	6:22	28:15
Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	<i>f</i>	6,6%	10,1%	7,2%	16,4%	40,3%
	<i>t</i>	6:22	6:07	3:37	7:59	24:05
Invocación Ideología o Sistema de valores	<i>f</i>	0,0%	0,3%	0,6%	0,0%	0,9%
	<i>t</i>	0:00	0:12	0:01	0:00	0:13
Invocación a la verdad	<i>f</i>	2,4%	2,7%	0,0%	4,2%	9,3%
	<i>t</i>	1:05	0:46	0:00	1:12	3:03
Total	<i>f</i>	36,4%	20,0%	9,0%	34,9%	100,0%
	<i>t</i>	23:51	12:10	4:02	15:33	55:36

En relación a la **evolución de las invocaciones a la autoridad del conocimiento académico**, como se observa en la tabla 28, se inicia con una alta duración en la sesión 1 (16 min 24 s), disminuye en la sesión 2 (5 min 5 s), desciende luego drásticamente en la sesión 3 (24 s) y vuelve a aumentar en la sesión 4 (6 min 22 s). Esta misma tendencia se presenta cuando se analiza la frecuencia de las invocaciones. La mayor concentración de invocaciones se presenta en la sesión 1 (27,4%), la que disminuye en la sesión 2 (6,9%), y drásticamente en la sesión 3 (1,2%) y vuelve a aumentar la frecuencia de invocaciones en la sesión 4 (14,3%), siendo casi la mitad de la sesión 1.

Tabla 28

Evolución de la duración y frecuencia de la invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional²⁶

Invocación a la autoridad de los especialistas/del conocimiento académico o profesional														
Subtipos		Sesión 1			Sesión 2			Sesión 3			Sesión 4			Total
		D	E	TS1	D	E	TS2	D	E	TS3	D	E	TS4	
Conocimiento formal	<i>f</i>	3,3 %	15,8 %	19,1 %	3,6 %	1,5 %	5,1%	0,3 %	0,3 %	0,6%	6,0 %	6,5 %	12,5 %	37,2%

²⁵ De la tabla 27 a la 31 se presenta la frecuencia de cada dimensión y subdimensiones a lo largo de las sesiones en relación a la frecuencia total de las 4 sesiones. Se desagregan en distintas tablas para un mejor desarrollo de la lectura.

²⁶ Se utilizarán las siguientes abreviaciones: D: didacta; E: estudiante; TS: total sesión; *t*: tiempo; *f*: frecuencia

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO – Capítulo 6

conceptos y procedimientos	t	2:24	10:04	12:28	3:19	1:05	4:24	0:05	0:05	0:10	3:22	2:20	5:42	22:44
Conocimiento formal tutorías	f	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	t	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00
Disciplina académica	f	1,8%	4,8%	6,6%	0,0%	0,6%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	1,5%	1,8%	8,9%
	t	0:51	2:29	3:20	0:00	0:16	0:16	0:00	0:00	0:00	0:12	0:28	0:40	4:16
Docente o experto pragmático	f	0,0%	1,8%	1,8%	0,0%	1,2%	1,2%	0,0%	0,6%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	3,6%
	t	0:00	0:36	0:36	0:00	0:25	0:25	0:00	0:14	0:14	0:00	0:00	0:00	1:15
Autoridad Texto	f	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	t	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00
Total frecuencia	f	5,1%	22,3%	27,4%	3,6%	3,3%	6,9%	0,3%	0,9%	1,2%	6,3%	8,0%	14,3%	49,8%
	t	3:15	13:09	16:24	3:19	1:46	5:05	0:05	0:19	0:24	3:34	2:48	6:22	28:15

Si se analiza la evolución de la invocación a la autoridad del conocimiento académico por actor a lo largo de las sesiones, se observa algunas diferencias entre el didacta y el estudiante. En relación al estudiante, se concentra el tiempo más alto de invocaciones en la sesión 1 (13 min 9 s), disminuyendo en la sesión 2 (1 min 46 s), y progresivamente más en la sesión 3 (46 s), volviendo a aumentar en la sesión 4 (6 min 22 s), siendo su duración menor a la sesión 1. En el caso del didacta, la sesión 1 no conserva una duración alta en invocaciones al conocimiento académico, como la del estudiante, pues inicia en la sesión 1 con una concentración de tiempo de 3 min 15 s, conservándose la duración en la sesión 2 a 3 min 19 s, y disminuyendo drásticamente en la sesión 3 a 2 s y volviendo a aumentar en la sesión 4 a 3 min 34 s, obteniendo una duración muy similar a la sesión 1 y 2.

Al analizar la frecuencia de invocación a la autoridad del conocimiento académico por actor a lo largo de las sesiones, se observa algunas diferencias entre el estudiante y el didacta. En relación al estudiante, conserva la misma tendencia a la anteriormente expuesta, es decir, concentra la frecuencia más alta de invocaciones en la sesión 1 (22,3%), disminuyendo en la sesión 2 (3,3%), y progresivamente en la sesión 3 (0,9%), volviendo a aumentar en la sesión 4 (8%), siendo su frecuencia menor a la sesión 1. En el caso del didacta, la sesión 1 no conserva una frecuencia alta como la del estudiante, pues inicia en la sesión 1 con una concentración de 5,1%, disminuye en la sesión 2 a 3,6%, y aún más en la sesión 3 a un 0,3%, volviendo a aumentar en la sesión 4 a 6,3%.

Si se analizan los subtipos de la invocación a la autoridad de los especialistas, que presentan mayor frecuencia en esta dimensión y a lo largo de las sesiones, se observa que la duración más alta se concentra en invocaciones al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (12 min 28 s), obteniendo en la sesión 1 una alta duración (19,1%), la que disminuye en la sesión 2 (4 min 24 s) y drásticamente en la sesión 3 (10 s), para luego aumentar la duración en la sesión 4 (5 min 42 s). Si se analizan la frecuencia de invocación, se presenta la tendencia presentada anteriormente, es decir, en la sesión 1 una alta frecuencia (37,2%), la que disminuye en la sesión 2 (5,1%) y drásticamente en la sesión 3 (0,6%), para luego aumentar en la sesión 4 (12,5%).

Si se analiza la invocación al conocimiento formal de conceptos y procedimientos por actor, se presentan algunas diferencias entre el estudiante y el didacta. En el caso del estudiante, se presenta un alto tiempo de invocación en la sesión 1 (10 min 4 s), el que disminuye drásticamente en la sesión 2 (1 min 5 s) y sesión 3 (5 s) para aumentar la frecuencia de invocaciones en la sesión 4 (2 min 20 s). En el caso del didacta, se presentan tiempos de invocación más altos en la sesión 1 (2 min 24 s) y la sesión 2 (3 min 19 s), la que disminuye drásticamente en la sesión 3 (5 s) para aumentar la frecuencia de invocaciones en la sesión 4 (3

min 22 s). Si se analizan la frecuencia de las invocaciones, se aprecia una tendencia similar a la anterior, es decir, en el caso del estudiante, se inicia la sesión 1 con una alta frecuencia (15,8%), la que disminuye drásticamente en la sesión 2 (1,5%) y sesión 3 (0,3%), para luego aumentar la frecuencia en la sesión 4 (6,5%). En el caso del didacta, se presentan tendencias similares en la sesión 1 (3,3%) y la sesión 2 (3,6%), la que disminuye drásticamente en la sesión 3 (0,3%) para aumentar la frecuencia de invocaciones en la sesión 4 (6%).

Al analizar las invocaciones relacionadas con la disciplina académica, que es la segunda de mayor duración y frecuencia de invocación en el conocimiento académico, se observa que esta presenta una alta duración en la sesión 1 (3 min 20 s), disminuye drásticamente en la sesión 2 (16 s), y se ausenta en la sesión 3, para aumentar nuevamente en la sesión 4 (40 s). Esta misma tendencia se traduce en una mayor frecuencia de invocación en la sesión 1 (6,6%), disminuyendo drásticamente en la sesión 2 (6 s), ausentándose en la sesión 3, para aparecer nuevamente en la sesión 4 (1,8%).

Si se analiza esta dimensión por actor, se aprecian algunas diferencias. En el caso del estudiante, el tiempo de invocación más alto se presenta en la sesión 1 (2 min 29 s), el que disminuye drásticamente en la sesión 2 (16 s), se ausenta en la sesión 3 y vuelve a aumentar su frecuencia en la sesión 4 (28 s). En el caso del didacta, sólo se invoca en la sesión 1 (51 s) y sesión 4 (12 s). Esta misma tendencia se manifiesta si se analizan la frecuencia de invocación. En el caso del estudiante, la frecuencia más alta se presenta en la sesión 1 (4,8%), la que disminuye drásticamente en la sesión 2 (0,6%), se ausenta en la sesión 3 y vuelve a aumentar su frecuencia en la sesión 4 (1,5%). En el caso del didacta, sólo se invoca en la sesión 1 (1,8%) y sesión 4 (0,3%).

En relación a la **evolución de las invocaciones a la autoridad del conocimiento experiencial**, como se observa en la tabla 29, tanto la sesión 1 (6 min 22 s) como 2 (6 min 7 s) presentan tiempos de concentración similares de invocación, disminuyendo progresivamente en la sesión 3 (3 min 37 s), y volviendo a aumentar en la sesión 4 (7 min 59 s), siendo el tiempo de invocación mayor que la sesión 1. Esta misma tendencia no se presenta cuando se analiza su frecuencia, pues se inicia la menor concentración de invocaciones en la sesión 1 (6,6%), aumentando en la sesión 2 (10,1%), disminuyendo progresivamente en la sesión 3 (7,2%) y volviendo a aumentar a más del doble en la sesión 4 (16,4%).

Tabla 29

Evolución de la duración y frecuencia de la Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial a lo largo de las sesiones²⁷

Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial														Total
Subtipos		Sesión 1			Sesión 2			Sesión 3			Sesión 4			
		D	E	TS1	D	E	TS2	D	E	TS3	D	E	TS4	
Experiencia Cultural del hablante	f	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%	1,2%	1,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%	0,6%	2,4%
	t	0:00	0:00	0:00	0:11	0:10	0:21	0:00	0:00	0:00	0:00	0:09	0:09	0:30
Experiencia Individual del hablante	f	0,0%	0,3%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%	1,5%	1,8%
	t	0:00	0:07	0:07	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00	0:00	0:32	0:32	0:39

²⁷ Se utilizarán las siguientes abreviaciones: D: didacta; E: estudiante; TS: total sesión; t: tiempo; f: frecuencia

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO – Capítulo 6

Experiencia Práctica de un par o compañero	f	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%	0,6%	0,0%	1,2%	1,2%	0,3%	0,3%	0,6%	2,4%
	t	0:00	0:00	0:00	0:00	0:10	0:10	0:00	0:09	0:09	0:06	0:03	0:09	0:28
Experiencia Práctica didáctica educativa en el aula	f	1,8%	4,5%	6,3%	2,7%	5,1%	7,8%	2,4%	3,6%	6,0%	1,8%	11,9%	13,7%	33,6%
	t	3:29	2:46	6:15	3:03	2:33	5:36	2:49	0:39	3:28	1:31	5:38	7:09	22:28
Frecuencia dimensión	f	1,8%	4,8%	6,6%	3,3%	6,8%	10,1%	2,4%	4,8%	7,2%	2,1%	14,3%	16,4%	40,3%
	t	3:29	2:53	6:22	3:14	2:53	6:07	2:49	0:48	3:37	1:37	6:22	7:59	24:05

En relación a la evolución de las invocaciones a la autoridad del conocimiento experiencial a lo largo de las sesiones por actor, se observa algunas diferencias entre el didacta y el estudiante. En relación al estudiante, se observa tiempo de concentración de invocaciones iguales entre la sesión 1 (2 min 53 s) y sesión 2 (2 min 53 s), disminuyendo en la sesión 3 (48 s) y volviendo a aumentar a más del doble en la sesión 4 (6 min 22 s). En el caso del didacta, se observa una concentración de tiempo similares entre la sesión 1 (3 min 29 s) y sesión 2 (3 min 14 s), disminuyendo progresivamente en la sesión 3 (2 min 49 s) y disminuyendo aún más en la sesión 4 (1 min 37 s), a diferencia del estudiante. Al analizar la evolución de la frecuencia de invocación a la autoridad del conocimiento experiencial a lo largo de las sesiones por actor, no se observan las mismas tendencias presentadas anteriormente. En relación al estudiante, se observa una menor concentración de invocaciones en la sesión 1 (4,8%), aumentando en la sesión 2 (6,8%), disminuyendo progresivamente en la sesión 3 (4,8%) a la misma frecuencia de la sesión 1 y volviendo a aumentar a más del doble en la sesión 4 (14,3%). En el caso del didacta, se observa una menor concentración de invocaciones en la sesión 1 (1,8%), aumentando en la sesión 2 (3,3%), disminuyendo progresivamente en la sesión 3 (2,4%) y disminuyendo aún más en la sesión 4 (2,1%), a diferencia del estudiante.

Si se analizan los subtipos que presentan mayor frecuencia en este tipo de evocación y a lo largo de las sesiones, se observan preferentemente invocaciones a la experiencia práctica didáctica educativa en el aula (33,5%), iniciándose en la sesión 1 con la frecuencia más alta de invocación (6 min 15 s), que disminuye en la sesión 2 (5 min 36 s) y progresivamente en la sesión 3 (3 min 28 s), aumentado su frecuencia en la sesión 4 (5 min 38 s). Si se analizan la frecuencia de invocación, esta no mantiene la tendencia anteriormente señalada, pues inicia con una frecuencia un poco más baja en la sesión 1 (6,3%) que va en aumento en sesión 2 (7,8%), presenta una disminución en la sesión 3 (6%) y posteriormente un aumento considerable en la sesión 4 (13,7%).

Al analizar esta invocación por actor, se aprecian algunas diferencias. En el caso del estudiante, los tiempos de invocación de la sesión 1 (2 min 46 s) son similares a la sesión 2 (2 min 33 s), disminuyen en la sesión 3 (39 s), y vuelva a aumentar considerablemente en la sesión 4 (5 min 38 s). En el caso del didacta, los tiempos de invocación en la sesión 1 (3 min 29 s) son más altos que en la sesión 2 (3 min 3 s), y disminuyen progresivamente en la sesión 3 (2 min 49 s), y sesión 4 (1 min 31 s). Estas tendencias varían si se analizan las frecuencias de invocación. En el caso del estudiante, comienza con una frecuencia de invocación más baja en la sesión 1 (4,5%), la que aumenta en la sesión 2 (5,1%), disminuye en la sesión 3 (3,6%), y vuelva a aumentar considerablemente en la sesión 4 (11,9%). En el caso del didacta, comienza con una frecuencia de invocación más baja en la sesión 1 (1,8%), la que aumenta en la sesión 2 (2,7%) y se mantiene con una frecuencia similar en la sesión 3 (2,4%), y vuelva a disminuir en la sesión 4 (1,8%), obteniendo la misma frecuencia que la sesión 1.

En relación a **la evolución de las invocaciones a la verdad**, como se observa en la tabla 30, se manifiestan concentraciones de invocaciones parecidas en la sesión 1 (1 min 5 s) y sesión 2 (46 s), desapareciendo su frecuencia en la sesión 3 (0 min) y volviendo a aumentar en sesión 4 (1 min 12 s). Esta misma tendencia se presenta cuando se analiza la frecuencia de invocaciones, pues se observa en la sesión 1 (2,4%) a la sesión 2 (2,7%) frecuencias similares, desapareciendo su frecuencia en la sesión 3 (0%) y volviendo a aumentar en sesión 4 (4,2%).

Tabla 30

Evolución de la duración y frecuencia de Invocaciones a la verdad a lo largo de las sesiones²⁸

Subtipos		Invocación a la verdad												Total
		Sesión 1			Sesión 2			Sesión 3			Sesión 4			
		D	E	TS1	D	E	TS2	D	E	TS3	D	E	TS4	
Verdad - Experiencia presente	f	0,0%	1,2%	1,2%	0,0%	1,8%	1,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%	3,0%	3,9%	6,8%
	t	0:00	0:40	0:40	0:00	0:39	0:39	0:00	0:00	0:00	0:17	0:40	0:57	2:16
Verdad No experiencia presente	f	0,0%	1,2%	1,2%	0,3%	0,6%	0,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	0,3%	2,4%
	t	0:00	0:25	0:25	0:02	0:05	0:07	0:00	0:00	0:00	0:00	0:15	0:15	0:47
Frecuencia dimensión	f	0,0%	2,4%	2,4%	0,3%	2,4%	2,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%	3,3%	4,2%	9,3%
	t	0:00	1:05	1:05	0:02	0:44	0:46	0:00	0:00	0:00	0:17	0:55	1:12	3:03

Al analizar la evolución de la duración de la invocación a la verdad a lo largo de las sesiones por actor, no se observan las mismas tendencias presentadas anteriormente. En relación al estudiante, el tiempo de concentración de invocaciones es muy similar en la sesión 1 (1 min 5 s) y sesión 2 (44 s), desapareciendo su presencia en la sesión 3 (0%) y volviendo a aumentar en sesión 4 (55 s). En el caso del didacta, sólo presenta invocaciones en la sesión 2 (2 s) y la sesión 4 (17 s). Al analizar la evolución de su frecuencia, se observan las mismas tendencias presentadas anteriormente. En relación al estudiante, la frecuencia de concentración de invocaciones es igual en la sesión 1 (2,4%) y sesión 2 (2,4%), desapareciendo su presencia en la sesión 3 (0%) y volviendo a aumentar en sesión 4 (3,3%). En el caso del didacta, sólo presenta invocaciones con una frecuencia muy baja en la sesión 2 (0,3%) y la sesión 4 (0,9%).

Si se analizan los subtipos que presentan mayor frecuencia en este tipo de invocación y a lo largo de las sesiones, se observa una mayor duración y frecuencia de invocaciones a la experiencia presente (duración 2 min 16 s y frecuencia 6,8%), iniciándose con tiempos similares y baja duración de invocación en la sesión 1 (40 s), sesión 2 (39 s) y sesión 4 (57s) y ausencia de invocaciones a la ideología en la sesión 3. Si se analiza su frecuencia, se observa la misma tendencia anterior, con una baja frecuencia en la sesión 1 (1,2%) y sesión 2 (1,8%), ausencia en la sesión 3 y aumento de su frecuencia en la sesión 4 (3,9%). Esta invocación, preferentemente es utilizada por el estudiante.

En relación a la evolución de **las invocaciones a la ideología o sistema de valores**, se observa en la tabla 30, casi nula presencia de invocaciones relacionadas con esta dimensión, pues se observa concentración de invocaciones sólo en la sesión 2 (12 s) y sesión 3 (1 s) y ausencia en

²⁸ Se utilizarán las siguientes abreviaciones: D: didacta; E: estudiante; TS: total sesión; t: tiempo; f: frecuencia

las sesiones 1 y 4. Esta misma tendencia se presenta cuando se analiza la frecuencia de invocaciones, pues sólo se presenta en la sesión 2 (0,3%) y sesión 3 (0,6%) y ausencia en las sesiones 1 y 4. Estas invocaciones sólo son realizadas por el estudiante, manifestándose por lo tanto nula presencia de este tipo de invocaciones en el didacta.

Tabla 31

Evolución de la duración y frecuencia de las Invocaciones a la Ideología o Sistema de valores a lo largo de las sesiones²⁹

Invocación Ideología o Sistema de valores														
Subtipos	Sesión 1			Sesión 2			Sesión 3			Sesión 4			Total	
	D	E	TS1	D	E	TS2	D	E	TS3	D	E	TS4		
Invocación Ideología o Sistema de valores	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	0,3%	0,0%	0,6%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%
	<i>t</i>	0:00	0:00	0:00	0:00	0:12	0:12	0:00	0:01	0:01	0:00	0:00	0:00	0:13
Frecuencia dimensión	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	0,3%	0,0%	0,6%	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%
	<i>t</i>	0:00	0:00	0:00	0:00	0:12	0:12	0:00	0:01	0:01	0:00	0:00	0:00	0:13

6.3.4 Contribuciones de los tipos y subtipos de invocación en cada fase³⁰

Las fases de desarrollo de la tarea que fueron identificadas corresponden a la fase de diseño (sesión 1), fase de implementación (sesión 2 y 3) y fase de evaluación, sistematización y cierre (sesión 4) de la Unidad Didáctica.

En la fase de diseño, como se observa en la tabla 32, la duración y frecuencia de invocaciones del estudiante (duración 17 min 7 s y frecuencia 29,5%) es mayor que del didacta (duración 6 min 44 s y frecuencia 6,8%). De un total de 23 min 51 s del total de invocaciones de la sesión, preferentemente lo realizan refiriendo ambos al conocimiento académico (16 min 24 s) y posteriormente al conocimiento experiencial (6 min 22 s). Sólo el estudiante refiere a la invocación a la verdad (1 min 5 s) y 0% a ideología o sistema de valores. Al analizar las frecuencias de invocaciones en la sesión, se repite la tendencia anterior, es decir, mayoritariamente en la sesión argumentan utilizando referentes relacionados con el conocimiento académico (27,4%), posteriormente conocimiento experiencial (6,6%). Sólo un 2,4% refieren a la invocación a la verdad, correspondiendo su totalidad al estudiante y 0% a invocaciones relacionadas con ideología o sistema de valores.

Tabla 32

Duración y frecuencia de las invocaciones en la fase de diseño

²⁹ Se utilizarán las siguientes abreviaciones: D: didacta; E: estudiante; TS: total sesión; *t*: tiempo; *f*: frecuencia

³⁰ De la tabla 32 a la 34 se presenta las frecuencias de cada fase con sus correspondientes dimensiones y subdimensiones en relación a la frecuencia total de las 3 fases. Se desagregan en distintas tablas para un mejor desarrollo de la lectura.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO – Capítulo 6

Tipos	Subtipos	Fase Diseño					
		Didacta		Estudiante		Total Fase	
		f	Tiempo	f	Tiempo	f	Tiempo
Invocación a la autoridad de los especialistas/del conocimiento académico o profesional	Conocimiento formal conceptos y procedimientos	3,3%	2:24	15,8%	10:04	19,1%	12:28
	Conocimiento formal tutorías	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Disciplina académica	1,8%	0:51	4,8%	2:29	6,6%	3:20
	Docente o experto pragmático	0,0%	0:00	1,8%	0:36	1,8%	0:36
	Autoridad - Texto	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Total Dimensión	5,1%	3:15	22,3%	13:09	27,4%	16:24
Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Experiencia - Cultural del hablante	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Experiencia - Individual del hablante	0,0%	0:00	0,3%	0:07	0,3%	0:07
	Experiencia - Práctica de un par o compañero	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Experiencia - Práctica didáctica educativa en el aula	1,8%	3:29	4,5%	2:46	6,3%	6:15
	Total Dimensión	1,8%	3:29	4,8%	2:53	6,6%	6:22
Invocación Ideología o Sistema de valores	Ideología o Sistema de valores	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Total Dimensión	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
Invocación a la verdad	Verdad - Experiencia presente	0,0%	0:00	1,2%	0:40	1,2%	0:40
	Verdad - No experiencia presente	0,0%	0:00	1,2%	0:25	1,2%	0:25
	Total Dimensión	0,0%	0:00	2,4%	1:05	2,4%	1:05
TOTAL		6,8%	6:44	29,5%	17:07	36,3%	23:51

Si analizamos la duración de las invocaciones según el tipo de actor, se aprecia la misma tendencia presentada anteriormente, es decir, tanto el didacta como el estudiante refieren al conocimiento académico (3 min 15 s didacta y 13 min 09 s estudiante) y posteriormente al conocimiento experiencial (3 min 29 s didacta y 2 min 53 s estudiante). Sólo con una duración de 1 min 5 s refieren a la dimensión invocación a la verdad, correspondiendo al estudiante y ninguno alude a argumentos relacionados con la ideología o sistema de valores. Al analizar la frecuencia de invocación por actor, se repite la tendencia anterior, es decir, tanto el didacta como el estudiante refieren al conocimiento académico (5,1% didacta y 22,3% estudiante) y posteriormente al conocimiento experiencial (1,8% didacta y 4,8% estudiante). Sólo un 2,4% refieren a la invocación a la verdad, correspondiendo al estudiante y ninguno alude a argumentos relacionados con la invocación a la verdad e ideología o sistema de valores.

Al realizar el análisis de la duración de los tipos y subtipos de invocaciones, se observa, en relación a la invocación relacionada con el conocimiento académico, la mayor cantidad de invocaciones refieren al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (12 min 28 s) y disciplina académica (3 min 20 s), y en el caso del tipo relacionado con invocaciones al conocimiento experiencial, se aluden a conocimientos relacionados con la experiencia práctica didáctica educativa en el aula (6 min 15 s). La invocación a la verdad sólo la lleva a cabo el estudiante, correspondiendo tanto a invocaciones a la verdad de la experiencia presente (40 s) como de la experiencia no presente (25 s). No existen referencias a la invocación al sistema de valores en la sesión.

Al analizar la frecuencia de las invocaciones en la sesión, se repite la tendencia anterior, en relación a la relacionada con el conocimiento académico, la mayor cantidad de invocaciones refieren al conocimiento formal de conceptos y procedimientos, con un 19,1% y disciplina académica con un 6,6%, y en el caso del tipo relacionado con el conocimiento experiencial, tanto el profesor didacta como el estudiante aluden a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula, con un 6,3%. La invocación a la verdad sólo es referida por el estudiante, correspondiendo tanto a invocaciones a la verdad de la experiencia presente

(1,2%) como experiencia no presente (1,2%). No existen referencias a la invocación al sistema de valores en la sesión.

Si analizamos las frecuencias de invocaciones según el tipo de actor, se aprecian similitudes a la frecuencia presentada anteriormente, es decir, tanto el didacta como el estudiante, en relación al conocimiento académico refieren al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (2 min 24 s didacta y 10 min 4 s estudiante) y disciplina académica (51 s didacta y 2 min 29 s estudiante) y en el caso de la invocación al conocimiento experiencial, aluden a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica-educativa en el aula (3 min 29 s didacta y 2 min 46 s estudiante). La invocación a la verdad sólo es referida por el estudiante, tanto de experiencia presente (40 s) como no presente (25 s) y la invocación al sistema de valores no es referida por ninguno de los participantes en la sesión. Al analizar la frecuencia de invocaciones por actor, se repite la tendencia anterior, es decir, la mayor cantidad de invocaciones en relación al conocimiento académico refieren ambos actores al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (3,3% didacta y 15,8% estudiante) y disciplina académica (1,8% didacta y 4,8% estudiante), y en el caso de la invocación al conocimiento experiencial, aluden a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica-educativa en el aula (1,8% didacta y 4,5% estudiante). La invocación a la verdad sólo es referida por el estudiante, tanto en lo relativo a la experiencia presente (1,2%) como no presente (1,2%). No hay invocaciones al sistema de valores por parte de ninguno de los participantes en la sesión.

En la fase de implementación, como se observa en la tabla 33, la duración y frecuencia de invocaciones del estudiante (duración 6 min 43 s y frecuencia 19%) es mayor que del didacta (duración 9 min 29 s y frecuencia 9,8%).

De un total de 16 min 12 s del total de invocaciones de la sesión, mayoritariamente en la sesión argumentan utilizando conocimiento experiencial (9 min 44 s), posteriormente conocimiento académico (5 min 29 s) y finalmente refieren a la invocación a la verdad (46 s) e ideología o sistema de valores (13 s). Al analizar las frecuencias de las invocaciones en la sesión, se repite la tendencia anterior, es decir, preferentemente en la sesión argumentan utilizando referentes relacionados con el conocimiento experiencial (17,3%), posteriormente se dan contribuciones de invocación al conocimiento académico (8,1%). Sólo un 2,7% refieren a la invocación a la verdad y un 0,9% de invocaciones a la ideología o al sistema de valores.

Tabla 33

Duración y frecuencia de las invocaciones en la fase de implementación

Tipos	Subtipos	Fase Implementación					
		Didacta		Estudiante		Total Fase	
		f	Tiempo	f	Tiempo	f	Tiempo
Invocación a la autoridad de los especialistas/del conocimiento académico o profesional	Conocimiento formal conceptos y procedimientos	3,9%	3:24	1,8%	1:10	5,7%	4:34
	Conocimiento formal tutorías	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Disciplina académica	0,0%	0:00	0,6%	0:16	0,6%	0:16
	Docente o experto pragmático	0,0%	0:00	1,8%	0:39	1,8%	0:39
	Autoridad - Texto	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Total Dimensión	3,9%	3:24	4,2%	2:05	8,1%	5:29
Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Experiencia - Cultural del hablante	0,6%	0:11	1,2%	0:10	1,8%	0:21
	Experiencia - Individual del hablante	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Experiencia - Práctica de un par o compañero	0,0%	0:00	1,8%	0:19	1,8%	0:19
	Experiencia - Práctica didáctica educativa en el aula	5,1%	5:52	8,6%	3:12	13,7%	9:04

	Total Dimensión	5,7%	6:03	11,6%	3:41	17,3%	9:44
Invocación Ideología o Sistema de valores	Ideología o Sistema de valores	0,0%	0:00	0,9%	0:13	0,9%	0:13
	Total Dimensión	0,0%	0:00	0,9%	0:13	0,9%	0:13
Invocación a la verdad	Verdad - Experiencia presente	0,0%	0:00	1,8%	0:39	1,8%	0:39
	Verdad - No experiencia presente	0,3%	0:02	0,6%	0:05	0,9%	0:07
	Total Dimensión	0,3%	0:02	2,4%	0:44	2,7%	0:46
TOTAL		9,8%	9:29	19,0%	6:43	28,8%	16:12

Si analizamos la duración de las invocaciones según el tipo de actor, se aprecia la misma tendencia presentada anteriormente, es decir, tanto el didacta como el estudiante refieren al conocimiento experiencial (6 min 3 s y 3 min 41 s estudiante), posteriormente al conocimiento académico (2 s didacta y 44 s estudiante) y finalmente, a la invocación a la verdad (0,3% didacta y 2,4% estudiante) e invocaciones relacionadas con ideología o sistema de valores (44 s), que sólo refiere el estudiante. Al analizar la frecuencia de invocaciones por actor, se repite la tendencia anterior, es decir, tanto el didacta como el estudiante refieren al conocimiento experiencial (5,7% didacta y 11,6% estudiante), posteriormente al conocimiento académico (3,9% didacta y 4,2% estudiante) y finalmente, invocación a la verdad (0,3% didacta y 2,4% estudiante) e invocaciones relacionadas con ideología o sistema de valores (0,9), que sólo invoca el estudiante.

Al realizar el análisis de la frecuencia de los tipos de invocaciones con sus correspondientes subtipos, se observa que, en relación al tipo de invocación relacionado con el conocimiento experiencial, se aluden a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (9 min 4 s), y en el caso al tipo de invocación relacionado con el conocimiento académico, la mayor cantidad de invocaciones refieren al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (4 min 34 s) y al conocimiento de un docente o experto pragmático (39 s s). En la invocación a la verdad, refieren tanto a invocaciones a la verdad de la experiencia presente (39 s) como experiencia no presente (7 s) y finalmente, la invocación a la ideología o sistema de valores sólo es referida con 13 s. Al analizar la frecuencia de las invocaciones en la sesión, se repite la tendencia anterior, es decir, en relación a al tipo de invocación relacionado con el conocimiento experiencial, tanto el didacta como el estudiante aluden a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (13,7%), y en el caso del tipo relacionado con el conocimiento académico, la mayor cantidad de invocaciones refieren al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (5,7%) y al conocimiento de un docente o experto pragmático (1,8%). La invocación a la verdad, corresponden tanto a invocaciones a la verdad de la experiencia presente (1,8%) como experiencia no presente (0,9%) y finalmente, la invocación a la ideología o sistema de valores sólo es referida por el estudiante (0,9%).

Si analizamos la duración de las invocaciones según el tipo de actor, se aprecian similitudes a la frecuencia presentada anteriormente, es decir, tanto el didacta como el estudiante, en el caso de las invocaciones al conocimiento experiencial, aluden a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (5 min 52 s didacta y 3 min 12 s estudiante), y en relación al conocimiento académico refieren ambos actores al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (3 min 24 s didacta y 1 min 4 s estudiante) y docente o experto pragmático (39 s) que sólo lo invoca el estudiante. La invocación a la verdad, corresponden tanto a invocaciones a la verdad de la experiencia presente (39 s), que sólo invoca el estudiante, y experiencia no presente (2 s didacta y 5 s estudiante) y finalmente, la invocación a la ideología o sistema de valores sólo es referida con 13 s por el estudiante. Al analizar la frecuencia de invocaciones por actor, se repite la tendencia anterior, es decir, en el caso del conocimiento experiencial, aluden a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (5,1% didacta y 8,6% estudiante); y en el caso del conocimiento académico refieren

ambos actores al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (3,9% didacta y 1,8% estudiante) y docente o experto pragmático (1,8%) que sólo lo invoca el estudiante. En relación a las invocaciones a la verdad, se alude a la experiencia presente, al que sólo refiere el estudiante, como a experiencia no presente (0,3% didacta y 0,6% estudiante), y finalmente, invocación a la ideología o sistema de valores que sólo la refiere el estudiante con un 0,9% en la fase.

En la fase de evaluación, sistematización y cierre, como se observa en la tabla 34, la duración y frecuencia de invocaciones del estudiante (duración 10 min 5 s y frecuencia 25,6%) es mayor que del didacta (duración 5 min 28 s y frecuencia 9,2%).

De un total de 15 min 33 s del total de invocaciones de la sesión, preferentemente lo realizan utilizando referentes de conocimiento experiencial (7 min 59 s) como académicos (6 min 22 s). Sólo 1 min 12 s refiere a la invocación a la verdad y 0 min a ideología o sistema de valores. Al analizar la frecuencia de invocaciones en la sesión, se repite la tendencia anterior, es decir, mayoritariamente en la sesión argumentan utilizando referentes relacionados con el conocimiento experiencial (16,4%), como al conocimiento académico (14,3%). Sólo un 4,2% refieren a la invocación a la verdad y 0% a ideología o sistema de valores.

Tabla 34

Duración y frecuencia de las invocaciones en la fase de Evaluación, Sistematización y Cierre

Tipos	Subtipos	Fase Evaluación, Sistematización y Cierre					
		Didacta		Estudiante		TOTAL	
		f	Tiempo	f	Tiempo	f	Tiempo
Invocación a la autoridad de los especialistas/del conocimiento académico o profesional	Conocimiento formal conceptos y procedimientos	6,0%	3:22	6,5%	2:20	12,5%	5:42
	Conocimiento formal tutorías	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Disciplina académica	0,3%	0:12	1,5%	0:28	1,8%	0:40
	Docente o experto pragmático	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Autoridad - Texto	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Frecuencia dimensión	6,3%	3:34	8,0%	2:48	14,3%	6:22
Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Experiencia - Cultural del hablante	0,0%	0:00	0,6%	0:09	0,6%	0:09
	Experiencia - Individual del hablante	0,0%	0:00	1,5%	0:32	1,5%	0:32
	Experiencia - Práctica de un par o compañero	0,3%	0:06	0,3%	0:03	0,6%	0:09
	Experiencia - Práctica didáctica educativa en el aula	1,8%	1:31	11,9%	5:38	13,7%	7:09
	Frecuencia dimensión	2,1%	1:37	14,3%	6:22	16,4%	7:59
Invocación Ideología o Sistema de valores	Ideología o Sistema de valores	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Frecuencia dimensión	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
Invocación a la verdad	Verdad - Experiencia presente	0,9%	0:17	3,0%	0:40	3,9%	0:57
	Verdad - No experiencia presente	0,0%	0:00	0,3%	0:15	0,3%	0:15
	Frecuencia dimensión	0,9%	0:17	3,3%	0:55	4,2%	1:12
TOTAL		9,2%	5:28	25,6%	10:05	34,8%	15:33

Si analizamos la duración de invocaciones según el tipo de actor, se aprecian algunas diferencias. En relación al estudiante, los argumentos que da refieren al conocimiento experiencial (6 min 22 s) y posteriormente al conocimiento académico (2 min 48 s). Sólo 55 s refieren a la invocación a la verdad y 0 min a ideología o sistema de valores. En el caso del didacta, los argumentos que

da refieren primeramente al conocimiento académico (3 min 34 s) y luego al conocimiento experiencial (1 min 37 s), a diferencia del estudiante. Finalmente, sólo 17 s refiere a la invocación a la verdad y 0 min a ideología o sistema de valores. Al analizar la frecuencia de invocaciones por actor, se repite la tendencia anterior, es decir, en relación al estudiante, los argumentos que da refieren tanto al conocimiento experiencial (14,3%) como al conocimiento académico (8%). Sólo un 3,3% refieren a la invocación a la verdad y 0% a ideología o sistema de valores. En el caso del didacta, los argumentos que da refieren primeramente al conocimiento académico (6,3%) y luego al conocimiento experiencial (2,1%), a diferencia del estudiante. Finalmente, sólo un 0,9% refiere a la invocación y 0% a ideología o sistema de valores.

Al analizar la duración de los tipos de invocaciones con sus correspondientes subtipos, se observa, en relación al conocimiento experiencial, tanto el profesor didacta como el estudiante aluden a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (7 min 59 s) y posteriormente a la experiencia individual del hablante (32 s). En relación al conocimiento académico, refieren principalmente al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (5 min 42 s) y a la disciplina académica (40 s). En la invocación a la verdad primordialmente refieren a experiencias presente (57 s). La invocación al sistema de valores no es referida en la sesión. Al analizar la frecuencia de las invocaciones en la sesión, se repite la tendencia anterior, es decir, en el tipo de invocación relacionado con el conocimiento experiencial, tanto el profesor didacta como el estudiante aluden a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula con un 13,7% y posteriormente a la experiencia individual del hablante con un 1,5%. En relación al conocimiento académico, refieren principalmente al conocimiento formal de conceptos y procedimientos con un 12,5% y a la disciplina académica con un 1,8%. En la invocación a la verdad primordialmente refieren a experiencias presente, con un 3,9%. La invocación al sistema de valores no es referida en la sesión.

Al analizar la duración de las invocaciones según el tipo de actor, se aprecian algunas diferencias. En relación al estudiante, en el tipo de invocación relacionado con el conocimiento experiencial alude a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (5 min 38 s) y posteriormente a la experiencia individual del hablante (32 s). En relación al conocimiento académico, refiere principalmente al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (2 min 20 s) y a la disciplina académica (28 s). En la invocación a la verdad primordialmente refieren a experiencias presente (40 s). No hace referencia a invocaciones relacionadas con el sistema de valores. En el caso del didacta, los argumentos que da refieren, en relación al conocimiento académico, principalmente al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (3 min 22 s) y con una baja frecuencia en la disciplina académica (12 s). En el tipo de invocación relacionado con el conocimiento experiencial alude a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (1 min 31 s), al igual que el estudiante, y posteriormente con una muy baja duración a la experiencia práctica de un par o compañero (6 s). En la invocación a la verdad sólo refiere a experiencias presente (17 s). La invocación al sistema de valores no es referida en la sesión.

Al analizar la frecuencia de las invocaciones por actor, se repite la tendencia anterior, es decir, en el caso del estudiante, el tipo de invocación relacionado con el conocimiento experiencial alude a conocimientos vinculados con la experiencia práctica didáctica educativa en el aula (11,9%) y posteriormente a la experiencia individual del hablante con un 1,5%. En relación al conocimiento académico, refiere principalmente al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (6,5%) y a la disciplina académica (1,5%). En la invocación a la verdad primordialmente refieren a experiencias presente (3%). No hace referencia a invocaciones relacionadas con el sistema de valores.

En el caso del didacta, los argumentos que da refieren, en relación al conocimiento académico, principalmente al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (6%) y con una baja frecuencia en la disciplina académica (0,3%). En el tipo de invocación relacionado con el conocimiento experiencial alude a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (1,8%), al igual que el estudiante, y posteriormente a la experiencia práctica de un par o compañero (0,3%). En la invocación a la verdad sólo refiere a experiencias presente (0,9%). La invocación al sistema de valores no es referida en la sesión.

6.3.5 Evolución de las invocaciones a lo largo de las fases³¹

Contempladas las tres fases en su conjunto, se constata, como se observa en la tabla 35, que la fase que presenta mayor tiempo de invocación es la fase de diseño (23 min 51 s), seguida de la fase de implementación (16 min 12 s) y finalmente la fase de evaluación, sistematización y cierre (15 min 33 s). Si se analizan las frecuencias de invocación, no se aprecia la misma tendencia, pues la fase que presenta mayor tiempo de invocación es la fase de diseño (36,3%), posteriormente y con porcentajes similares, la fase de evaluación, sistematización y cierre (34,8%) y finalmente la fase de implementación (28,8%).

También se constata que los argumentos que utilizan tanto el didacta como el estudiante para argumentar sus acciones se concentran mayoritariamente en invocaciones a la autoridad de los especialistas o del conocimiento académico o profesional (28 min 15 s), posteriormente invocaciones al conocimiento experiencial (24 min 5 s), invocaciones a la verdad (3 min 3 s) y finalmente invocaciones a la ideología o sistema de valores (13 s). Esta tendencia se mantiene cuando se analizan su frecuencia, pues primeramente presenta mayor tiempo de invocaciones al conocimiento académico (49,7%) y al conocimiento experiencial (40,2%), posteriormente invocaciones a la verdad (9,2%) y a la ideología o sistema de valores (0,9%).

Tabla 35

Duración y frecuencia de las invocaciones por fases

Tipos de innovaciones	Fase Diseño		Fase Implementación		Fase Evaluación, sistematización y cierre		Total	
	f	Tiempo	f	Tiempo	f	Tiempo	f	Tiempo
Invocación a la autoridad de los especialistas/del conocimiento académico o profesional	27,4%	16:24	8,1%	5:29	14,3%	6:22	49,7%	28:15
Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	6,6%	6:22	17,3%	9:44	16,4%	7:59	40,2%	24:05
Invocación Ideología o Sistema de Valores	0,0%	0:00	0,9%	0:13	0,0%	0:00	0,9%	0:13
Invocación a la verdad	2,4%	1:05	2,7%	0:46	4,2%	1:12	9,2%	3:03
TOTAL	36,3%	23:51	28,8%	16:12	34,8%	15:33	100,0%	55:36

En relación a la **evolución de las invocaciones a la autoridad del conocimiento académico**, como se observa en la tabla 36, la mayor concentración de invocaciones se presenta en la fase de diseño (16 min 24 s), la que disminuye en la fase de implementación (5 min 29 s) y vuelve a aumentar la frecuencia en la fase de evaluación, sistematización y cierre (6 min 22 s). Esta

³¹ De la tabla 35 a la 39 se presenta las frecuencias de cada dimensión y subdimensiones a lo largo de las fases en relación a la frecuencia total de las 3 fases. Se desagregan en distintas tablas para un mejor desarrollo de la lectura.

tendencia se mantiene cuando se analiza su frecuencia a lo largo de las fases, pues se inicia con una alta duración en la fase de diseño (27,4%), disminuye en la fase de implementación (8,1%), y vuelve a descender en la fase de evaluación, sistematización y cierre (14,3%).

Tabla 36

Evolución de la duración y frecuencia de las invocaciones a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional a lo largo de las fases³²

Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional																				
Subtipos	Fase Diseño						Fase Implementación						Fase Evaluación, Sistematización y Cierre						TOTAL	
	D		E		TF		D		E		TF		D		E		TF		f	t
	f	t	f	t	f	t	f	t	f	t	f	t	f	t	f	t	f	t		
Conoc. formal conceptos y procedimientos	3,3 %	2:24	15,8 %	10:04	19,1 %	12:28	3,9 %	3:24	1,8 %	1:10	5,7 %	4:34	6,0 %	3:22	6,5 %	2:20	12,5 %	5:42	37,2 %	22:44
Conoc. formal tutorías	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00
Disciplina académica	1,8 %	0:51	4,8 %	2:29	6,6 %	3:20	0,0 %	0:00	0,6 %	0:16	0,6 %	0:16	0,3 %	0:12	1,5 %	0:28	1,8 %	0:40	8,9 %	4:16
Docente o experto pragmático	0,0 %	0:00	1,8 %	0:36	1,8 %	0:36	0,0 %	0:00	1,8 %	0:39	1,8 %	0:39	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	3,6 %	1:15
Autoridad - Texto	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00
Total tipo invocación	5,1 %	3:15	22,3 %	13:09	27,4 %	16:24	3,9 %	3:24	4,2 %	2:05	8,1 %	5:29	6,3 %	3:34	8,0 %	2:48	14,3 %	6:22	49,7 %	28:15:00

Si se analiza la evolución de la invocación a la autoridad del conocimiento académico por actor a lo largo de las sesiones, se observan diferencias entre el didacta y el estudiante. En relación al estudiante, se concentra el tiempo más alto de invocaciones en la fase de diseño (13 min 9 s), disminuye en la fase de implementación (2 min 5 s), aumentando levemente en la fase de evaluación, sistematización y cierre (2 min 48 s). En el caso del didacta, la fase de diseño (3 min 15 s) presenta una duración semejante a la de implementación (3 min 24 s), manteniéndose en la fase de evaluación, sistematización y cierre (3 min 34 s). Al analizar la evolución de la frecuencia de invocación a la autoridad del conocimiento académico por actor a lo largo de las fases, se observa la misma tendencia presentada anteriormente. En relación al estudiante, conserva la misma tendencia a la anteriormente expuesta, es decir, concentra la frecuencia más alta de invocaciones en fase de diseño (22,3%), disminuyendo en la fase de implementación (4,2%), volviendo a aumentar en la fase de evaluación, sistematización y cierre (8%). En el caso del didacta, la fase de diseño no presenta la frecuencia alta como la del estudiante, pues inicia con una concentración de 5,1%, disminuye en la fase de implementación al 3,9%, y aumenta en la fase de evaluación, sistematización y cierre a 6,3%.

Si se analizan los subtipos que presentan mayor frecuencia en esta tipología de invocaciones a lo largo de las fases, se observa que la duración y frecuencia más alta se presenta en invocaciones al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (duración 22 min 44s y frecuencia 37,2%) y posteriormente en invocaciones a la disciplina académica (duración 4 min 6s y frecuencia 8,9%).

³² Se utilizarán las siguientes abreviaciones: D: didacta; E: estudiante; TF: total fase; t: tiempo; f: frecuencia

En relación a invocaciones al conocimiento formal de conceptos y procedimientos, en la fase de diseño se inicia con una alta frecuencia (12 min 28 s), la que disminuye en la fase de implementación (4 min 34 s) y aumenta en la fase de evaluación, sistematización y cierre (5 min 42 s). El análisis de los tiempos de invocación muestra de nuevo la tendencia anterior; es decir, la fase de diseño presenta la más alta duración de invocaciones al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (19,1%), que disminuye en la fase de implementación (5,7%), para aumentar en la fase de evaluación, sistematización y cierre (12,5%).

Si se analiza la invocación al conocimiento formal de conceptos y procedimientos por actor, se presenta algunas diferencias entre el estudiante y el didacta. En el caso del estudiante, se presenta un alto tiempo de invocación en fase de diseño (10 min 4 s), que disminuye en la fase de implementación (1 min 10 s) para aumentar la frecuencia de invocaciones en la fase de evaluación, sistematización y cierre (2 min 20 s). En el caso del didacta, se presentan tiempos de invocación más bajos en la fase de diseño (2 min 24 s), que aumentan en la fase de implementación (3 min 24 s), y la tendencia se mantiene en la fase de evaluación, sistematización y cierre (3 min 22 s). El análisis de la duración de las invocaciones muestra una tendencia similar a la anterior, es decir, en el caso del estudiante, se inicia en la fase de diseño con una alta frecuencia (15,8%), que disminuye drásticamente en la fase de implementación (1,8%) y aumenta, a continuación, en la fase de evaluación, sistematización y cierre (6,5%). En el caso del didacta, la frecuencia es menor en la fase de diseño (3,3%) y aumenta levemente en la fase de implementación (3,9%) y de nuevo vuelve a aumentar la frecuencia de producción de este tipo de innovación en la fase de evaluación, sistematización y cierre (6%).

Al analizar las invocaciones relacionadas con la disciplina académica, que es el segundo tipo de invocaciones de mayor frecuencia en el conocimiento académico, se observa que este presenta una alta frecuencia en la fase de diseño (3 min 20 s), disminuye drásticamente en la fase de implementación (16 s), para aumentar nuevamente en la fase de evaluación, sistematización y cierre (40 s). Esta misma tendencia se identifica si se analizan los tiempos de las invocaciones, presentando mayor tiempo de invocación en la fase de diseño (6,6%), disminuyendo en la fase de implementación (0,6%), para aumentar nuevamente en la fase de evaluación, sistematización y cierre (1,8%).

El análisis de este tipo de invocación por actor, pone de relieve algunas diferencias. En el caso del estudiante, el tiempo de invocación más alto se presenta en la fase de diseño 1 (2 min 29 s), que disminuye drásticamente en la fase de implementación (16 s) y vuelve a aumentar en la fase de evaluación, sistematización y cierre (28 s). El didacta sólo realiza invocaciones de este tipo en la fase de diseño (51 s) y de evaluación, sistematización y cierre (12 s). La misma tendencia se identifica en la frecuencia de producción de las invocaciones. En el caso del estudiante, la frecuencia más alta se presenta en la fase de diseño 1 (4,8%), que disminuye drásticamente en la fase de implementación (0,6%), y vuelve a incrementarse en la fase de evaluación, sistematización y cierre (1,5%). En el caso del didacta, dicha invocación solo se identifica en la fase de diseño (1,8%) y de evaluación, sistematización y cierre (0,3%).

En relación a la **evolución de las invocaciones a la autoridad del conocimiento experiencial**, como se observa en la tabla 37, presenta una menor frecuencia en la fase de diseño (6 min 22 s), aumenta en la fase de implementación (9 min 44 s) y disminuye en la fase de evaluación, sistematización y cierre (7 min 59 s), siendo el tiempo de invocación mayor que la sesión 1. Esta misma tendencia se observa cuando se analiza la frecuencia de invocaciones, es decir, se inicia una menor concentración de invocaciones en la fase de diseño (6,6%), que aumenta en la fase de implementación (17,3%) y, a continuación, disminuye levemente en la fase de evaluación, sistematización y cierre (16,4%).

Tabla 37

Evolución de la duración y frecuencia de las Invocaciones a la experiencia/al conocimiento experiencial a lo largo de las fases³³

Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial																				
Subtipos	Fase Diseño						Fase Implementación						Fase Evaluación, Sistematización y Cierre						TOTAL	
	D		E		TF		D		E		TF		D		E		TF			
	f	t	f	t	f	t	f	t	f	t	f	t	f	t	f	t	f	t	f	t
Experiencia - Cultural del hablante	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,6 %	0:11	1,2 %	0:10	1,8 %	0:21	0,0 %	0:00	0,6 %	0:09	0,6 %	0:09	2,4 %	0:30
Experiencia - Individual del hablante	0,0 %	0:00	0,3 %	0:07	0,3 %	0:07	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	1,5 %	0:32	1,5 %	0:32	1,8 %	0:39
Experiencia - Práctica de un par o compañero	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	1,8 %	0:19	1,8 %	0:19	0,3 %	0:06	0,3 %	0:03	0,6 %	0:09	2,4 %	0:28
Experiencia - Práctica didáctica educativa en el aula	1,8 %	3:29	4,5 %	2:46	6,3 %	6:15	5,1 %	5:52	8,6 %	3:12	13,7 %	9:04	1,8 %	1:31	11,9 %	5:38	13,7 %	7:09	33,6 %	22:28
Total tipo invocación	1,8 %	3:29	4,8 %	2:53	6,6 %	6:22	5,7 %	6:03	11,6 %	3:41	17,3 %	9:44	2,1 %	1:37	14,3 %	6:22	16,4 %	7:59	40,2 %	24:05

En relación a la evolución de las invocaciones a la autoridad del conocimiento experiencial a lo largo de las sesiones por actor, se observan algunas diferencias entre el didacta y el estudiante. En el caso del estudiante, se observa tiempo de concentración de invocaciones que van en aumento entre la fase de diseño (2 min 53 s), la fase de implementación (3 min 41 s), y la fase de evaluación, sistematización y cierre (6 min 22 s). En el caso del didacta, se observa un aumento progresivo entre la fase de diseño (3 min 29 s) a la fase de implementación (6 min 3 s), y luego una disminución en la fase de evaluación, sistematización y cierre (1 min 37 s), a diferencia del estudiante. Al analizar su frecuencia a lo largo de las fases, se observan las mismas tendencias presentadas anteriormente. En relación al estudiante, se muestra una menor concentración de invocaciones en la fase de diseño (4,8%), aumentando en la sesión fase de implementación (11,6%), y volviendo a aumentar en la fase de evaluación, sistematización y cierre (14,3%). En el caso del didacta, se observa una menor concentración de invocaciones en la fase de diseño (1,8%), aumentando en la sesión fase de implementación (5,7%), disminuyendo en la fase de evaluación, sistematización y cierre (2,1%), a diferencia del estudiante.

Si se analizan los subtipos que presentan mayor duración en este tipo de invocación y a lo largo de las fases, se observan preferentemente invocaciones a la experiencia práctica didáctica educativa en el aula (duración y frecuencia 33,6%), iniciándose en la fase de diseño con la frecuencia más baja de invocación (6 min 15 s), aumentando progresivamente en la fase de implementación (9 min 4 s) y disminuyendo en la fase de evaluación, sistematización y cierre (5 min 38 s). Si se analizan los tiempos de invocación, estos no mantienen la tendencia anteriormente señalada, pues se inicia con una frecuencia en la fase de diseño (6,3%) que va en aumento progresivo en la fase de implementación (13,7%), conservándose la frecuencia en la fase de evaluación, sistematización y cierre (13,7%).

Al analizar esta invocación por actor, se aprecia, algunas diferencias. En el caso del estudiante, los tiempos de invocación a la experiencia práctica educativa en el aula van el aumento de la

³³ Se utilizarán las siguientes abreviaciones: D: didacta; E: estudiante; TF: total fase; t: tiempo; f: frecuencia

fase de diseño (2 min 46 s) a la fase de implementación (3 min 12 s), y vuelven a aumentar considerablemente en la fase de evaluación, sistematización y cierre (5 min 38 s). En el caso del didacta, los tiempos de invocación en la fase de diseño (3 min 29 s) son más altos que en la fase de implementación (5 min 52 s), y disminuyen drásticamente a la fase de evaluación, sistematización y cierre (1 min 31 s). Si se analizan los tiempos de invocación, estas tendencias sólo se mantienen en el caso del estudiante, pues comienza con una frecuencia de invocación más baja en la fase de diseño (4,5%), la que aumenta en la fase de implementación (8,6%), y vuelve a aumentar considerablemente en la fase de evaluación, sistematización y cierre (11,9%). En el caso del didacta, comienza con una frecuencia de invocación más baja en la fase de diseño (1,8%), la que aumenta en la fase de implementación (5,1%), y disminuye en la fase de evaluación, sistematización y cierre (1,8%), obteniendo la misma frecuencia que la fase de diseño.

En relación a **la evolución de las invocaciones a la verdad**, como se observa en la tabla 38, se manifiesta concentración de invocaciones similares entre la fase de diseño (1 min 5 s), fase de implementación (46 s), y fase de evaluación, sistematización y cierre (1 min 12 s). Si se analiza la duración de invocaciones, se observan algunas diferencias en relación a la tendencia anterior, pues se presentan frecuencias similares de la fase de diseño (2,4%) a la fase de implementación (2,7%), y un aumento considerable en la fase de evaluación, sistematización y cierre (4,2%).

Tabla 38

Evolución de la duración y frecuencia de las Invocaciones a la verdad a lo largo de las fases³⁴

Invocación a la verdad																				
Subtipos	Fase Diseño						Fase Implementación						Fase Evaluación, sistematización y cierre						TOTAL	
	D		E		TF		D		E		TF		F		E		TF			
	f	t	f	t	f	t	f	t	f	t	f	t	f	t	f	t	f	t	f	t
Verdad - Experiencia presente	0,0%	0:00	1,2%	0:40	1,2%	0:40	0,0%	0:00	1,8%	0:39	1,8%	0:39	0,9%	0:17	3,0%	0:40	3,9%	0:57	6,8%	2:16
Verdad - No experiencia presente	0,0%	0:00	1,2%	0:25	1,2%	0:25	0,3%	0:02	0,6%	0:05	0,9%	0:07	0,0%	0:00	0,3%	0:15	0,3%	0:15	2,4%	0:47
Total tipo invocación	0,0%	0:00	2,4%	1:05	2,4%	1:05	0,3%	0:02	2,4%	0:44	2,7%	0:46	0,9%	0:17	3,3%	0:55	4,2%	1:12	9,2%	3:03

Al analizar la evolución de la duración de invocación a la verdad a lo largo de las fases por actor, no se observan las mismas tendencias presentadas anteriormente. En relación al estudiante, el tiempo de concentración de invocaciones es muy similar en la fase de diseño (1 min 5 s), fase de implementación (44 s) y fase de evaluación, sistematización y cierre (55 s). En el caso del didacta, sólo presenta invocaciones en la fase de implementación (2 s) y la fase de evaluación, sistematización y cierre (17 s). Al analizar la evolución de la frecuencia de invocación, se observan tendencias parecidas a las presentadas anteriormente. En relación al estudiante, la frecuencia de concentración de invocaciones es igual en la fase de diseño (2,4%) e implementación (2,4%), manifestando un aumento en la fase de evaluación, sistematización y cierre (3,3%). En el caso del didacta, sólo presenta invocaciones con una frecuencia muy baja en la fase de implementación (0,3%) y la fase de evaluación, sistematización y cierre (0,9%).

³⁴ Se utilizarán las siguientes abreviaciones: D: didacta; E: estudiante; TF: total fase; t: tiempo; f: frecuencia

Si se analizan los subtipos que presentan mayor frecuencia en este tipo de invocación y a lo largo de las fases, se observa una mayor duración y frecuencia de invocaciones a la verdad experiencia presente (duración 2 min 16 s y frecuencia 6,8%), obteniendo tiempos similares de invocación entre la fase de diseño (40 s), fase de implementación (39 s) y fase de evaluación, sistematización y cierre (57 s). Si se analiza su frecuencia, se observa que se presentan algunas diferencias en relación a la tendencia anteriormente, pues se inicia con una baja frecuencia en la fase de diseño (1,2%) y fase de implementación (1,8%), aumentando su frecuencia en la fase de evaluación, sistematización y cierre (3,9%). Esta invocación, preferentemente es utilizada por el estudiante.

En relación a la evolución de **las invocaciones a la ideología o sistema de valores**, se observa en la tabla 39, casi nula presencia de invocaciones relacionadas con este tipo. Sólo se presenta en la sesión de implementación (9 s) y ausencia en la fase de diseño y evaluación, sistematización y cierre. Esta misma tendencia se presenta cuando se analiza la duración de invocaciones, pues se observa concentración de invocaciones sólo en la fase de implementación (0,9%). Estas invocaciones sólo son realizadas por el estudiante, manifestándose por lo tanto nula presencia de este tipo de invocaciones en el didacta.

Tabla 39

Evolución de la duración y frecuencia de las Invocaciones a la Ideología o Sistema de valores a lo largo de las fases³⁵

Invocación a la Ideología o Sistema de valores																				
Subtipos	Fase Diseño						Fase Implementación						Fase Evaluación, Sistematización y Cierre						TOTAL	
	D		E		TF		D		E		TF		D		E		TF			
	f	t	f	t	f	t	f	t	f	t	f	t	f	f	t	t	f	t	f	t
Ideología o Sistema de valores	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,9 %	0:13	0,9 %	0:13	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,9 %	0:13
Total tipo invocación	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,9 %	0:13	0,9 %	0:13	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,0 %	0:00	0,9 %	0:13

³⁵ Se utilizarán las siguientes abreviaciones: D: didacta; E: estudiante; TF: total fase; t: tiempo; f: frecuencia

6.3.6 Síntesis de las invocaciones del estudiante y el didacta en los espacios de actividad formativa

A modo de síntesis, se pueden destacar los siguientes aspectos:

La duración y frecuencia más alta de invocaciones corresponde al estudiante (duración 35 min 55 s y una frecuencia del 73,7%) y luego al didacta (duración 21 min 41 s y una frecuencia del 26,3%).

La mayor cantidad de invocaciones se presenta en la fase de diseño, correspondiendo a la sesión 1, (duración 23 min 51 s y una frecuencia del 36,3%), posteriormente con tiempos similares en la fase de evaluación, sistematización y cierre, correspondiente a la sesión 4 (duración 15 min 33 s y una frecuencia del 34,8%), y la fase de implementación (duración 16 min 12 s y una frecuencia del 28,8%), correspondiente a la sesión 2 (duración 12 min 10 s y una frecuencia del 20%) y sesión 3 (duración 4 min 2 s y una frecuencia del 9%). La frecuencia sin embargo entre la fase de implementación y evaluación, sistematización y cierre manifiesta algunas diferencias, siendo mayor la frecuencia en la fase de implementación.

Esta tendencia no se presenta cuando se analizan las invocaciones por actor. En el caso del estudiante, la mayor duración y frecuencias de invocación se presentan en la fase de diseño (duración 17 min 7 s y una frecuencia del 29,5%), luego en la fase de evaluación, sistematización y cierre (duración 10 min 5 s y una frecuencia del 25,6%), y posteriormente, en la fase de implementación (duración 6 min 43 s y una frecuencia del 19%). En el caso del didacta, cambia la tendencia, pues se presenta mayor duración y frecuencia en la fase de implementación (duración 9 min 29 s y una frecuencia del 9,8%), posteriormente en la fase de evaluación, sistematización y cierre (duración 5 min 28 s y una frecuencia del 9,3%) y finalmente, en la fase de diseño (6 min 44 s y una frecuencia del 6,8%)

En relación a las invocaciones que se presentan a lo largo de las sesiones y fases, ambos actores refieren primeramente al conocimiento académico (duración 28 min 15 s y una frecuencia del 49,7%) y el conocimiento experiencial (duración 24 min 5 s y una frecuencia 40,2%), posteriormente a la invocación a la verdad (duración 3 min 3 s y frecuencia del 9,2%) y con una muy baja presencia, a la invocación a la ideología o sistema de valores (duración 13 s y una frecuencia del 0,9%). Si se analizan los tiempos de invocación por actor, se manifiesta la tendencia anterior en el estudiante, no así con el didacta, pues se pone de relieve la existencia de invocaciones, en primer lugar, al conocimiento experiencial y, posteriormente, al académico, seguido a continuación, en el caso del estudiante, de invocaciones a la verdad y finalmente a la ideología o sistema de valores.

En el caso de la evocación al conocimiento académico (duración 28 min 15 s. y frecuencia 49,8%), mayoritariamente tanto el didacta como el estudiante invocan a la autoridad, al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (duración 22 min 44 s. a y una frecuencia de 37,2 %) y posteriormente a autoridad de la disciplina académica (duración 4 min 16 s y frecuencia 8,9%). Sólo el estudiante alude a la autoridad del docente o experto pragmático (duración 1 min 15 s y frecuencia 3,6%).

En el caso de la invocación al conocimiento experiencial (duración 24 min 5 s y frecuencia 40,2%), tanto el didacta como el estudiante hacen referencia mayoritariamente a invocaciones a la experiencia práctica didáctica-educativa en el aula (duración 22 min 28 s y frecuencia 33,6%) y posteriormente a la experiencia individual del hablante (duración 39 s y frecuencia 1,8%), seguida de innovaciones a la experiencia cultural del hablante (duración 30 s y frecuencia 2,4%)

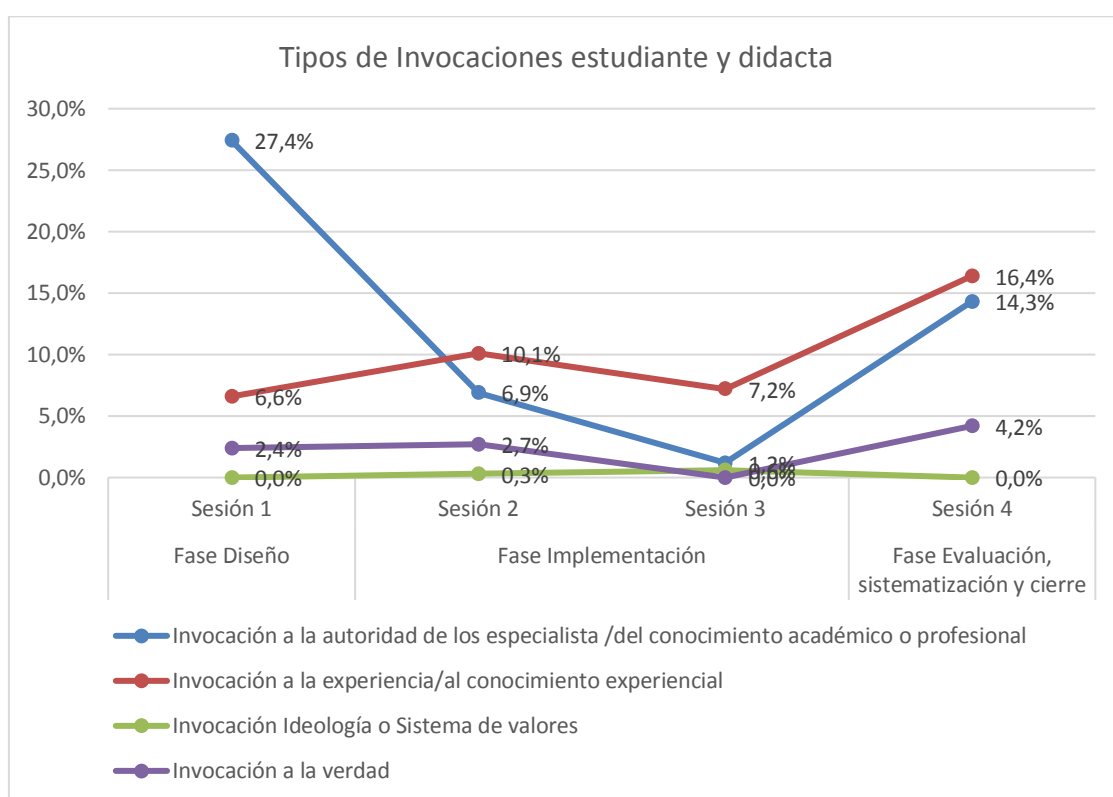
y, a continuación, de la experiencia práctica de un par o compañero (duración 28 s y frecuencia 2,4%), al que alude preferentemente el estudiante.

En relación a la invocación a la verdad (3 min 3 s y 9,2%), se refieren a este tipo de invocaciones, preferentemente el estudiante, mediante la referencia a la autoridad en la experiencia presente (duración 2 min 16 s y frecuencia 6,8%). Finalmente, podemos observar la existencia de una baja duración temporal y frecuencia de invocaciones a la Ideología o Sistema de valores (duración 13 s y frecuencia un 0,9%), que la lleva a cabo, cuando se produce, únicamente el estudiante.

Si analizamos cada las innovaciones a lo largo de las sesiones y fases, como se observa en la figura 30, se identifica lo siguiente:

Figura 30

Tipos de invocaciones estudiante y didacta



En relación a la fase de diseño, se observa que tanto el didacta como el estudiante utilizan invocaciones que refieren principalmente al conocimiento académico (duración 16 min 24 s y una frecuencia del 27,4%), seguidas de innovaciones al conocimiento experiencial (duración 6 min 22 s y una frecuencia del 6,6%) y finalmente de invocaciones a la verdad (duración 1 min 5 s y una frecuencia del 2,4%). El uso de invocaciones de este tipo corresponde en su totalidad al estudiante. Ninguno de los participantes invoca a la ideología o al sistema de valores. En relación al conocimiento académico, la mayor producción de invocaciones corresponde a las relativas al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (duración 12 min 28 s y una frecuencia de 19,1%) y a la autoridad de la disciplina académica (duración 3 min 20 s y una frecuencia del 6,6%). En el caso del conocimiento experiencial, los participantes apoyan sus argumentaciones utilizando preferentemente conocimientos relacionados con la experiencia práctica didáctica-educativa en el aula (duración 6 min 15 s y frecuencia 6,3%). Únicamente el estudiante realiza

invocaciones a la verdad, tanto a la verdad de la experiencia presente (duración 40 s y una frecuencia del 1,2%) como a la verdad de la experiencia no presente (duración 25 s y una frecuencia del 1,2%). En la sesión no se identifican invocaciones de los participantes al sistema de valores.

En la fase de implementación puede analizarse que los argumentos que utilizan tanto el didacta como el estudiante invocan preferentemente al conocimiento experiencial (duración 9 min 44 s y frecuencia 17,3%), posteriormente usan invocaciones al conocimiento académico (duración 5 min 29 s y una frecuencia del 8,1%) y, en menor frecuencia, llevan a cabo invocaciones a la verdad (duración 46 s y una frecuencia del 2,7%) y, únicamente en el caso del estudiante, es posible identificar la producción de innovaciones a la ideología o sistema de valores (duración 13 s y una frecuencia del 0,9%), aunque en menor grado. En relación al conocimiento experiencial, tanto el didacta como el estudiante aluden a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica-educativa en el aula (duración 9 min 4 s y una frecuencia del 13,7%); en el caso del conocimiento académico, ambos refieren al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (duración 4 min 34 s y una frecuencia del 5,7%) y al conocimiento de un docente o experto pragmático (duración 39 s y una frecuencia del 1,8%). La invocación a la verdad se produce tanto mediante invocaciones a la verdad de la experiencia presente (frecuencia 1,8% duración 39 s) como a la de la experiencia no presente (una frecuencia del 0,9% duración 7 s) y, finalmente, se observan invocaciones a la ideología o sistema de valores (una frecuencia del 0,9% duración 13 s).

En la fase de evaluación, sistematización y cierre, se observa que los argumentos utilizados refieren tanto al conocimiento experiencial (duración 7 min 59 s y una frecuencia del 16,4%), como al conocimiento académico (duración 6 min 22 s y una frecuencia del 14,3%) y en una frecuencia menor refieren a la dimensión invocación a la verdad (duración 1 min 12 s y frecuencia 4,2%). No se producen invocaciones a la ideología o sistema de valores en la sesión en esta fase. Si llevamos a cabo el análisis de las evidencias producidas por actor. El didacta usa mayoritariamente invocaciones al conocimiento académico y seguido de un uso menor de invocaciones al conocimiento experiencial. En relación a estas últimas, tanto el didacta como el estudiante aluden principalmente a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica-educativa en el aula (duración 7 min 9 s y una frecuencia del 13,7%). En relación al conocimiento académico, se usan innovaciones al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (duración 5 min 42 s y una frecuencia del 12,5%) y, en una frecuencia muy menor, a la disciplina académica (duración 40 s y una frecuencia del 1,8%). La invocación a la verdad se focaliza en las experiencias presentes (duración 57 s y frecuencia 3,9%) y, finalmente, no hay invocaciones al sistema de valores en la sesión. Estas mismas tendencias se manifiestan si se analizan por actor.

Si analizamos la evolución de cada uno de los tipos de invocación y sus subtipos a lo largo de las fases y por actor, como se observa en las figuras 31 y 32, se presenta lo siguiente:

En relación a la **evolución de las invocaciones a la autoridad del conocimiento académico**, la mayor concentración de invocaciones se presenta en la fase de diseño (duración 16 min 24 s y frecuencia 27,4%), la que disminuye en la fase de implementación (duración 5 min 29 s y frecuencia 8,1%) y vuelve a aumentar en la fase de evaluación, sistematización y cierre (duración 6 min 22 s y frecuencia 14,3%), siendo menor que la fase de diseño. Si se desagrega la información por actor, se observan algunas diferencias. El estudiante inicia con una concentración de invocaciones mayor en la fase de diseño (duración 13 min 9 s y frecuencia 22,3%), desciende abruptamente en la fase de implementación (duración 2 min 5 s y frecuencia 4,2%) y vuelve a aumentar en la fase de sistematización (duración 2 min 48 s y frecuencia 8%), siendo casi tres veces menor que la fase de diseño. En cambio, el didacta, si bien presenta

algunas diferencias en las frecuencias entre las fases, no obstante, si se analizan los tiempos de invocación, presentan tendencias similares entre las fases: fase de diseño (duración 3 min 15 s y frecuencia 5,1%), fase de implementación (duración 3 min 24 s y frecuencia 3,9%) y fase de evaluación, sistematización y cierre (duración 3 min 34 s y frecuencia 6,3%).

Las invocaciones que presentan mayor duración y frecuencia en esta dimensión son autoridad al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (duración 22 min 44s y frecuencia 37,2%) y posteriormente invocación a la disciplina académica (duración 4 min 16 s y frecuencia 8,9%). En relación a las invocaciones al conocimiento formal de conceptos y procedimientos, comienzan estas en la fase de diseño con una alta duración y frecuencia (duración 12 min 28 y frecuencia 19,1%), la que disminuye drásticamente en la fase de implementación (duración 4 min 34 s y frecuencia 5,7%), y aumenta en la fase de evaluación, sistematización y cierre (duración 5 min 42 s y frecuencia 12,5%). Al analizar esta invocación por actor, se presentan algunas diferencias entre el estudiante y el didacta. En el caso del estudiante, se inicia en la fase de diseño con una alta concentración (duración 10 min 4 s y frecuencia 15,8%), la que disminuye drásticamente en la fase de implementación (1 min 10 s y frecuencia 1,8% duración), para luego aumentar su concentración en la fase de evaluación, sistematización y cierre (duración 2 min 20 s y frecuencia 6,5%). En el caso del didacta, se presenta una duración y frecuencia menor en la fase de diseño (duración 2 min 24 s y frecuencia 3,3%), la que aumenta levemente en la fase de implementación (3 min 24 s y frecuencia 3,9% duración), manteniendo su duración en la fase de evaluación, sistematización y cierre (duración 3 min 22 s), sin embargo, su frecuencia aumenta (6%).

Las invocaciones relacionadas con la disciplina académica, que mayoritariamente las realiza el estudiante, presentan una mayor duración y frecuencia en la fase de diseño (duración 3 min 20 s y frecuencia 6,6%), la que disminuye drásticamente en la fase de implementación (duración 16 s y frecuencia 0,6%), para aumentar levemente en la fase de evaluación, sistematización y cierre (duración 40 s y frecuencia 1,8%).

Figura 31

Evolución tipos de invocaciones estudiante

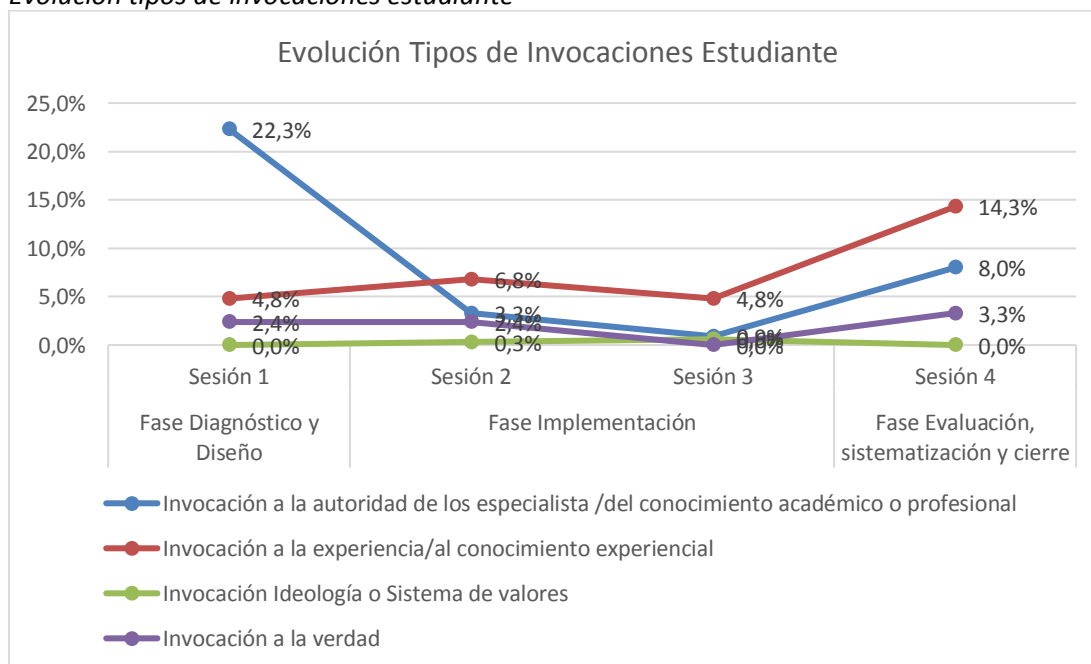
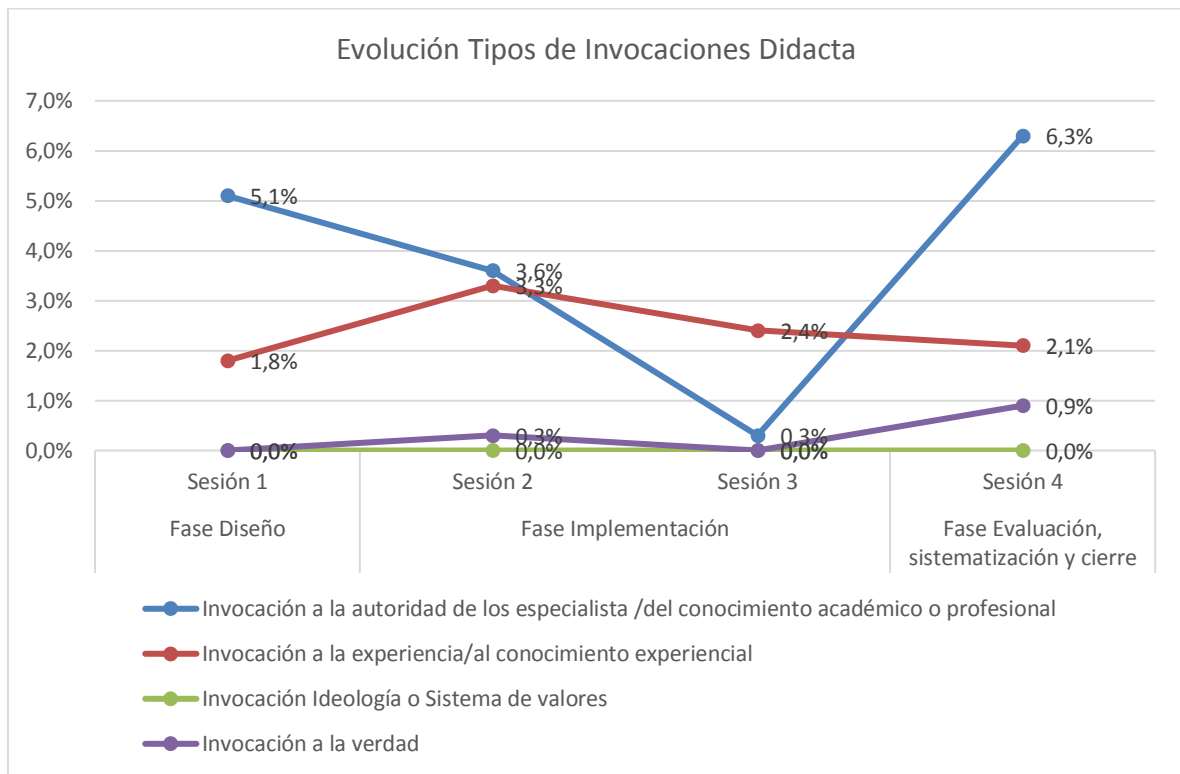


Figura 32

Evolución tipos de Invocaciones didacta



6.4 Análisis episodios en los espacios de actividad formativa con el didacta

Finalizado el análisis de la frecuencia de ocurrencia y duración de las distintas categorías utilizadas para caracterizar las aportaciones a la reflexión y los argumentos que utiliza para validar su práctica el estudiante en formación, se procedió a **identificar los diferentes episodios que componen la relación estudiante-didacta**. Para la identificación de los episodios se utilizó un protocolo (ver anexo 3), y posteriormente, se realizó el análisis de cada uno de estos en las distintas fases que componen la Unidad Didáctica implementada por el estudiante.

Un episodio se define como una secuencia o cadena de turnos de intervenciones del estudiante y didacta, que muestra una determinada estructura de conversación y mantiene un mismo tópico o tema. Se entiende, por tanto, que cada sesión formativa del estudiante en formación con su profesor didacta está formada de uno o más episodios en función de su estructura y de su contenido temático.

6.4.1 Descripción los episodios que componen las distintas fases

En la tabla 40 se presenta y caracteriza cada uno de los episodios identificados a lo largo de las fases de la sesión formativa entre didáctica y estudiante.

Tabla 40

Descripción focos temáticos de los episodios

EPISODIO	CARACTERIZACIÓN
TIPO DE EPISODIO 1	
Presentación de las finalidades educativas, explicación y justificación de la selección que se efectúa de los elementos de la unidad didáctica relacionados con sus objetivos y contenidos.	El episodio tiene un carácter responsivo. El estudiante en formación responde a la pregunta de la didacta relacionada con qué quiere lograr con su propuesta didáctica. En concreto, debe responder identificando las intenciones educativas que reflejan los objetivos de aprendizaje y los contenidos de la Unidad didáctica, justificando el grado de coherencia de las relaciones entre ambos elementos. En su respuesta, el estudiante aporta argumentos que sostienen las decisiones didácticas tomadas en su propuesta respecto de todos estos elementos.
TIPO DE EPISODIO 2	
Presentación, explicación y justificación de la progresión de los aprendizajes y contenidos que se desean desarrollar a lo largo de las sesiones que componen la Unidad didáctica.	El episodio tiene un carácter responsivo. El estudiante en formación responde a preguntas del didacta relacionadas con la progresión y organización de las sesiones planificadas en término de las habilidades o aprendizajes junto al desarrollo del procedimiento a lo largo de la propuesta. El estudiante explica y aporta argumentos relacionados con criterios que utilizó para decidir el cómo trabajaría el procedimiento seleccionado a lo largo de su Unidad didáctica.
TIPO DE EPISODIO 3	
Presentación de un contenido clave para la vertebración de la propuesta didáctica diseñada (“análisis de imágenes con contenido histórico”) con explicación y justificación de la relevancia de su selección y de la secuenciación del proceso de análisis a lo largo de su propuesta	El episodio tiene un carácter responsivo. El estudiante en formación responde a la pregunta del profesor didacta relacionada con el contenido clave a desarrollar a lo largo de las sesiones. El estudiante aporta argumentos relacionados con criterios que utilizó para organizar el desarrollo del contenido procedimental clave y la selección de los recursos asociados a ello.
TIPO DE EPISODIO 4	
Anticipación de posibles dificultades de la implementación de la propuesta diseñada y organización de las sesiones para atenuarlas	El episodio tiene un carácter responsivo. El estudiante en formación responde a las preguntas del didacta relacionadas con las potenciales dificultades que puede encontrar en la implementación de su propuesta docente, identificando algunos aspectos y planteando propuestas para incorporarlas en la planificación y enfrentar dichas dificultades.
TIPO DE EPISODIO 5	
Presentación, explicación y justificación de la propuesta de	El estudiante en formación explica y fundamenta las decisiones

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO – Capítulo 6

evaluación y organización de las evaluaciones que permitan evidenciar los aprendizajes de los estudiantes de Secundaria a lo largo de la Unidad didáctica	que tomo respecto a su propuesta de evaluación, focalizándose en su progresión, el tipo de evaluación que considerará, las evidencias necesarias para evidenciar los aprendizajes de sus alumnos, y la retroalimentación que proveerá a lo largo de su Unidad didáctica.
TIPO DE EPISODIO 6	
Presentación y justificación de la organización de las sesiones de la Unidad didáctica	El episodio tiene un carácter responsivo. El estudiante en formación responde a las preguntas del didacta relacionadas con la organización de las sesiones de la Unidad didáctica, aludiendo específicamente a los momentos en que estructurará cada sesión de clase (inicio, desarrollo y cierre), en especial a las acciones que realizará al inicio y al cierre de estas, solicitándole que justifique sus decisiones en torno a determinados aspectos que pretende incluir, tales como el contrato pedagógico y la visibilización del progreso de los alumnos al término de cada sesión.
TIPO DE EPISODIO 7	
Presentación y justificación de los criterios de organización y funcionamiento de los estudiantes de Secundaria para el desarrollo de las actividades de aprendizaje y evaluación al interior de su aula y a lo largo de su propuesta docente	El estudiante en formación presenta su propuesta de organización y funcionamiento de los alumnos para el trabajo en el aula y su evaluación, y justifica los criterios utilizados para llevarla a cabo.
TIPO DE EPISODIO 8	
Recomendaciones para el proceso formativo del estudiante en formación	El didacta realiza recomendaciones al estudiante en formación para mejorar su quehacer como futuro docente y culminar el proceso formativo que está llevando a cabo en la universidad.
TIPO DE EPISODIO 9	
Análisis y valoración de la implementación de la Unidad didáctica	El estudiante en formación analiza y valora la implementación que está llevando a cabo, presentando las dificultades que está encontrando en la relación con su profesor guía y en la implementación de la propuesta didáctica, señala las variables que están influyendo en el proceso de implementación: las características de sus alumnos, la relación que establece con ellos, la forma de trabajo de su profesor guía y sus alumnos, el tipo de actividad y organización de los contenidos y la organización y gestión del tiempo en cada sesión y a lo largo de las sesiones de clase. El episodio incluye las recomendaciones que se formulan para mejorar el proceso.
TIPO DE EPISODIO 10	
Revisión de la organización y ajuste de la progresión de los contenidos y recursos pedagógicos de la Unidad didáctica	Se analiza el progreso en llevar a cabo la propuesta diseñada inicialmente revisándose específicamente los contenidos que se han trabajado y los recursos pedagógicos que se están utilizando para apoyar el aprendizaje de los alumnos. El episodio incluye algunas recomendaciones de ajuste de la progresión y desarrollo de los contenidos planteados.
TIPO DE EPISODIO 11	
Valoración de las acciones docentes que favorecen el aprendizaje de sus estudiantes	Se valoran las acciones docentes que favorecen el desarrollo de un buen proceso de enseñanza aprendizaje, tales como: mostrar interés por los alumnos, considerar las características del grupo curso y pensar la organización de las clases en función del aprendizaje de sus alumnos. También se analizan las características propias de un buen profesor de historia.
TIPO DE EPISODIO 12	
Análisis del procedimiento de evaluación y los aspectos que afectan su implementación	Se analiza la pertinencia de los procedimientos e instrumentos utilizados para evaluar el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje asociados a los contenidos y las variables que podrían influir en la evaluación: las características de los alumnos y la asistencia continuada a las clases.
TIPO DE EPISODIO 13	
Valoración del logro de los aprendizajes por los estudiantes y su relación con la gestión del tiempo y la organización de las sesiones de clase	Se valora la importancia de lograr los objetivos de aprendizaje siguiendo una determinada lógica de organización de las sesiones en cada uno de los distintos momentos que componen una sesión (inicio, desarrollo y cierre); se valora la necesidad de considerar el tiempo real que se requiere en cada grupo clase para el logro de los mismos.
TIPO DE EPISODIO 14	
Análisis y planificación de las acciones de continuidad del proceso formativo del estudiante en formación para culminar el período de práctica y titulación	Se analizan y planifican las acciones que el estudiante en formación debe llevar a cabo para avanzar en las actividades formativas y culminar su proceso de práctica y titulación pedagógica; en especial, las relacionadas con la elaboración de

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO – Capítulo 6

	su artículo final.
TIPO DE EPISODIO 15	
Planificación del cierre de las sesiones y de la unidad didáctica	Se identifican los contenidos que falta desarrollar para el término de la Unidad didáctica y el cierre de la misma, enfatizando en la importancia de la visibilización de los productos elaborados y la autocorrección por parte de los alumnos.
TIPO DE EPISODIO 16	
Análisis y valoración de la implementación de la Unidad didáctica al cierre de dicha Unidad	El estudiante en formación analiza y valora la implementación llevada a cabo, identificando las principales dificultades y fortalezas de su proceso de implementación. El didacta realiza recomendaciones para hacer frente a las dificultades presentadas en el futuro.
TIPO DE EPISODIO 17	
Análisis y valoración del currículum escolar de la disciplina de Historia	El didacta realiza preguntas para suscitar la reflexión del estudiante sobre la propuesta del currículum de la disciplina desde la perspectiva de enseñanza de la Historia que se promueve en este taller; el estudiante en formación identifica el problema suscitado por el texto de estudio seleccionado y las decisiones que tomó para equilibrar dicha dificultad.
TIPO DE EPISODIO 18	
Identificación, explicación y valoración de los aprendizajes clave obtenidos por el estudiante en formación	El estudiante en práctica reflexiona, en base a preguntas realizadas por el didacta, en torno a sus aprendizajes clave, revelando los más importantes, relacionados con el diseño y la implementación de su Unidad didáctica, y profundizando en aquellos aspectos que hicieron que inicialmente se centrara más en los contenidos objeto de enseñanza que en el aprendizaje de sus alumnos.
TIPO DE EPISODIO 19	
Revisión de lo aprendido por el estudiante en formación en forma de recomendaciones de actuación a otros estudiantes en formación	El estudiante en formación responde a preguntas del didacta relacionadas con recomendaciones que daría a otros colegas, en particular, en torno a la Unidad didáctica, su diseño e implementación, y, en general, respecto a la práctica pedagógica futura; recomendaciones y propuestas de mejora y adecuación a la práctica en el aula.
TIPO DE EPISODIO 20	
Recordatorio de actividades pendientes, y cierre de la sesión con valoración y recomendaciones finales.	El episodio se caracteriza por ser un espacio de cierre en la sesión, donde el didacta realiza sugerencias al estudiante para que sistematice y analice los resultados de aprendizaje de sus alumnos basándose en datos empíricos y centrado en analizar si se lograron o no los aprendizajes propuestos. Asimismo, admite que el foco de la formación del estudiante en formación se centró en la propuesta de Unidad didáctica, perdiendo de vista incardinarla en procurar el aprendizaje de los estudiantes de secundaria específicos a quienes esta iba dirigida.

En la tabla 41 se presentan los episodios identificados para cada una de las fases. El porcentaje de tiempo de cada uno de los episodios se calculó considerando como referencia el tiempo total de las sesiones que componen la secuencia didáctica. Cabe señalar que en algunas sesiones se presentan varias veces el mismo episodio, pero en distintos turnos.

Tabla 41

Episodios identificados en cada fase

Fase	Sesión	Episodio	Turno	Duración	% de tiempo respecto del tiempo total de la fase	% de tiempo respecto del tiempo total de las fases
		Episodio 1	Turno: 1-38 Turno: 51-56 Turno: 107- 131	0:14:41	34,0%	12,9%

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO – Capítulo 6

Fase Diseño	Sesión 1	Episodio 2	Turno: 39-50 Turno: 56-86	0:05:25	12,5%	4,8%
		Episodio 3	Turno: 87- 98	0:03:46	8,7%	3,3%
		Episodio 4	Turno: 99-106	0:01:18	3,0%	1,1%
		Episodio 5	Turno: 131-160	0:06:04	14,1%	5,3%
		Episodio 6	Turno: 161-207	0:06:56	16,1%	6,1%
		Episodio 7	Turno: 208- 216	0:02:16	5,3%	2,0%
		Episodio 8	Turno: 217-231	0:02:41	6,2%	2,4%
TOTAL		TOTAL 8 EPISODIOS		0:43:07	99,9%	37,9%

Fase Implementación	Sesiones	Episodio ³⁶	Turno	Duración	% de tiempo respecto del tiempo total de la fase	% de tiempo respecto del tiempo total de las fases	
	Sesión 2	Episodio 9	Turnos: 1-62 Turnos: 117-118	0:13:17	29,8%	11,7%	
		Episodio 10	Turnos: 63-116	0:06:54	15,5%	6,1%	
		Episodio 11	Turnos: 119-133	0:01:56	4,3%	1,7%	
		Episodio 12	Turnos: 134-162	0:03:17	7,4%	2,9%	
		Episodio 13	Turnos:163-208	0:06:17	14,1%	5,5%	
		Episodio 14	Turnos:209-236	0:02:46	6,2%	2,4%	
	Sesión 3	Episodio 9	Turnos:5-47	0:06:01	13,5%	5,3%	
		Episodio 12	Turnos:48-49	0:00:46	1,7%	0,7%	
		Episodio 15	Turnos:50-65	0:02:10	4,9%	1,9%	
		Episodio 11	Turnos:66-73	0:06:01	13,5%	5,3%	
	TOTAL		TOTAL 7 EPISODIOS		0:44:16	99,4%	38,9%

Fase	Sesión	Episodio	Turno	Duración	% de tiempo respecto del tiempo total de la fase	% de tiempo respecto del tiempo total de las fases
Fase Sistematización evaluación y cierre	Sesión 4	Episodio 16	Turno: 1-65	0:12:33	48,2%	11,0%
		Episodio 17	Turno: 66-77	0:02:29	9,5%	2,2%
		Episodio 18	Turno: 78-93	0:03:16	12,5%	2,9%
		Episodio 19	Turno: 94 - 127	0:06:42	25,7%	5,9%
		Episodio 20	Turno: 128-131	0:00:58	3,7%	0,8%
TOTAL		TOTAL 5 EPISODIOS		0:25:58	99,7%	22,8%

Como se observa en la tabla 42, los episodios que presentan un porcentaje de tiempo más elevado en relación al porcentaje de tiempo total de las fases se distribuyen de la siguiente manera:

³⁶ Se colorean solamente aquellos episodios que se repiten en la fase.

Tabla 42*Distribución de los episodios según el porcentaje de tiempo total de las fases*

Episodios ordenados de mayor a menor frecuencia	Temática	Fase a la que corresponde	% de tiempo respecto del tiempo total de las fases
Episodio 9	Valoración de la implementación de la UD	Implementación	17%
Episodio 1	Finalidades educativas	Diseño	12,9%
Episodio 16	Valoración dificultades y fortalezas de la implementación	Sistematización, evaluación y cierre	11,0%
Episodio 10	Revisión de la progresión de los contenidos y recursos pedagógicos	Implementación	6,1%
Episodio 6	Organización de las sesiones	Diseño	6,1%
Episodio 19	Recomendaciones de actuación a otros estudiantes	Sistematización, evaluación y cierre	5,9%
Episodio 13	Aprendizaje de los estudiantes y su relación con la y organización de las clases	Implementación	5,5%
Episodio 5	Propuesta de evaluación	Diseño	5,3%
Episodio 2	Progresión de aprendizajes y contenidos	Diseño	4,8%
Episodio 12	Procedimiento de evaluación y aspectos que afectan su implementación	Implementación	3,6%
Episodio 3	Contenido clave de vertebración de la propuesta	Diseño	3,3%
Episodio 18	Valoración de los aprendizajes clave obtenidos	Sistematización, evaluación y cierre	2,9%
Episodio 11	Acciones docentes que favorecen el aprendizaje de sus estudiantes	Implementación	2,5%
Episodio 14	Planificación del proceso formativo del estudiante para culminar su proceso de práctica	Implementación	2,4%
Episodio 8	Recomendaciones para el proceso formativo	Diseño	2,4%
Episodio 17	Valoración del currículo escolar	Sistematización, evaluación y cierre	2,2%
Episodio 7	Organización grupo estudiantes	Diseño	2,0%
Episodio 15	Planificación del cierre de las sesiones y la UD	Implementación	1,9%
Episodio 4	Anticipación de posibles dificultades	Diseño	1,1%
Episodio 20	Recordatorio de actividades pendientes y cierre	Sistematización, evaluación y cierre	0,8%

Según lo que acabamos de presentar podemos avanzar en algunas interpretaciones generales de los resultados sobre los episodios que ocupan un mayor porcentaje de tiempo relativo al tiempo total de las fases o sesiones que componen la secuencia formativa.

A continuación, se presentan los resultados sobre el porcentaje de tiempo que ocupan los diferentes tipos de contribuciones a la reflexión al interior de cada uno de los episodios que componen las diferentes fases, relativo al tiempo total de los episodios en cada fase y en el conjunto de las fases.

6.4.2 Contribuciones a la reflexión y perfil de invocación en los episodios que componen la fase de diseño

Si se analizan la duración y frecuencia de cada uno de los episodios, se observa lo siguiente, como se describe en la tabla 43:

Tabla 43

*Episodios identificados en la fase de diseño*³⁷

Fase	Sesión	Episodio	Temática del episodio	Turno	Duración	% de tiempo respecto del tiempo total de la fase
Fase Diseño	Sesión 1	Episodio 1	Finalidades educativas	Turno: 1-38 Turno: 51-56	0:14:41	34,0%
		Episodio 2	Progresión de aprendizajes y contenidos	Turno: 39-50 Turno:56-86	0:05:25	12,5%
		Episodio 3	Contenido clave de vertebración de la propuesta	Turno: 87- 98	0:03:46	8,7%
		Episodio 4	Anticipación de posibles dificultades	Turno: 99-106	0:01:18	3,0%
		Episodio 5	Propuesta de evaluación	Turno: 131-160	0:06:04	14,1%
		Episodio 6	Organización de las sesiones	Turno: 161-207	0:06:56	16,1%
		Episodio 7	Organización grupo estudiantes	Turno: 208- 216	0:02:16	5,3%
		Episodio 8	Recomendaciones para el proceso formativo	Turno: 217-231	0:02:41	6,2%
TOTAL		8 EPISODIOS			0:43:07	99,9%

En la fase de diseño se presentan un total de 8 episodios los cuales se distribuyen, en relación a su duración y frecuencia de contribución, de la siguiente manera: episodio 1 (duración 14 min 41 s y frecuencia 34%); episodio 6 (duración 6 min 56 s y frecuencia 16,1%); episodio 5 (duración 6 min 4 s y frecuencia 14,1%), episodio 2 (duración 5 min 25 s y frecuencia 12,5%); episodio 3 (duración 3 min 46 s y frecuencia 8,7); episodio 8 (duración 2 min 41 s y frecuencia 6,2%); episodio 7 (duración 2 min 16 s y frecuencia 5,3%); episodio 4 (duración 1 min 18 s y frecuencia 3%).

A continuación, se analizan cada uno de los episodios comprendidos en la fase de diseño. Mayor detalle del análisis de los contenidos de cada uno de los episodios se encuentran en el anexo 4.

³⁷ La duración de cada episodio se calculó utilizando como referencia el tiempo total de la sesión.

Episodio 1

El episodio 1 presenta una duración de 14 min 41 s, y una frecuencia de 34% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 12,9 % de tiempo relativo al conjunto de las fases. Su tópicos se relaciona con la presentación de las finalidades educativas, explicación y justificación de la selección que se efectúa de los elementos de la unidad didáctica relacionados con sus objetivos.

Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla:

- Turnos 1-38
- Turnos 51-56
- Turnos 107-131

En las tablas 44 y 45 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 1 de la fase de diseño, en relación al % tiempo de reflexión relativo al tiempo de la fase que le corresponde y al conjunto de tiempo de las fases.

Tabla 44

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 1

Dimensión Episodio 1	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	2,7%	0,4%	2,5%	3,1%	1,4%	0,8%	10,9%
Tiempo de reflexión	0:02:22	0:00:31	0:02:44	0:04:15	0:01:50	0:00:52	0:12:34
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	6,1%	1,3%	7,1%	11,0%	4,8%	2,3%	32,6%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	2,4%	0,5%	2,8%	4,3%	1,9%	0,9%	12,8%

Tabla 45

Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 1

Tipos de Invocación Episodio 1	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	11,0%	2,4%	0,0%	0,9%	14,3%
Tiempo de invocación	0:06:19	0:01:26	0:00:00	0:00:25	0:08:10
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	26,5%	6,0%	0,0%	1,7%	34,2%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	11,4%	2,6%	0,0%	0,7%	14,7%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la solución (duración 4 min 15 s y frecuencia 3,1%), le sigue la explicación metafísica (duración 2 min 44 s y frecuencia 2,5%) junto a la inconsistencia (duración 2 min 22 s y frecuencia 2,7%), luego la valoración (duración 1 min 50 s y frecuencia 1,4%), la expresión de sentimiento (52 s y frecuencia 0,8%) y finalmente, la problematización (31 s y frecuencia 0,4%).

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia preferentemente al conocimiento académico (duración 6 min 19 s y frecuencia 11%), seguida en menor grado del conocimiento experiencial (duración 1 min 26 s y una frecuencia 2,4%) e invocación a la verdad (duración 25 s y frecuencia 0,9%). No presenta invocaciones relacionadas con la ideología o sistema de valores.

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como el didacta, para referirse al tópico del episodio, se aprecia los siguiente:

Mayoritariamente el didacta realiza dos tipos de preguntas (categorizadas como inconsistencias): aquellas para recoger información respecto de la unidad didáctica que el estudiante diseñó; y la segunda para profundizar acerca de las razones que consideró para su diseño, particularmente acerca de: aspectos del diagnóstico de sus estudiantes y el centro educativo, la relación entre el diagnóstico y la propuesta de su Unidad Didáctica: los fundamentos de por qué para enseñar la relevancia de las fuentes en Historia eligió, específicamente, la imagen; los contenidos que trabajará a partir del análisis de fuentes y finalmente, los objetivos de aprendizaje que pretende lograr con los estudiantes.

También el didacta, en la conversación que establece con el estudiante en formación, reacciona a sus aportaciones parafraseando las ideas que plantea (explicación metafísica), a fin de corroborar la información que le entrega, así como también, nominar (atribuirle una etiqueta o categoría) a algunos de los aspectos que el estudiante expone con palabras conceptualmente más rigurosas desde el punto de vista de la disciplina pedagógica. Sus explicaciones están fundamentadas en el conocimiento académico.

En el caso del estudiante, mayoritariamente expresa sus decisiones (soluciones) respecto a las finalidades educativas que persigue su Unidad didáctica, relacionadas con: trabajar usando el análisis de fuentes, específicamente a través de la imagen, argumentando que esta elección está basada en el diagnóstico del grupo clase o contexto y en la epistemología de la enseñanza de la historia. Argumenta sus decisiones basándose en conocimiento derivado de su práctica y en conocimiento académico. Plantea que la metodología que utiliza el docente de aula para el trabajo didáctico de análisis de fuentes y la dificultad que tienen los estudiantes para comprender y resignificar el contenido de la fuente, basándose en su conocimiento experiencial.

El estudiante en formación emite valoraciones respecto a la enseñanza de la historia, basando sus juicios en invocaciones a la verdad; como también del profesor del aula a quien acompaña, basándose en su conocimiento experiencial. De igual modo realiza valoraciones respecto al currículum escolar, en el que constan determinadas temáticas que le permiten trabajar el análisis de fuentes.

A lo largo de la sesión, el estudiante en formación realiza explicaciones que se orientan a dar respuesta a preguntas del didacta relativas a las decisiones tomadas en determinados aspectos del diseño de la Unidad didáctica, a las características de sus estudiantes y a otras preguntas relativas a cómo el docente, que acoge al estudiante en formación en prácticas en su aula, trabaja actualmente las fuentes históricas y finalmente, otras demandas relativas a explicar el significado del nombre dado a su Unidad didáctica. Las explicaciones del estudiante en formación evocan a la autoridad del conocimiento formal de conceptos y procedimientos en Historia y Didáctica de la Historia.

Episodio 2

El episodio 2 presenta una duración de 5 min 25 s, y una frecuencia de 12,5% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 4,8% de tiempo relativo al conjunto de las fases. Su tópico se relaciona con la presentación, explicación y justificación de la progresión de los aprendizajes y contenidos que se desean desarrollar a lo largo de las sesiones que componen la unidad didáctica.

Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla:

- Turnos 39-50
- Turnos 56-86

En las tablas 46 y 47 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 1 de la fase de diseño, en relación al % tiempo de reflexión relativo al tiempo de la fase que le corresponde y al conjunto de tiempo de las fases

Tabla 46

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 2

Dimensión Episodio 2	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	1,1%	0,0%	1,8%	2,0%	0,1%	0,2%	5,1%
Tiempo de reflexión	0:00:37	0:00:00	0:01:34	0:02:39	0:00:01	0:00:12	0:05:03
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	1,6%	0,0%	4,1%	6,9%	0,0%	0,5%	13,1%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,6%	0,0%	1,6%	2,7%	0,0%	0,2%	5,1%

Tabla 47

Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 2

Tipos de Invocación Episodio 2	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	6,3%	0,3%	0,0%	0,0%	6,5%
Tiempo de invocación	0:02:45	0:00:21	0:00:00	0:00:00	0:03:06
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	11,5%	1,5%	0,0%	0,0%	13,0%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	4,9%	0,6%	0,0%	0,0%	5,6%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la solución (duración 2 min 29 s y frecuencia 2%), le sigue la explicación metafísica (duración 1 min 34 s y frecuencia 1,8%), la inconsistencia (duración 37 s y frecuencia 1,1%), la expresión de sentimiento (12 s y frecuencia 0,2%), la valoración (duración 1 s y frecuencia 0,1%). La problematización no se presenta en este episodio

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia preferentemente al conocimiento académico (duración 2 min 45 s y frecuencia 6,3%), seguida del conocimiento experiencial (duración 21 s y frecuencia 0,3%). No se presentan invocaciones a la verdad y de ideología o sistema de valores.

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como el didacta, para referirse al tópico del episodio, se aprecia los siguiente:

Mayoritariamente en el episodio 2, el didacta realiza preguntas relativas a clarificar la inconsistencia de determinados aspectos del diseño de la Unidad didáctica, tanto para requerir que aporte una mayor información sobre determinados aspectos como para solicitar al estudiante explicaciones a acerca de las decisiones que tomó en torno a la distribución de los aprendizajes que propende llevar a cabo y a la enseñanza del procedimiento de análisis de las imágenes y su relación con los contenidos a lo largo de las sesiones de la Unidad didáctica. El didacta sostiene el contenido y la necesidad de efectuar esas preguntas en el conocimiento académico de la enseñanza de la Historia. También reacciona a las aportaciones del estudiante (las explicaciones metafísicas que este aporta en respuesta a las preguntas) parafraseando o repitiendo literalmente lo que dice el estudiante, básicamente cuando este refiere al trabajo de procedimientos, la progresión de la secuencia y los contenidos objeto de aprendizaje.

En el caso del estudiante, responde a las preguntas del docente aportando explicaciones y soluciones o actuaciones alternativas a las decisiones tomadas en el diseño de la Unidad didáctica. Entre sus decisiones están dedicar las primeras sesiones a situar a los estudiantes respecto a la finalidad u objetivos de la Unidad didáctica, de allí que las sesiones iniciales tengan un carácter más exploratorio e introductorio en torno al rol de la Iglesia y su relación con el reino germano (explicaciones: la imagen como elemento clave de comunicación social e histórica en la edad media); para lograr comprender qué es la Edad Media y teniendo en cuenta la edad y experiencias de análisis de datos históricos de estos últimos, el estudiante en formación expone que (solución) entregará a los estudiantes herramientas metodológicas que les aproximen al trabajo con procedimientos basados en el análisis de las imágenes, aspecto que trabajará en las clases siguientes y finales. También manifiesta que tomó la decisión de trabajar el análisis de fuentes, utilizando criterios disciplinares y didácticos, basándose para ello en fuentes de la época y en un historiador contemporáneo especializado en la época medieval. El estudiante explica las razones de por qué decidió trabajar de dicha forma la progresión, basándose para ello en conocimiento académico, tanto aquel proveniente de la disciplina académica como conocimiento formal de conceptos y procedimientos.

La valoración y expresión de sentimiento son dimensiones que presentan una frecuencia y duración muy baja, y se relacionan con la importancia dada a la imagen y las dificultades para su selección, pues la mayoría de las imágenes de la época medieval corresponden a elaboraciones de representaciones de la época posteriores a la misma.

Episodio 3

El episodio 3 presenta una duración de 3 min 46 s, y una frecuencia de 8,7% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 3,3 % de tiempo relativo al conjunto de las fases. Su tópico se relaciona con la presentación de un contenido clave para la vertebración de la propuesta didáctica diseñada (procedimiento de análisis de imágenes) con explicación y justificación de la relevancia de su selección y secuenciación a lo largo de su propuesta didáctica.

Este episodio está compuesto del siguiente turno de habla: 87 al 98.

En las tablas 48 y 49 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 3 de la fase de diseño, en relación al % tiempo de reflexión relativo al tiempo de la fase que le corresponde y al conjunto de tiempo de las fases.

Tabla 48

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 3

Dimensión Episodio 3	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,4%	0,1%	0,8%	0,8%	0,2%	0,2%	2,3%
Tiempo de reflexión	0:00:12	0:00:03	0:01:46	0:01:09	0:00:03	0:00:03	0:03:16
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	0,5%	0,1%	4,6%	3,0%	0,1%	0,1%	8,5%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,2%	0,1%	1,8%	1,2%	0,1%	0,1%	3,3%

Tabla 49

Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 3

Tipos de Invocación Episodio 3	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	3,9%	0,0%	0,0%	0,3%	4,2%
Tiempo de invocación	0:01:53	0:00:00	0:00:00	0:00:12	0:02:05
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	7,9%	0,0%	0,0%	0,8%	8,7%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	3,4%	0,0%	0,0%	0,4%	3,7%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la explicación metafísica (duración 1 min 46 s y frecuencia 0,8%) junto a la solución (duración 1 min 9 s y frecuencia 0,8%), le sigue la inconsistencia (duración 12 s y frecuencia 0,4%), y finalmente la valoración (duración 3 s y frecuencia 0,2%) junto a la expresión de sentimiento (duración 3 s y frecuencia 0,2%) y la problematización (3 s y frecuencia 0,1%).

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia preferentemente al conocimiento académico (duración 1 min 53 s y frecuencia 3,9%), seguida con una duración y frecuencia muy baja la invocación a la verdad (duración 12 s y frecuencia 0,3%). No presenta invocaciones relacionadas con conocimiento experiencial e ideología o sistema de valores

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como el didacta, para referirse al tópico del episodio, se aprecia los siguiente:

Mayoritariamente en este episodio 3, el didacta realiza preguntas dirigidas a dar respuesta a la inconsistencia que muestran determinados aspectos de la Unidad didáctica diseñada, para

requerir al estudiante que aporte más información, en ese caso, acerca del procedimiento elegido, que permita clarificar ciertos aspectos de la situación de enseñanza diseñada, en concreto, sobre el modelo o criterios base del planteamiento del procedimiento de análisis de las imágenes. También el didacta reacciona a las aportaciones del estudiante (a sus explicaciones metafísicas) parafraseando lo expresado por este; básicamente reordena la explicación dada por este de los pasos a seguir en el procedimiento de análisis. También etiqueta la explicación dada por el estudiante usando conceptos académicos que otorgan mayor rigor académico a las ideas en que el estudiante basa su explicación.

En el episodio 3, en el caso del estudiante, este mayoritariamente aporta explicaciones o da a conocer las soluciones o actuaciones a problemas planteados a lo largo de la elaboración del diseño. Respecto a las actuaciones relativas a dar respuesta a la necesidad de pautar el aprendizaje de los estudiantes del procedimiento de análisis el estudiante expone que los pasos se estructuran basándose en las ideas de un autor y que, una vez obtengan información histórica pertinente de la época, son los siguientes (usando la información histórica): describir elementos visuales, analizar las fuentes e interpretar la imagen. El estudiante expone que adaptó esa propuesta general tomando en consideración un principio didáctico de enseñar la historia de manera que no sirva únicamente para interpretar el pasado, sino también para dar sentido al presente, optando en consecuencia por trabajar con imágenes cotidianas de la época, con el fin de que no asocien los alumnos la imagen a “museo” sino a su propia vida y necesidades. Las razones por las que decidió la selección de las imágenes y la estructura procedimental a seguir toman como base el conocimiento académico, tanto aquel proveniente de las finalidades de Historia como disciplina, como de los conceptos y procedimientos clave de la misma.

La valoración, expresión de sentimiento y problematización son dimensiones que presentan una frecuencia y duración muy baja, y se relacionan con la importancia que le asigna el estudiante al uso de la imagen y la dificultad que manifiestan sus alumnos para reconocer el ámbito histórico.

Episodio 4

El episodio 4 presenta una duración de 1 min 18 s, y una frecuencia de 3% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 1,1% de tiempo relativo al conjunto de las fases. Su tópico se relaciona con a la anticipación de posibles dificultades de la implementación de la propuesta diseñada y organización de las sesiones para atenuarlas.

Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla: 99 al 107

En las tablas 50 y 51 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 4 de la fase de diseño, en relación al % tiempo de reflexión relativo al tiempo de la fase que le corresponde y al conjunto de tiempo de las fases.

Tabla 50

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 4

Dimensión Episodio 4	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,4%	0,2%	0,2%	0,2%	0,0%	0,0%	1,0%
Tiempo de reflexión	0:00:21	0:00:14	0:00:17	0:00:11	0:00:00	0:00:00	0:01:03
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	0,9%	0,6%	0,7%	0,5%	0,0%	0,0%	2,7%

% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,4%	0,2%	0,3%	0,2%	0,0%	0,0%	1,1%
--	------	------	------	------	------	------	------

Tabla 51*Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 4*

Tipos de Invocación Episodio 4	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	0,3%	0,3%	0,0%	0,0%	0,6%
Tiempo de invocación	0:00:12	0:00:07	0:00:00	0:00:00	0:00:19
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	0,8%	0,5%	0,0%	0,0%	1,3%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,4%	0,2%	0,0%	0,0%	0,6%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la inconsistencia (duración 21 s y frecuencia 0,4%), le siguen la explicación metafísica (duración 17 s y frecuencia 0,2%), la problematización (duración 14 s y frecuencia 0,2%), y la solución (duración 11 s y frecuencia 0,2%). La valoración junto a la expresión de sentimiento no se presenta en el episodio.

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia preferentemente al conocimiento académico (duración 12 s y frecuencia 0,3%) y al conocimiento experiencial (duración 7 s y frecuencia 0,3%). No presenta invocaciones relacionadas con conocimiento a la verdad e ideología o sistema de valores.

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como el didacta, para referirse al tópico del episodio, se aprecia lo que exponemos a continuación. El didacta mayoritariamente realiza preguntas (inconsistencia) para requerir mayor información del estudiante acerca de las dificultades que se puede encontrar en la implementación de su Unidad didáctica y conocer las dificultades que anticipa que deben ser tomadas en consideración en el diseño mismo de la Unidad didáctica. También reacciona a las aportaciones del estudiante explicitando la dificultad que el mismo estudiante identifica: el tiempo. En el caso del estudiante, las aportaciones que realiza se relacionan con dar soluciones, explicaciones metafísicas y problematizar. Anticipando el modo que el diseño puede ser constreñido por su implementación en la situación, el estudiante identifica los factores respondientes de la situación siguientes: el tiempo y las preguntas que tiene previsto plantear a sus alumnos. La situación puede hacer entrar en conflicto el diseño y requerir una revisión del mismo (ajustes propuesta- tiempo; reelaboración de las preguntas dotándolas de mayor significado personal para que puedan ser comprendidas por sus alumnos). Explica el estudiante que actuó tratando específicamente de dar respuesta al factor tiempo en las sesiones destinadas a desplegar el procedimiento y plantea, finalmente, que estará atento a ajustar su actuación conforme la situación responda al diseño elaborado. Basa sus argumentos en conocimiento académico y experiencial

Episodio 5

El episodio 5 presenta una duración de 6 min 4 s, y una frecuencia de 14,1% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 5,3% de tiempo relativo al conjunto de las fases. Su tópico se relaciona con la presentación, explicación y justificación de la propuesta de evaluación y organización de las evaluaciones que permitan evidenciar los aprendizajes de los estudiantes a lo largo de la Unidad Didáctica.

Este episodio está compuesto del siguiente turno de habla: 131 al 160.

En las tablas 52 y 53 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 5 de la fase de diseño, en relación al % tiempo de reflexión relativo al tiempo de la fase que le corresponde y al conjunto de tiempo de las fases.

Tabla 52

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 5

Dimensión Episodio 5	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	1,6%	0,1%	1,1%	1,2%	0,4%	0,0%	4,4%
Tiempo de reflexión	0:01:22	0:00:08	0:01:17	0:01:49	0:00:49	0:00:00	0:05:25
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	3,5%	0,3%	3,3%	4,7%	2,1%	0,0%	14,1%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	1,4%	0,1%	1,3%	1,8%	0,8%	0,0%	5,5%

Tabla 53

Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 5

Tipos de Invocación Episodio 5	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	2,7%	0,0%	0,0%	0,0%	2,7%
Tiempo de invocación	0:01:19	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:01:19
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	5,5%	0,0%	0,0%	0,0%	5,5%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	2,4%	0,0%	0,0%	0,0%	2,4%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la solución (duración 1 min 49 s y frecuencia 1,2%) junto con la inconsistencia (duración 1 min 22 s y frecuencia 1,6%), y la explicación metafísica (duración 1 min 17 s y frecuencia 1,1%), le sigue la valoración (duración 49 s y frecuencia 0,4%) y finalmente la problematización (duración 8 s y frecuencia 0,1%). La expresión de sentimiento no se presenta en el episodio.

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia únicamente al conocimiento académico (duración 1 min 19 s y frecuencia 2,7%), no aludiendo a invocaciones relacionadas con el conocimiento experiencial, a la verdad e ideología o sistema de valores.

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como el didacta, para referirse al tópico del episodio, se aprecia lo que detallamos a continuación. El didacta contribuye a la reflexión planteando preguntas centradas en aspectos que, desde su punto de vista ponen de relieve inconsistencias en la situación. En consecuencia, requiere del estudiante información acerca del proceso de evaluación, específicamente sobre las características de la evaluación objeto de implementación y el carácter de las evidencias que recogerá que demuestren claramente que los alumnos aprendieron. El didacta problematiza o, dicho de otro modo, cree que deben ser explicadas las acciones previstas de evaluación, desde su punto de vista, más focalizadas en “aplicar” que en poner en marcha procesos metacognitivos y reflexivos acerca de lo que los estudiantes aprenden, proponiéndole (solución) actuaciones alternativas que les favorezcan llevar a cabo un proceso de transferencia; por ejemplo, preguntar a sus alumnos qué deberían tener en cuenta para , una vez realizado el primero, llevar a cabo el análisis de otra imagen e ir generalizando el procedimiento realizado de modo que puedan aplicarlo a otras situaciones futuras (planteamiento de aspectos o criterios para el análisis de imágenes). En este episodio, el estudiante realiza aportaciones que se relacionan con dar soluciones, explicaciones metafísicas y, con muy baja duración y frecuencia, valorar.

Con respecto a proponer actuaciones o soluciones, el estudiante expone que evaluará las guías de trabajo de las estudiantes utilizadas en cada una de las sesiones, asignando porcentajes diferenciados a aquellas de contenido disciplinar (60%) y de procedimiento (40%). También plantea que ofrecerá feedback o retroalimentación a sus estudiantes después de cada guía, para que en la última evaluación los alumnos tengan herramientas para reconocer qué hicieron bien y en qué se equivocaron. También integra en el diseño trabajar las guías de manera individual y grupal e incorporar el proceso metacognitivo, pero utilizando únicamente la imagen objeto de análisis que seleccionó. Las actuaciones o soluciones se fundamentan en invocaciones al conocimiento académico. Para sostener sus explicaciones el estudiante invoca a su profesor guía (evaluar progresivamente) y al conocimiento académico.

Episodio 6

El episodio 6 presenta una duración de 6 min 56 s, y una frecuencia de 16,1% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 6,1% de tiempo relativo al conjunto de las fases. Su tópico se relaciona con la presentación, explicación y justificación de la organización de cada sesión de clase a lo largo de la Unidad Didáctica.

Este episodio está compuesto del siguiente turno de habla: 161 al 207.

En las tablas 54 y 55 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 6 de la fase de diseño, en relación al % tiempo de reflexión relativo al tiempo de la fase que le corresponde y al conjunto de tiempo de las fases.

Tabla 54*Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 6*

Dimensión Episodio 6	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	1,5%	0,1%	0,9%	1,9%	1,7%	0,2%	6,3%
Tiempo de reflexión	0:01:02	0:00:09	0:01:04	0:02:10	0:01:46	0:00:17	0:06:28
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	2,7%	0,4%	2,8%	5,6%	4,6%	0,7%	16,8%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	1,1%	0,2%	1,1%	2,2%	1,8%	0,3%	6,6%

Tabla 55*Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 6*

Tipos de Invocación Episodio 6	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	2,1%	1,8%	0,0%	0,9%	4,8%
Tiempo de invocación	0:00:52	0:01:24	0:00:00	0:00:28	0:02:44
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	3,6%	5,9%	0,0%	2,0%	11,5%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	1,6%	2,5%	0,0%	0,8%	4,9%

La dimensión con mayor contribución a la reflexión es la solución (duración 2 min 10 s y frecuencia 1,9%) seguida de la valoración (duración 1 min 46 s y frecuencia 1,7%), la inconsistencia (duración 1 min 2 s y frecuencia 1,5%) junto a la explicación metafísica (duración 1 min 4 s y frecuencia 0,9%), y finalmente la expresión de sentimiento (duración 17 s y frecuencia 0,2%) y la problematización (duración 9 s y frecuencia 0,1%).

En relación a las invocaciones, los participantes apoyan sus contribuciones haciendo referencia preferentemente al conocimiento experiencial (duración 1 min 24 s y frecuencia 1,8%) junto al conocimiento académico (duración 52 s y frecuencia 2,1%), seguido de invocaciones a la verdad (duración 28 s y frecuencia 0,9%). No presenta invocaciones a la ideología o sistema de valores.

En el episodio 6, en relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como el didacta, para referirse al tópico del episodio, se encuentra lo que exponemos a continuación. El didacta mayoritariamente realiza preguntas que ponen de relieve la inconsistencia de ciertos aspectos previstos en el diseño de la Unidad didáctica, la finalidad es clarificar la situación de enseñanza y aprendizaje a que refiere el diseño requiriendo mayor información respecto a la organización de las sesiones docentes, los momentos en que se estructurará cada sesión de clase (inicio, desarrollo y cierre), como también, para profundizar en algunas decisiones tomadas por el estudiante en torno al propósito del contrato pedagógico, el modelo que sigue para elaborar dicho contrato y el uso de ideas fuerza en cada sesión. También reacciona a las respuestas o

explicaciones del estudiante (explicación metafísica) parafraseando lo dicho por este. El didacta, valora positivamente el uso de ideas fuerza para cada sesión, pues permite a los alumnos focalizarse en aquello que es importante, evidenciar el trabajo de estos y las conclusiones a las cuales lleguen. También le sugiere al estudiante (solución) que las actividades e ideas fuerza queden registradas visualmente a fin de que se puede revisar y evidenciar el progreso de los alumnos. Fundamenta su sugerencias y explicaciones con conocimiento experiencial.

En el caso del estudiante, las aportaciones que realiza preferentemente se relacionan con dar soluciones, seguida de explicaciones metafísicas, valoraciones y problematización.

Las decisiones con respecto a la organización de las sesiones de su unidad didáctica dicen relación con: contemplar los tres momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre), realizar el contrato pedagógico, y exponer las ideas fuerza en cada sesión, argumentando las razones de sus decisiones en conocimiento académico. Explica las ideas fuerza de cada una de las sesiones que realizará y valora las sugerencias dadas por el didacta en torno a la importancia de hacer visible el trabajo de los estudiantes, pues permite conocer los avances de sus aprendizajes, visibilizar al término de todas las sesiones los elementos trabajados y que los estudiantes vean visualmente su progreso.

Episodio 7

El episodio 7 presenta una duración de 2 min 16 s, y una frecuencia de 5,3% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 2% de tiempo relativo al conjunto de las fases. Su tópico se relaciona con la presentación y justificación de los criterios de conformación de los estudiantes para el desarrollo de las actividades para el aprendizaje y evaluación al interior de su aula y a lo largo de su propuesta docente.

Este episodio está compuesto del siguiente turno de habla: 208 al 216

En las tablas 56 y 57 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 7 de la fase de diseño, en relación al % tiempo de reflexión relativo al tiempo de la fase que le corresponde y al conjunto de tiempo de las fases

Tabla 56

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 7

Dimensión Episodio 7	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,4%	0,2%	0,3%	0,5%	0,2%	0,1%	1,8%
Tiempo de reflexión	0:00:18	0:00:17	0:00:17	0:00:46	0:00:17	0:00:08	0:02:03
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	0,8%	0,7%	0,7%	2,0%	0,7%	0,3%	5,3%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,3%	0,3%	0,3%	0,8%	0,3%	0,1%	2,1%

Tabla 57*Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 7*

Tipos de Invocación Episodio 7	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	0,3%	0,6%	0,0%	0,0%	0,9%
Tiempo de invocación	0:00:16	0:00:33	0:00:00	0:00:00	0:00:49
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	1,1%	2,3%	0,0%	0,0%	3,4%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,5%	1,0%	0,0%	0,0%	1,5%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la solución o propuesta de actuaciones (duración 46 s y frecuencia 0,5%), seguida de contribuciones de una duración y frecuencia similares de inconsistencia o identificación de aspectos de la propuesta de diseño de los que hace falta completar la información para lograr comprenderlos en profundidad (duración 18 s y frecuencia 0,4%), a continuación encontramos contribuciones a la reflexión de explicación metafísica (17 s y frecuencia 0,3%), de valoración (duración 17 s y frecuencia 0,2%), y problematización (duración 17 s y frecuencia 0,2%) y, finalmente, de la expresión de sentimiento (duración 8 s y frecuencia 0,1%) que pone de relieve una duración y frecuencia mucho más bajas.

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia preferentemente al conocimiento experiencial (duración 33 s y frecuencia 0,6%), seguido del conocimiento académico (duración 16 s y frecuencia 0,3%). No se presentan invocaciones a la verdad ni a la ideología o sistema de valores.

El análisis del Episodio 7 correspondiente al contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que se utilizan para sostener su formulación ponen de relieve que, el didacta realiza preguntas focalizadas en la inconsistencia que el didacta aprecia en el diseño presentado por el estudiante en formación, por lo que requiere que este aporte mayor información respecto a la forma de trabajo prevista de sus alumnos en la Unidad didáctica (individual y/o grupal). También reacciona a las aportaciones de explicación metafísica del estudiante, parafraseando el contenido de sus explicaciones sobre las causas por las que cada sesión de clase está organizada en base a una forma de trabajo determinada. En el caso del estudiante, sus aportaciones se centran preferentemente en dar soluciones o proponer actuaciones cuya decisión se basa en propuestas formuladas por profesores expertos, en este caso en las recomendaciones efectuadas por su profesor guía en el aula donde lleva a cabo las prácticas. A la duración y frecuencia de esas contribuciones siguen otras que consisten en que el estudiante en formación expone explicaciones metafísicas sobre el elemento relativo a la organización y funcionamiento del grupo clase, y que componen el diseño de la Unidad didáctica, también el estudiante realiza valoraciones y problematiza o identifica aquellos elementos del diseño propuesto que necesitan ser explicados.

Frente a las preguntas del didacta sobre las formas de trabajar de sus alumnos de secundaria en el aula, el estudiante en formación expone su caracterización sosteniendo sus explicaciones en

invocaciones hechas al conocimiento experiencial; es decir, expone que cuando los estudiantes conocen que una actividad es objeto de calificación prestan mayor atención a la realización que llevan a cabo de las mismas en el aula. Esta evidencia basada en la experiencia del estudiante en formación es considerada al mismo tiempo por este como algo que necesita ser explicado (problematización) y como algo que puede ser usado para mejorar la gestión del aula (solución o actuación). Finalmente, el estudiante en formación lleva a cabo contribuciones de valoración del trabajo de algunos estudiantes con sus pares, como también, al hecho de que la mayoría de sus alumnos trabajan habitualmente siguiendo criterios de finalización rápida de las tareas y de copia del trabajo realizado por otros compañeros, y que únicamente cuando previamente conocen que el trabajo será objeto de calificación se esfuerzan para llevarlo a cabo con éxito. El estudiante sostiene estas explicaciones en invocaciones al propio conocimiento experiencial.

Episodio 8

El episodio 8 presenta una duración de 2 min 41 s, y una frecuencia de 6,2% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 2,4% de tiempo relativo al conjunto de las fases. Su tópico se relaciona con recomendaciones para el proceso formativo del estudiante.

Este episodio está compuesto del turno de habla siguiente: 217 al 231.

En las tablas 57 y 58 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 7 de la fase de diseño, en relación al % tiempo de reflexión relativo al tiempo de la fase que le corresponde y al conjunto de tiempo de las fases.

Tabla 58

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión en el episodio 8

Dimensión Episodio 8	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,6%	0,3%	0,5%	0,3%	0,5%	0,1%	2,3%
Tiempo de reflexión	0:00:53	0:00:15	0:00:44	0:00:23	0:00:18	0:00:03	0:02:36
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	2,3%	0,6%	1,9%	1,0%	0,8%	0,1%	6,8%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,9%	0,3%	0,7%	0,4%	0,3%	0,1%	2,6%

Tabla 59

Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 8

Tipos de Invocación Episodio 8	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	1,5%	1,2%	0,0%	0,0%	2,7%
Tiempo de invocación	0:01:20	0:00:31	0:00:00	0:00:00	0:01:51
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	5,6%	2,2%	0,0%	0,0%	7,8%

% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	2,4%	0,9%	0,0%	0,0%	3,3%
---	------	------	------	------	------

Se observa que en dicho episodio 8 la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la inconsistencia (duración 53 s y frecuencia 0,6%) seguida de la elaboración de explicaciones metafísicas (44 s y frecuencia 0,5%), la solución o propuesta de actuaciones (duración 23 s y frecuencia 0,3%), la valoración (duración 18 s y frecuencia 0,5%), la problematización (duración 15 s y frecuencia 0,3%) y, finalmente, de la contribución con expresiones de sentimiento (duración 3 s y frecuencia 0,1%).

Las invocaciones en las que se apoyan las diferentes contribuciones hacen referencia preferentemente al conocimiento académico (duración 1 min 20 s y frecuencia 1,5%), seguido del conocimiento experiencial (duración 31 s y frecuencia 1,2%). No se presentan invocaciones a la verdad ni a la ideología o sistema de valores.

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, mayoritariamente en el episodio 8, el didacta realiza preguntas que ponen de relieve elementos inconsistentes o poco claros en el diseño de la Unidad didáctica, para clarificarlos requiere del estudiante información respecto a sus temores en el paso desde el diseño a la implementación y sobre las diferencias entre como un profesor experto o un novato. El docente también reacciona a las explicaciones metafísicas que el estudiante incluye en sus respuestas a las preguntas aportando, a su vez, explicaciones de la diferencia entre un docente experto y novato está en el grado de flexibilidad que asume en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje al (la flexibilidad para ajustarse con agilidad a las variables del contexto de implementación, invocando la autoridad de un autor experto respecto a ese tema. También el didacta realiza valoraciones de las aportaciones del estudiante otras de problematización o identificación de circunstancias en conflicto en la situación de implementación relativas a la tensión existente entre llevar a cabo una implementación técnica o directamente aplicada del diseño elaborado, orientada a conservar sus características propias de la elaboración inicial, o focalizadas en llevar a cabo una implementación focalizada en el aprendizaje de los alumnos y atender a sus necesidades. El docente sostiene la identificación de dicha tensión en su experiencia práctica y propone actuaciones de respuesta a dicho dilema (soluciones) basadas en actuar con flexibilidad en el proceso de implementación. En el caso del estudiante, las aportaciones que realiza a la reflexión preferentemente se relacionan con la inconsistencia, las soluciones o actuaciones previstas, problematizar o identificar elementos en conflicto en la situación que tensionan la actividad de los participantes y necesitan de actuaciones adecuadas para hacerles frente, y otras contribuciones orientadas a la valoración y expresar sentimientos.

El estudiante inicia las contribuciones identificando la gestión del tiempo como un elemento en conflicto con otros en acción en la implementación y que es vivido por el estudiante (expresión de sentimiento) como un dilema que necesita interpretación y la elaboración de actuaciones alternativas a la que está previsto, según el diseño inicial, llevar a cabo.

El estudiante expone que conjuntamente con su tutora y su profesor guía analizaron la situación en que la previsión y gestión del tiempo diseñada previamente podría entrar en conflicto con otros elementos en la situación y que necesitaría ser explicado (problematización). Señala que dicho conflicto lo es tanto para profesores novatos, como también lo es para los docentes con años de experiencia. Entre las explicaciones posibles a los elementos identificados que entran en conflicto en la situación (número de actividades, ritmos de los estudiantes, dominio efectivo de los procesos de elaboración y análisis de la información por parte de los estudiantes, etc.) el

estudiante explica que la flexibilidad (actuación deseada) viene dada por el dominio que se posee del contenido (inconsistencia). Finalmente, el estudiante contribuye a la reflexión valorando la interpretación o explicación propuesta por el didacta de diseñar una actuación centrada más en el procedimiento de análisis de las imágenes, objeto de análisis, que en proceso mismo de aprendizaje de los estudiantes. La fundamentación de esas reflexiones las basa el estudiante en invocaciones al conocimiento experiencial y académico.

6.4.3 Contribuciones a la reflexión y perfil de invocación en los episodios que componen la fase de implementación

Si se analizan la duración y frecuencia de cada uno de los episodios, se observa lo siguiente, como se describe en la tabla 60:

Tabla 60

Episodios en la fase de implementación³⁸

	Sesiones	Episodio ³⁹	Turno	Temática del episodio	Duración	% de tiempo respecto del tiempo total de la fase	
Fase Implementación	Sesión 2	Episodio 9 S2	Turnos: 1-62 Turnos: 117-118	Valoración de la implementación de la UD	0:13:17	29,8%	
		Episodio 10	Turnos: 63-116	Revisión de la progresión de los contenidos y recursos pedagógicos	0:06:54	15,5%	
		Episodio 11 S2	Turnos: 119-133	Acciones docentes que favorecen el aprendizaje de sus estudiantes	0:01:56	4,3%	
		Episodio 12 S2	Turnos: 134-162	Procedimiento de evaluación y aspectos que afectan su implementación	0:03:17	7,4%	
		Episodio 13	Turnos:163-208	Aprendizaje de los estudiantes y su relación con la temporalidad y organización de las clases	0:06:17	14,1%	
		Episodio 14	Turnos: 209-236	Planificación del proceso formativo del estudiante para culminar su proceso	0:02:46	6,2%	
	Sesión 3	Episodio 9 S2	Turnos:5-47	Valoración de la implementación de la UD	0:06:01	13,5%	
		Episodio 12 S3	Turnos:48-49	Procedimiento de evaluación y aspectos que afectan su	0:00:46	1,7%	
		Episodio 15	Turnos:50-65	Planificación del cierre de las sesiones y la UD	0:02:10	4,9%	
		Episodio 11 S3	Turnos:66-73	Acciones docentes que favorecen el aprendizaje de sus estudiantes	0:00:52	1,9%	
	TOTAL		TOTAL 7 EPISODIOS			0:44:16	99,4%

³⁸ La duración de cada episodio se calculó utilizando como referencia el tiempo total de la sesión.

³⁹ Se colorean solamente aquellos episodios que se repiten en la fase.

La fase de implementación comprende un total de 7 episodios que se distribuyen en dos sesiones. 3 episodios se repiten a lo largo de las 2 sesiones que componen esta fase. En relación a su duración y frecuencia de contribución, los episodios se presentan en el siguiente orden: episodio 9 (duración 19 min 18 s y frecuencia 43,3%); episodio 10 (duración 6 min 54 s y frecuencia 15,5%); episodio 13 (duración 6 min 17 s y frecuencia 14,1%), episodio 12 (duración 4 min 3 s y frecuencia 9,1%); episodio 11 (duración 2 min 48 s y frecuencia 6,3); episodio 14 (duración 2 min 46 s y frecuencia 6,2%); episodio 15 (duración 2 min 10 s y frecuencia 4,9%).

A continuación, se analizan cada uno de los episodios comprendidos en la fase de implementación. Puede consultarse en el anexo 4 el análisis detallado de los contenidos de cada uno de los episodios.

Episodio 9

Este episodio se muestra en la sesión 2 y 3. Presenta una duración de 19 min 18 s, y una frecuencia de 43,3% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 17 % de tiempo relativo al conjunto de las fases.

Si se analiza el episodio en cada una de las sesiones que comprende la implementación, se aprecia que en la sesión 2 presenta una duración de 13 min 17 s, y una frecuencia de 29,8% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 11,7 % de tiempo relativo al conjunto de las fases; y en la sesión 3, una duración de 6 min 1 s, y una frecuencia de 13,5% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 5,3 % de tiempo relativo al conjunto de las fases.

El tópico de este episodio se relaciona con el análisis y valoración de la implementación de la Unidad Didáctica

Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla:

Sesión 2:

- Turnos 1-62
- Turnos 117-118

Sesión 3

- Turnos 5-47

En las tablas 61 a 64 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 9 de las sesiones 2 y 3 de la fase de implementación, en relación al % tiempo de reflexión relativo al tiempo de la fase que le corresponde y al conjunto de tiempo de las fases

Tabla 61

Sesión 2. Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 9

Dimensión Episodio 9 Sesión 2	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	1,6%	3,4%	1,4%	3,8%	1,3%	1,0%	12,5%
Tiempo de reflexión	0:00:50	0:02:48	0:01:32	0:03:49	0:01:04	0:00:41	0:10:44
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	2,3%	7,6%	4,2%	10,3%	2,9%	1,9%	29,1%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,8%	2,8%	1,6%	3,9%	1,1%	0,7%	10,9%

Tabla 62

Sesión 3. Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 9

Dimensión Episodio 9 Sesión 3	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,9%	0,6%	1,2%	2,1%	2,2%	0,4%	7,4%
Tiempo de reflexión	0:00:20	0:00:26	0:00:46	0:01:41	0:01:33	0:00:12	0:04:58
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	0,9%	1,2%	2,1%	4,6%	4,2%	0,5%	13,5%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,3%	0,4%	0,8%	1,7%	1,6%	0,2%	5,1%

Tabla 63

Sesión 2. Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 9

Tipos de Invocación Episodio 9 Sesión 2	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	1,8%	3,3%	0,0%	0,9%	6,0%
Tiempo de invocación	0:01:22	0:01:47	0:00:00	0:00:17	0:03:26
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	8,4%	11,0%	0,0%	1,7%	21,2%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	2,5%	3,2%	0,0%	0,5%	6,2%

En la sesión 2, se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la solución o actuación (duración 3 min 49 s y frecuencia 3,8%), le siguen la problematización o clarificación de aquello que necesita ser explicado en la situación de implementación (duración 2 min 48 s y frecuencia 3,4%), la explicación metafísica (duración 1 min 32 s y frecuencia 1,4%) junto a la valoración (1 min 4 s y frecuencia 1,3%), la inconsistencia o demanda de información para comprender mejor la situación (duración 50 s y frecuencia 1,6%), y finalmente, la expresión de sentimiento (41 s y frecuencia 1%)

En relación a las invocaciones, en la sesión 2 estas hacen referencia preferentemente al conocimiento experiencial (duración 1 min 47 s y frecuencia 3,3%), seguida de referencias al conocimiento académico (duración 1 min 22 s y frecuencia 1,8%) y con muy baja duración y frecuencia de referencias a la invocación a la verdad (duración 17 s y frecuencia 0,9%). No presenta invocaciones relacionadas con la ideología o sistema de valores

El análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y el de las invocaciones empleadas, tanto por el estudiante en formación como por el didacta, muestran que en el episodio 9 de la sesión 2, el didacta realiza contribuciones dirigidas a obtener información de la implementación del diseño de la Unidad Didáctica para clarificarla. Así, el didacta demanda información sobre: (i) las condiciones en las que la implementación se lleva a cabo (la relación entre el estudiante en formación y el profesor guía; la cantidad de alumnos y los que asisten a las clases); (ii) la implementación misma (p.e. el resultado de la adecuación del diseño en la práctica; el aprendizaje alcanzado por los alumnos de secundaria, los resultados de su evaluación; asimismo pregunta para profundizar acerca de las estrategias que ha utilizado para gestionar el tiempo en relación a desarrollar el contenido y procurar el avance de los estudiantes. También el didacta reacciona a las aportaciones del estudiante parafraseando las ideas o explicaciones metafísicas que este aporta, ayudándole, por una parte, a reelaborar la información que le entrega a un nivel pedagógico-conceptual académicamente más elevado y preciso y, por otra parte, a compartir la representación de la implementación de la Unidad didáctica desarrollada hasta el momento. A su vez, el didacta contribuye aportando explicaciones metafísicas orientadas a conceptualizar la acción (soluciones) que el estudiante lleva a cabo en la implementación del diseño ayudándole a identificar los problemas planteados en la puesta en acción del diseño, y que necesitan ser respondidos.

Por su parte, el estudiante también contribuye identificando qué de la implementación de la Unidad didáctica necesita ser explicado y, lo presenta problematizado para lograr clarificarlo. Entre aquellos elementos de la implementación que el estudiante problematiza están los relativos a su relación con el profesor tutor de prácticas del aula y a las dificultades de sus estudiantes de secundaria para comprender el contenido presentado de la Unidad Didáctica (p.e. la cosmovisión católica-cristiana). También el estudiante en formación manifiesta que necesita ser clarificada su gestión del tiempo en las sesiones y a lo largo de las sesiones de la Unidad didáctica y qué, del modo en que presenta el contenido a los estudiantes contribuye a que no comprendan bien su significado. Sin embargo, al mismo tiempo que problematiza, el estudiante en formación aporta explicaciones metafísicas que usa para clarificar qué es problema en la situación de implementación (p.e. se siente en tensión en presencia del profesor tutor del aula; la Unidad didáctica diseñada se imparte a unos alumnos del grupo clase de prácticas que, debido a decisiones tomadas por el profesor tutor, cambian todas las semanas).

Todo lo anteriormente mencionado necesita clarificarse, identificando los elementos que intervienen y entran en conflicto y, en consecuencia con este análisis, proponer actuaciones (soluciones) alternativas a las actuaciones previstas en el diseño inicial de la Unidad didáctica y

que actualmente plasman la implementación de la misma en el aula hasta el momento. En relación a lo anterior el didacta aporta recomendaciones de posibles soluciones o actuaciones alternativas (p.e. flexibilizar su respuesta a la imposición, por el profesor tutor de la clase, de que los alumnos del grupo clase no asistan de manera regular o continua a las sesiones que el estudiante en formación imparte; seleccionar de entre los contenidos programados aquellos que resulten esenciales (ideas y conceptos); usar en las explicaciones un lenguaje más próximo a las experiencias vitales de sus estudiantes, no excesivamente académico). Finalmente, el didacta valora la actuación del estudiante de focalizar el desarrollo de la Unidad didáctica en una figura histórica representativa y valora el texto finalmente seleccionado.

Tabla 64*Sesión 3. Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 9*

Tipos de Invocación Episodio 9 Sesión 3	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	0,3%	3,6%	0,3%	0,0%	4,2%
Tiempo de invocación	0:00:07	0:01:17	0:00:02	0:00:00	0:01:26
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	0,7%	7,9%	0,2%	0,0%	8,8%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,2%	2,3%	0,1%	0,0%	2,6%

En la sesión 3, se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la solución o actuación (duración 1 min 41 s y frecuencia 2,1%), junto a la valoración (duración 1 min 33 s y frecuencia 2,2%), le sigue la explicación metafísica (duración 46 s y frecuencia 1,2%), la problematización o clarificación de qué necesita ser explicado en la situación (duración 26 s y frecuencia 1,2%), la inconsistencia o demanda de información para comprender mejor la situación (20 s y frecuencia 0,9%) y finalmente, la expresión de sentimiento (12 s y frecuencia 0,4%).

En relación a las invocaciones, en la sesión 3 estas refieren preferentemente al conocimiento experiencial (duración 1 min 17 s y frecuencia 3,6%), seguidas de invocaciones al conocimiento académico, con muy baja duración y frecuencia, (duración 7 s y frecuencia 0,3%) y de invocaciones a la ideología o sistema de valores (duración 2 s y frecuencia 0,3%). No se identifican la producción o uso de invocaciones a la verdad.

En el caso de la sesión 3, el didacta realiza preguntas orientadas a obtener información de inconsistencias identificadas respecto a lo que ha ocurrido en las sesiones siguientes de implementación de la Unidad didáctica, con la intención de clarificarla (p.e. el número de alumnos asistentes; cambios en el uso del power point; cambios en el nivel de comprensión por los alumnos de las ideas o conceptos clave de la Unidad didáctica, entre otras). En esta ocasión, también el didacta reacciona a las aportaciones del estudiante parafraseando las explicaciones metafísicas que este aporta, a fin de compartir el significado de la información que este estudiante en formación le entrega (p.e. los alumnos son “lentos”). También el didacta valora la

actuación del estudiante en formación, en particular: el paso a una dinámica de aula más activa (p.e. el uso de una metodología que permite a los alumnos generar sus propias preguntas); la elaboración de materiales de pauta y ayuda al aprendizaje de los estudiantes (p.e. la pauta-guía del procedimiento de análisis); la distribución del contenido a lo largo de las sesiones y los resultados obtenidos (p.e. los aprendizajes logrados por una amplia mayoría de alumnos). Al hilo de las valoraciones que efectúa, ese mismo didacta también propone soluciones o actuaciones alternativas en respuesta a la problematización efectuada de la implementación. Por su parte, el estudiante en formación, en este episodio 9 en la sesión 3, presenta, a su vez, sus propias soluciones o actuaciones alternativas que ha ido llevando a cabo desde el inicio de la implementación (p.e. ralentizar el ritmo de presentación de contenidos y seleccionar únicamente los fundamentales y reducir el número de diapositivas y la cantidad de información que contenían).

Todo ello como actuaciones destinadas a dar respuesta a la problematización de la gestión del tiempo. El estudiante en formación relaciona como dicha gestión entra en “conflicto” con la gestión misma del proceso de aprendizaje de los estudiantes (conocimientos previos, ritmo y formas de aprender). En consecuencia, el estudiante en formación actuó para dar respuesta al dilema tiempo-aprendizaje identificado, decidiendo actuaciones (soluciones) en ámbitos o elementos diferentes del diseño inicial de la Unidad didáctica implementado:

- Seleccionando los contenidos objeto de aprendizaje, entregando la información de los mismos a los estudiantes de manera mucho más concreta, clara, relevante y vinculada a sus conocimientos iniciales. También redujo el número de tareas o actividades previstas en la Unidad didáctica.
- Modificando el uso dado a los power point y los criterios en que inicialmente basaba su elaboración. Modificando el formato de las guías para adaptarlas a los conocimientos previos de los estudiantes y motivarles (p.e. redujo el texto de las guías; utilizó no solo texto, sino también imágenes y otros elementos visuales para orientar qué exactamente los alumnos debían llevar a cabo).
- Pautando el aprendizaje del contenido de procedimiento “análisis de las imágenes”. Para ello elaboró pautas guía del análisis de las imágenes. Inicialmente, los alumnos no lograron utilizarlas con éxito ni de manera autónoma; por lo que, en consecuencia, aunque el estudiante en formación las había elaborado, no cumplieron la función educativa inicialmente prevista de apoyo al aprendizaje de los estudiantes.
- Prestando apoyo continuado a la comprensión y uso de las pautas. Comprobó su comprensión y acompañó a los estudiantes en el uso inicial de las mismas hasta lograr una cierta autonomía en el dominio de dichas pautas (p.e. en el diseño inicial no estaba previsto dedicar tiempo a compartir el significado de dichas pautas y tampoco a ayudarles a relacionar el proceso a seguir en la resolución de determinadas actividades de aprendizaje con el uso de dichas pautas y verificar que las hubiesen comprendido). Por ello, propone acompañarles en su elaboración de las tareas con guía (leer con ellos, darles tiempo a que respondan a lo que esta les propone, ir destacando qué es relevante y revisarlo).
- Distribuyendo el apoyo previsto, secuenciando la ayuda a los estudiantes desde un grado de apoyo más elevado y cercano a otro más diversificado según las necesidades de los estudiantes y menos dirigido (p.e. así pasó desde una situación en la que los alumnos estaban acostumbrados a poner el foco del aprendizaje en el power y resolver las guías bajo un alto “control docente”, a intentar que los alumnos fueran quienes las usaran de modo progresivamente más autónomo)
- Planificando momentos conjuntos entre profesor y estudiantes de seguimiento, revisión y feedback del aprendizaje realizado, revisando con los alumnos las actividades y sus evaluaciones y proporcionándoles feedback,

En conjunto, las nuevas actuaciones se orientan a trasladar el foco de la actuación docente desde el diseño fuera de contexto en que debe ser implementado en la práctica, y que constriñe la enseñanza en el aula, a poner en el centro del diseño al alumno real y al proceso de aprendizaje, desarrollando una nueva dinámica de relación y trabajo con los alumnos y preparando ayudas que atiendan a sus necesidades de aprendizaje

El diseño implementado de la Unidad Didáctica tuvo necesidad de ser clarificado en lo que respecta a la actitud del profesor guía del grupo clase, quien, por una parte, hizo sentir al estudiante en formación muy incómodo y desmotivado en las primeras clases y, por otra, condicionó que no todas las semanas tuviese a todos los estudiantes. Esto, pues durante las sesiones de implementación de su Unidad Didáctica algunos alumnos tuvieron que participar de otra actividad, lo que hizo que un grupo de estudiantes saliera de la sala y que, aquellos obligados a salir, no fueran siempre los mismos.

La implementación se vio problematizada y resultó en una situación poco clara. Por una parte, resultó condicionada por la falta de reconocimiento del profesor guía del grupo clase al rol y tarea del estudiante en formación, que le afectó emocionalmente; las clases impartidas en presencia de su profesor guía “cambian mucho” ya que este interviene continuamente, interrumpiéndole continuamente en el desarrollo de la explicación y modificando la dinámica de grupo clase prevista. Por otra parte, también condicionó el éxito de la docencia (el aprendizaje continuado de los contenidos y su evaluación) el no poder conversar con su profesor guía porque no tiene tiempo y “anda apurado”.

El estudiante en formación propuso actuar en dos direcciones

- Gestionó sus vivencias emocionales, redefiniendo su representación de la situación de prácticas. Cumplió las tareas que le asignaba, seguir su planteamiento de la asignatura y hacerse cargo de la tarea de retroalimentación a los estudiantes que le asignaba y, cuando le correspondía hacerse cargo de la clase, centrarse en lo que consideraba más relevante.
- Gestionó la organización y funcionamiento del grupo clase de asistencia variable:
 - Presentando los contenidos y desarrollando las tareas o actividades programadas únicamente en las sesiones en las que coincidía un mayor número de estudiantes. Finalmente, pudo evaluar y, en consecuencia, valorar el resultado de su propuesta docente tomando en cuenta la valoración de los alumnos a los que iba dirigida, implicando en la evaluación final un número importante de 20 alumnos.
 - Seleccionado para ser evaluados únicamente los alumnos que asistieron a la totalidad de las clases de la Unidad Didáctica diseñada
 - Informando al profesor tutor de la clase de la propuesta docente diseñada y los cambios previstos

Las contribuciones del estudiante, en general, se relacionan con clarificar la situación de implementación, los elementos implicados en la misma e identificar los que entraron en conflicto entre ellos y fueron vistos por el estudiante en formación como un dilema respecto al cual actuar o procurar solucionar. Para apoyar su análisis y sostener las propuestas de acción el estudiante en formación realizó invocaciones al conocimiento académico, a la verdad de la experiencia presente y a la experiencia práctica

También hubo contribuciones del estudiante en formación a la reflexión de valoración de la realización de sus clases y la dinámica utilizada con sus alumnos y el aprendizaje de nuevas formas de actuación pedagógica relacionadas con la gestión de las relaciones y el clima del aula.

Plantea que tiene que buscar actuaciones alternativas para dar respuesta a un estudiante que presenta dificultad, porque no lo puede dejar sin aprender, basándose en su ideología o sistema de valores. Finalmente contribuyó a la reflexión expresando sus sentimientos respecto a la observación que la tutora que asistió a valorar sus clases realizó del despliegue de la misma, y respecto a la capacidad de sus estudiantes de participar presentado preguntas propias.

Episodio 10

El episodio 10 se presenta en la sesión 2 y tiene una duración de 6 min 54 s, y una frecuencia de 15,5% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 6,1% de tiempo relativo al conjunto de las fases. Su tópico se relaciona con la revisión de la organización y ajuste de la progresión de los contenidos y recursos pedagógicos de la unidad didáctica. Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla: 63 al 116.

En las tablas 65 y 66 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 10 de la fase de implementación, en relación al % tiempo de reflexión relativo al tiempo de la fase que le corresponde y al conjunto de tiempo de las fases.

Tabla 65

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 10

Dimensión Episodio 10 Sesión 2	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,5%	0,6%	1,1%	2,3%	2,5%	0,4%	7,4%
Tiempo de reflexión	0:00:24	0:00:30	0:00:44	0:02:32	0:01:40	0:00:14	0:06:04
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	1,1%	1,4%	2,0%	6,9%	4,5%	0,6%	16,4%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,4%	0,5%	0,7%	2,6%	1,7%	0,2%	6,2%

Tabla 66

Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 10

Tipos de Invocación Episodio 10 Sesión 2	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	1,5%	3,3%	0,0%	0,6%	5,4%
Tiempo de invocación	0:00:34	0:02:13	0:00:00	0:00:07	0:02:54
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	3,5%	13,7%	0,0%	0,7%	17,9%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	1,0%	4,0%	0,0%	0,2%	5,2%

La dimensión con mayor contribución a la reflexión es la solución (duración 2 min 32 s y frecuencia 2,3%), junto a la valoración (duración 1 min 40 s y frecuencia 2,5%), le sigue la explicación metafísica (duración 44 s y frecuencia 1,1%), la problematización (30 s y frecuencia 0,6%), la inconsistencia (duración 24 s y frecuencia 1,5%) y la expresión de sentimiento (duración 14 s y frecuencia 0,4%).

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia preferentemente al conocimiento experiencial (duración 2 min 13 s y frecuencia 3,3%), seguidas de las relativas al conocimiento académico (duración 34 s y frecuencia 0,3%) y finalmente otras invocaciones a la verdad (duración 7 s y frecuencia 0,6%). No se presentan invocaciones a la ideología o sistema de valores.

En el análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como el didacta, para referirse al tópico del episodio, se aprecia que el didacta realiza preguntas al estudiante en formación (inconsistencias) para clarificar la situación de implementación recabando información sobre la progresión de la unidad didáctica y si utilizó algún guion. Fundamentalmente el didacta aporta a la reflexión explicaciones metafísicas sobre los propósitos de aprendizaje y su progresión (conocer el concepto de Edad Media, caracterizar la influencia de la tradición germana, realizar el procedimiento), basándose en el conocimiento formal de conceptos y procedimientos; evaluar los contenidos usando rúbricas. En otro orden de cosas el didacta realiza aportaciones a la reflexión a través de soluciones o sugerencias de actuaciones al estudiante centradas en: utilizar representaciones y apoyos visuales de los conceptos explicados (p.e. materializar la línea de tiempo que les ayude a representarse la división temporal de la Edad media); realizar un seguimiento continuado y obtener evidencias de los aprendizajes de los estudiantes mientras están implicados en el desarrollo de las actividades de aprendizaje; controlar el despliegue de los contenidos para evitar ser reiterativo (p.e. revisando el guión de desarrollo del contenido de la sesión para anticipar, si cabe, aquello que se presentará más adelante); cerrar las sesiones dejando claro el/los conceptos o ideas fundamentales. El didacta sostiene todas estas recomendaciones de actuación invocando su experiencia práctica en el aula y el conocimiento formal de conceptos y procedimientos. Asimismo, el didacta contribuye a la reflexión con valoraciones de las acciones que está realizando el estudiante (los alumnos comprenden el objetivo de la sesión; centrando su intervención en los conceptos claves de la sesión; priorizar la comprensión por encima del desarrollo y avance del contenido; cerrar bien sus clases).

Por su parte, el estudiante mayoritariamente contribuye a la reflexión a través de soluciones o propuesta de actuaciones alternativas a las previstas en el diseño inicial de la Unidad didáctica, relativas a la necesidad de mayor motivación y seguimiento del aprendizaje de los alumnos; así plantea actuar comenzando sus clases presentado la idea o concepto clave; a continuación, desarrollar conjuntamente con sus alumnos el trabajo con las guías y, todas las clases, entregarles feedback, devolviéndoselas corregidas. También para dar continuidad al desarrollo de las sesiones y controlar el proceso, utilizará los power point para guiar su explicación y recogerá y anotará las ideas de los alumnos sobre el tema en la pizarra para promover su participación. Finalmente señala que pretende abordar puntualmente el Feudalismo, para cerrar el tema. Comenta que, si le falta tiempo, la solución será pedirle una clase a su profesor guía, donde sus estudiantes resolverán la guía con la imagen. Sostiene esas actuaciones previstas, invocando el conocimiento formal de conceptos y procedimientos y la experiencia práctica en el aula y en la verdad de la experiencia presente y no presente (prefiere hacer una clase bien que hacer dos mal, como ocurría al inicio de la implementación de la Unidad didáctica).

En otro orden de contribuciones a la reflexión sobre su diseño e implementación de la Unidad didáctica, el estudiante valora la dinámica seguida en el desarrollo de las sesiones de clase (la gestión de la participación; el uso de la guía, que dio resultado; el marcar los tiempos de realización de la actividad y entregar revisadas las guías todas las semanas); también valoró negativamente el ser muy reiterativo en la presentación de las ideas centrales del tema. Para apoyar esas valoraciones invocó la experiencia práctica y la propia experiencia práctica en el aula.

Por su parte, el estudiante identifica que necesita clarificar el sentimiento de incomodidad que le provoca el profesor guía del grupo clase, quien sigue estando continuamente “encima” y valora negativamente la cantidad de trabajo que la Unidad didáctica propone a sus estudiantes. Todo ello incrementa el sentirse presionado y la presión que recibe. Sigue necesitando clarificar la gestión que efectúa del tiempo y de los aprendizajes de los alumnos y sus mutuas relaciones.

Episodio 11

Este episodio se muestra en la sesión 2 y 3. Presenta una duración de 2 min 48 s, y una frecuencia de 6,3% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 2,5% de tiempo relativo al conjunto de las fases. El tópico de este episodio se relaciona con la valoración de las acciones docentes que permiten el aprendizaje de sus estudiantes.

Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla: Sesión 2, Turnos 119-133; Sesión 3; Turnos: 66-73

Si se analiza el episodio en cada una de las sesiones que comprende la implementación, se aprecia que en la sesión 2 presenta una duración de 1 min 56 s, y una frecuencia de 4,3% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 1,7 % de tiempo relativo al conjunto de las fases; y en la sesión 3, una duración de 52 s, y una frecuencia de 1,9% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 0,8 % de tiempo relativo al conjunto de las fases.

En las tablas 67 a y 70 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 11 de las sesiones 2 y 3 de la fase de implementación, en relación al % tiempo de reflexión relativo al tiempo de la fase que le corresponde y al conjunto de tiempo de las fases

Tabla 67

Sesión 2. Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 11

Dimensión Episodio 11 Sesión	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,5%	0,0%	0,4%	0,3%	0,3%	0,0%	1,5%
Tiempo de reflexión	0:00:31	0:00:00	0:00:16	0:00:19	0:00:35	0:00:00	0:01:41
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	1,4%	0,0%	0,7%	0,9%	1,6%	0,0%	4,6%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,5%	0,0%	0,3%	0,3%	0,6%	0,0%	1,7%

Tabla 68*Sesión 2. Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 11*

Tipo de Invocación Episodio 11 Sesión 2	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	0,0%	0,6%	0,0%	1,2%	1,8%
Tiempo de invocación	0:00:00	0:00:17	0:00:00	0:00:22	0:00:39
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	0,0%	1,7%	0,0%	2,3%	4,0%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,0%	0,5%	0,0%	0,7%	1,2%

En la sesión 2, se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la valoración (duración 35 s y frecuencia 0,31%) junto a la inconsistencia (duración 31 s y frecuencia 0,5%), le sigue la solución (duración 19 s y frecuencia 0,3%) junto a la explicación metafísica (duración 16 s y frecuencia 0,4%). La expresión de sentimiento y la problematización no se presentan en el episodio.

En relación a las invocaciones, en la sesión 2 estas hacen referencia preferentemente a invocaciones a la verdad (duración 22 s y frecuencia 1,2%), seguida del conocimiento experiencial (duración 17 s y frecuencia 0,6%). No se presentan invocaciones relacionadas con conocimiento académico e ideología o sistema de valores.

El análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como el didacta, para referirse al tópico del episodio, muestra lo siguiente. El didacta realiza preguntas que ponen de relieve (inconsistencias o aspectos de la implementación de la Unidad didáctica que necesitan ser clarificadas), requiriéndole que aporte información de las fortalezas identificadas en la implementación de la Unidad didáctica diseñada. También pretende clarificar la contribución de la experiencia a la representación del estudiante en formación mismo como futuro docente. Asimismo, el didacta realiza explicaciones metafísicas de la descripción que el estudiante en formación hace del profesor guía del grupo clase como ‘narrador de Historia’ y la confronta con la representación que hace de sí mismo como “relativista”. Para apoyar todas estas caracterizaciones realiza invocaciones a la verdad de la experiencia no presente.

El didacta le sugiere al estudiante, como propuesta de actuación, que acote el contenido, que se enfoque en la idea fuerza, basándose en la experiencia práctica educativa en el aula. Le recuerda que está haciendo clases en un séptimo básico, por lo que la idea de hacer del lenguaje algo más ameno es correcta.

El estudiante en la sesión 2, aporta información de sus fortalezas (conocer a sus alumnos; mostrar interés genuino por sus opiniones e ideas, aunque ha tenido que ir gestionado mejor esa idea frente a la idea del profesor guía del grupo clase donde lleva a cabo sus prácticas, de considerar que un buen profesor de historia es el que “cuenta historias”). Problematiza, identificándolos como elementos en conflicto en una misma situación, coincidentes en el grupo en el que ha efectuado sus prácticas, el profesor de historia narrador (el profesor tutor del aula) y el profesor científico o representación de sí mismo como profesor de historia, y lo hace

sosteniendo ese dilema en invocaciones a la verdad de su experiencia presente. También evidencia su desconcierto (inconsistencia) por la recomendación de su profesor guía de no guiarse por la lógica del contenido, siendo que da mucha importancia al contenido. En concreto, manifiesta que es necesario seguir clarificando esos aspectos, el definirse a sí mismo como docente, legitimando su aportación en invocaciones a la verdad de la experiencia no presente.

El estudiante, deja el tema de su identificación como futuro docente, y responde al análisis de su intervención proponiendo actuaciones futuras de uso de un lenguaje más ameno legitimando su propuesta de solución basándola en invocaciones a la experiencia práctica educativa en el aula.

Tabla 69*Sesión 3. Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 11*

Episodio/Dimensión	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,2%	0,2%	0,1%	0,2%	0,6%	0,1%	1,5%
Tiempo de reflexión	0:00:10	0:00:10	0:00:04	0:00:11	0:00:16	0:00:01	0:00:52
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	0,5%	0,5%	0,2%	0,5%	0,7%	0,0%	2,3%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,2%	0,2%	0,1%	0,2%	0,3%	0,0%	0,9%

Tabla 70*Sesión 3. Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 11*

Dimensión Episodio 11 S3	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	0,0%	0,6%	0,0%	0,0%	0,6%
Tiempo de invocación	0:00:00	0:00:10	0:00:00	0:00:00	0:00:10
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	0,0%	1,0%	0,0%	0,0%	1,0%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%	0,3%

En la sesión 3, se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la valoración (duración 16 s y frecuencia 0,6%), le sigue la solución (duración 11 s y frecuencia 0,2%) junto a la inconsistencia (duración 10 s y frecuencia 0,2%) y la problematización (duración 10 s y frecuencia 0,2%), y finalmente, la explicación metafísica (4 s y frecuencia 0,1%) junto a la expresión de sentimiento (1 s y frecuencia 0,1%).

En relación a las invocaciones, en la sesión 3 estas hacen referencia preferentemente al conocimiento experiencial (duración 10 s y frecuencia 0,6%). No presenta invocaciones relacionadas con la ideología o sistema de valores, conocimiento académico y a la verdad.

En el caso de la sesión 3 el didacta realiza preguntas al estudiante en formación para clarificar el logro de aprendizaje de los alumnos y sobre la dinámica de la clase. Valora como importante el hecho de que hayan logrado buenos resultados de aprendizaje de sus alumnos. Sugiere, como propuesta de actuación, separar la clase, y dedicar menos tiempo a la exposición y más a la actividad de los alumnos, argumentando que lo anterior se aprende con la experiencia. También le sugiere ir realizando cambios o ajustes en la medida que vaya evaluando cómo le está resultando su actuación en el aula. El estudiante en la sesión 3, aporta información para clarificar la situación de implementación respecto a los elementos indicados por el didacta, señalando que el profesor guía no le ha ofrecido feedback. Explica que su tutora conversó con el profesor guía para que le ofreciera retroalimentación, sin embargo, identifica que resulta poco claro que el profesor guía no supiera qué valorar si se le pretende presentar como un formador en situ. Valora positivamente su actuación y la de sus alumnos, contribuyendo a la reflexión con expresiones de sentimientos de satisfacción por el logro del aprendizaje de sus estudiantes, identificado este logro como la finalidad última de su diseño e implementación y reelaboración continuada de la Unidad didáctica. También valora positivamente la dinámica desarrollada al inicio de las sesiones de implementación, aunque reconoce como negativo que se excedió en la cantidad de contenido programado.

Episodio 12

Este episodio se muestra en la sesión 2 y 3. Presenta una duración de 4 min 3 s, y una frecuencia de 9,1% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 3,6% de tiempo relativo al conjunto de las fases. Su tópico se relaciona con el análisis del procedimiento de evaluación y los aspectos que afectan su implementación

Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla: Sesión 2, Turnos: 134-162; Sesión 3, Turnos: 48-49.

Si se analiza el episodio en cada una de las sesiones que comprende la implementación, se aprecia que en la sesión 2 presenta una duración de 3 min 17 s, y una frecuencia de 7,4% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 2,9 % de tiempo relativo al conjunto de las fases; y en la sesión 3, una duración 46 s, y una frecuencia de 1,7% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 0,7% de tiempo relativo al conjunto de las fases.

En las tablas 71 a 74 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 12 de las sesiones 2 y 3 de la fase de implementación, en relación al % tiempo de reflexión relativo al tiempo de la fase que le corresponde y al conjunto de tiempo de las fases.

Tabla 71

Sesión 2. Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 12

Dimensión Episodio 12 Sesión 2	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,2%	0,2%	0,8%	0,8%	0,8%	0,2%	3,0%
Tiempo de reflexión	0:00:03	0:00:08	0:00:42	0:00:52	0:00:37	0:00:01	0:02:23
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	0,1%	0,4%	1,9%	2,3%	1,7%	0,0%	6,5%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,1%	0,1%	0,7%	0,9%	0,6%	0,0%	2,4%

Tabla 72*Sesión 2. Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 12*

Tipos de Invocación Episodio 12 Sesión 2	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	1,8%	0,3%	0,0%	0,0%	2,1%
Tiempo de invocación	0:00:43	0:00:05	0:00:00	0:00:00	0:00:48
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	4,4%	0,5%	0,0%	0,0%	4,9%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	1,3%	0,1%	0,0%	0,0%	1,4%

En la sesión 2, se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la solución (duración 52 s y frecuencia 0,8%) junto a la explicación metafísica (duración 42 s y frecuencia 0,8%) y la valoración (duración 37 s y frecuencia 0,8%), le sigue con muy baja duración y frecuencia la problematización (8 s y frecuencia 0,2%), la inconsistencia (3 s y frecuencia 0,2%) y la expresión de sentimiento (1 s y frecuencia 0,2%).

En relación a las invocaciones, en la sesión 2 estas hacen referencia preferentemente al conocimiento académico (duración 43 s y frecuencia 1,8%), seguida del conocimiento experiencial (5 s y frecuencia 0,3%). No presenta invocaciones relacionadas con la ideología o sistema de valores e invocación a la verdad.

Con relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como el didacta, para referirse al tópico del episodio, se aprecia lo siguiente: en el episodio 12 de la sesión 2 el didacta inicia preguntándole al estudiante (inconsistencia) para que lo clarifique si el aprendizaje esperado de los alumnos es identificar correctamente información histórica de una fuente visual. Aporta explicaciones metafísicas sobre la pauta de progresión dada por el estudiante, muy centrado en el proceso a seguir en la tarea, y le señala algunos aspectos basando su explicación en invocaciones al conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos. En este ámbito propone actuaciones basadas en partir, no tanto de la tarea, sino de la actividad desarrollada por el alumno en la tarea (considere “el factor niño”), que les pregunte por el procedimiento seguido centrado en su actuación y no tanto en el procedimiento de análisis de la fuente visual considerado como algo externo a la actuación misma a de los estudiantes implicados. Fundamenta su propuesta invocando al conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos. El didacta valora

positivamente la graduación realizada por el estudiante y le anima a relacionar los niveles de logro con los objetivos de aprendizaje esperados.

El estudiante en la sesión 2, explica al didacta la graduación de valoración de los aprendizajes, la pauta que utilizará y la lógica, señalando que su idea es que los estudiantes trabajen con evidencias. Frente a la propuesta del didacta de actuar para incorporar preguntas a los estudiantes acerca del procedimiento seguido, confirma que podría incorporar su recomendación en su primera evaluación, tildando la propuesta de compleja. El estudiante plantea como propuesta de actuación trabajar con la evidencia, pues si el alumno logra hacer el análisis de la fuente visual, por extensión logrará establecer el procedimiento seguido para llevar a cabo el análisis. También comenta que revisará la segunda evaluación, dónde podría incorporar la recomendación de preguntar a los alumnos acerca del procedimiento que han seguido. Finalmente, en relación a problematizar la implementación y, en concreto, la contribución del profesor tutor del grupo clase a la formación del estudiante en formación, este valora como algo positivo que dicho profesor guía no esté los martes, pues podrá terminar tranquilamente su unidad, aunque valora que el cierre de la implementación de su Unidad didáctica lo dejará sin poder impartir más clases, ya que, muy probablemente este profesor no le cederá que pueda intervenir en otras temáticas.

Tabla 73

Sesión 3. Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 12

Episodio/Dimensión	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,0%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,0%	0,8%
Tiempo de reflexión	0:00:00	0:00:19	0:00:21	0:00:03	0:00:11	0:00:00	0:00:54
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	0,0%	0,9%	0,9%	0,1%	0,5%	0,0%	2,4%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,0%	0,3%	0,4%	0,1%	0,2%	0,0%	0,9%

Tabla 74

Sesión 3. Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 12

Tipos de Invocación Episodio 12 Sesión 3	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%
Tiempo de invocación	0:00:05	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:05
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%

En la sesión 3, se observa que en el episodio 12 la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la explicación metafísica (duración 21 s y frecuencia 0,2%) junto a la problematización (duración 19 s y frecuencia 0,2%), le sigue la valoración (duración 11 s y frecuencia 0,2%), junto a la solución (duración 3 s y frecuencia 0,2%). La inconsistencia y la expresión de sentimiento no se presentan en el episodio.

En relación a las invocaciones, en la sesión 3 del episodio 12 estas hacen referencia sólo al conocimiento experiencial (duración 5 s y frecuencia 0,3%). No presenta invocaciones relacionadas con la ideología o sistema de valores ni conocimiento académico.

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como el didacta, para referirse al tópico del episodio, se aprecia lo siguiente, en el caso de la sesión 3, el didacta valora positivamente la solución o actuación alternativa a la prevista en el diseño de la Unidad didáctica comentada por el estudiante, de realizar el seguimiento y análisis a las evaluaciones únicamente de los estudiantes que han mantenido cierta continuidad en la asistencia a las clases. El estudiante en la sesión 3 valora positivamente las preguntas de sus alumnos, pero sigue necesitando clarificar el recorte de la asistencia de los alumnos a su clase, ya que repercute en el nivel de progresión de sus aprendizajes, argumentando que, en la última sesión, se ausentaron 6 alumnos que habían estado en las clases anteriores. Invoca al conocimiento formalizado de procedimientos y conceptos para sostener esa valoración. Expone que, ese día martes ninguno de sus estudiantes tuvo que salir, pero fue una situación excepcional. Plantea como actuación revisar constantemente el horario general y pasar lista en las clases.

Episodio 13

El episodio 13 se presenta en la sesión 2 y tiene una duración de 6 min 17 s, y una frecuencia de 14,1% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 5,5% de tiempo relativo al conjunto de las fases. Su tópico se relaciona con la valoración del logro de aprendizaje de los estudiantes y su relación con la temporalidad y organización de las clases o sesiones. Este episodio está compuesto del siguiente turno de habla: 163 al 208.

En la tabla 75 y 76 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 13 de la fase de implementación, en relación al % tiempo de reflexión relativo al tiempo de la fase que le corresponde y al conjunto de tiempo de las fases.

Tabla 75

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 13

Episodio/Dimensión	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,6%	0,5%	0,9%	0,7%	1,7%	0,2%	4,7%
Tiempo de reflexión	0:00:17	0:00:52	0:01:24	0:00:51	0:01:59	0:00:08	0:05:31
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	0,8%	2,3%	3,8%	2,3%	5,4%	0,4%	15,0%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,3%	0,9%	1,4%	0,9%	2,0%	0,1%	5,6%

Tabla 76*Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 13*

Tipos de Invocación Episodio 13	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	0,9%	0,9%	0,3%	0,0%	2,1%
Tiempo de invocación	0:00:50	0:00:17	0:00:17	0:00:00	0:01:24
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	5,1%	1,7%	1,7%	0,0%	8,6%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	1,5%	0,5%	0,5%	0,0%	2,5%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la valoración (duración 1 min 59 s y frecuencia 1,7%), seguida de la explicación metafísica (duración 1 min 24 s y frecuencia 0,7%), luego la solución (duración 51 s y frecuencia 0,7%) junto a la problematización (duración 52 s y frecuencia 0,5%) y finalmente la inconsistencia (duración 17 s y frecuencia 0,6%) y la expresión de sentimiento (duración 8 s y frecuencia 0,2%).

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia al conocimiento académico (duración 50 s y frecuencia 0,9%), luego al conocimiento experiencial (duración 17 s y frecuencia 0,9%) e ideología o sistema de valores (duración 17 s y frecuencia 0,3%). No se alude a invocaciones relacionadas con la verdad.

Con relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como el didacta, para referirse al tópico del episodio, se aprecia que el didacta valora los avances del estudiante, especialmente que este vaya logrando los objetivos que se propuso en la planificación de sus clases. Califica como interesante que haya logrado organizar sus clases y el reajuste realizado ya que le permitió reflexionar acerca de que las clases deben cerrarse con lógica y no forzarlas o cerrarlas en “una tensión”. También valora la reflexión realizada por el estudiante de “hacer una clase bien que dos mal”, especialmente que tome conciencia del funcionamiento de la temporalidad en el aula. Justifica sus ideas a través del conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos y a la a la experiencia práctica educativa en el aula. Finalmente valora positivamente una actividad comentada por el estudiante que es realizada por el departamento de historia del colegio en que realiza su práctica, aunque señala que se necesitan recursos económicos para desarrollarla en el aula

El didacta muestra sentimientos de interés por saber cómo le ha ido al estudiante en la implementación del procedimiento pues ahí, según él, “se está jugando todo”, basándose en el conocimiento formal de conceptos y procedimientos. Problematiza en torno a la idea de no “forzar las clases”, pues ello hace que estas se descontextualicen y se tenga posteriormente que retomar los contenidos. Se basa en el conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos. El didacta sugiere (solución) al estudiante actuaciones alternativas (soluciones) a solicitar a los estudiantes que impriman los power point, y le propone que siga adelante con su decisión de focalizarse en lo central y prioritario. Invoca a la propia experiencia señalando

que demoró años en manejar la gestión del tiempo en sus clases, que no utiliza más allá de 5 láminas y que actualmente domina la gestión del tiempo. También realiza preguntas para resolver inconsistencias o clarificar aspectos de la situación de implementación relativas a las características de la actividad que están realizando los docentes del departamento de Historia del colegio en que el estudiante realiza sus prácticas.

El estudiante sigue necesitando clarificar qué del contexto influye en su mala gestión del tiempo; en general, los elementos que provocan la necesidad de llevar a cabo el reajuste permanente del contenido y su materialización en los power point y la imposibilidad de tomarlos como guía conjunta de trabajo con sus alumnos, argumentando que entraría en conflicto con su profesor guía, ya que, probablemente, estos comenzarían a exigirle que también los elaborara power point enfocados en lo central y prioritario del contenido objeto de aprendizaje. Otorga plausividad a su ideas y explicaciones invocando la experiencia práctica educativa en el aula. El estudiante explica que uno de sus colegas de historia le señaló que el tiempo siempre es algo importante. El estudiante, demanda del didacta (inconsistencia) su gestión del tiempo en sus clases y alude a que todavía se da cuenta que tiene que cerrar su clase cuando sus alumnos comienzan a guardar sus pertenencias, invocando también a la experiencia práctica educativa en el aula.

El estudiante valora positivamente la actividad del departamento de historia del establecimiento donde realiza su práctica profesional, explicando las actividades que realizan con los alumnos, tales como elaborar una línea de tiempo diferente a las tradicionales, que incluyeran los acontecimientos significativos del siglo XX; entrevistar a exalumnos sobre cómo vivieron en Chile estos distintos acontecimientos significativos del siglo XX. El estudiante en práctica valora la práctica como muy interesante y propone copiar la idea, sostiene la propuesta invocando a la ideología o sistema de valores.

Episodio 14

El episodio 14 se presenta en la sesión 2 y tiene una duración de 2 min 46 s, y una frecuencia de 6,2% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 2,4% de tiempo relativo al conjunto de las fases. Su tópico se relaciona con el análisis y planificación del proceso formativo del estudiante para culminar su proceso de práctica y titulación. Este episodio está compuesto del siguiente turno de habla: 209 al 236.

En las tablas 77 y 78 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 14 de la fase de implementación, en relación al % tiempo de reflexión relativo al tiempo de la fase que le corresponde y al conjunto de tiempo de las fases.

Tabla 77

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 14

Dimensión Episodio 14	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,4%	0,6%	0,2%	1,1%	0,3%	0,0%	2,5%
Tiempo de reflexión	0:00:15	0:00:21	0:00:06	0:01:14	0:00:16	0:00:00	0:02:12
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	0,7%	0,9%	0,3%	3,3%	0,7%	0,0%	6,0%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,3%	0,4%	0,1%	1,3%	0,3%	0,0%	2,2%

Tabla 78

Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 14

Tipos de Invocación Episodio 14	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	0,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%
Tiempo de invocación	0:00:20	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:20
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la solución (duración 1 min 14 s y frecuencia 1,1%) seguida de y la problematización (duración 21 s y frecuencia 0,6%) junto a la valoración (duración 16 s y frecuencia 0,3%), la inconsistencia (duración 15 s y frecuencia 0,4%) y finalmente la explicación metafísica (duración 6 s y frecuencia 0,2%). No se presenta en el episodio la expresión de sentimiento.

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia sólo al conocimiento académico (duración 52 s y frecuencia 0,9%) No presenta invocaciones a la ideología o sistema de valores, a la verdad y al conocimiento experiencial.

Con relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como el didacta, para referirse al tópico del episodio, el didacta en esta sesión mayoritariamente plantea soluciones o propuestas de actuación al estudiante en formación relacionadas con: tener evidencia del nivel de logro en que se encuentran sus alumnos, principalmente aquellos alumnos que estuvieron permanentemente en sus clases para el análisis que debe presentar en el artículo; seguir algún modelo de algún autor para llevar a cabo el seguimiento o análisis de los trabajos de los alumnos (análisis de fuentes). En otro orden de cosas, entra a ocuparse del artículo explorando qué de su elaboración necesita ser clarificado. Problematiza en torno al orden lógico que debe seguir su elaboración, planteando que el diagnóstico desde el cual posteriormente se levantó la problemática que abordó en su unidad didáctica, debería ser previo a la elaboración del marco teórico, sostiene su intervención evocando la autoridad del conocimiento formal de conceptos y procedimientos. De igual modo le sugiere actuar (preguntar a las tutoras del taller de escritura el orden lógico que siguen para la elaboración del artículo).

En el caso del estudiante, este mayoritariamente plantea soluciones o actuaciones relacionadas con el modelo que escogió de análisis de fuentes (autor Domínguez) para valorar el trabajo de sus estudiantes, fundamentando su invocación a la disciplina académica, la rúbrica de valoración y los estudiantes objeto de valoración. Clarifica la situación de elaboración del artículo recabando información sobre la necesidad de incorporar mayor información del diagnóstico y el desarrollo del marco teórico. El estudiante valora positivamente la lógica de elaboración propuesta por el didacta y los comentarios y la corrección de su artículo, especialmente en lo relativo a mantener la coherencia textual y argumentativa.

Episodio 15

El episodio 15 se presenta en la sesión 3 y tiene una duración de 2 min 10 s, y una frecuencia de 4,9% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 1,9% de tiempo relativo al conjunto de las fases. Su tópico se relaciona con la planificación del cierre de las sesiones y la unidad didáctica. Este episodio está compuesto del siguiente turno de habla: 50 al 65

En las tablas 79 y 80 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 15 de la fase de implementación, en relación al % tiempo de reflexión relativo al tiempo de la fase que le corresponde y al conjunto de tiempo de las fases.

Tabla 79

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 15

Dimensión Episodio 15	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,2%	0,0%	0,2%	1,6%	0,2%	0,1%	2,2%
Tiempo de reflexión	0:00:06	0:00:00	0:00:11	0:01:29	0:00:08	0:00:05	0:01:59
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	0,3%	0,0%	0,5%	4,0%	0,4%	0,2%	5,4%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,1%	0,0%	0,2%	1,5%	0,1%	0,1%	2,0%

Tabla 80

Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 15

Tipos de Invocación Episodio 15	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	0,6%	1,2%	0,0%	0,0%	1,8%
Tiempo de invocación	0:00:12	0:00:44	0:00:00	0:00:00	0:00:56
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	1,2%	4,5%	0,0%	0,0%	5,8%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,4%	1,3%	0,0%	0,0%	1,7%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la solución (duración 1 min 29 s y frecuencia 1,6%), seguida con duración y frecuencia similares la explicación metafísica (duración 11 s y frecuencia 0,2%), la valoración (8 s y frecuencia 0,1%), la inconsistencia (duración 6 s y frecuencia 0,2%) y la expresión de sentimiento (duración 5 s y frecuencia 0,1%). La problematización no se presenta en el episodio.

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia preferentemente al conocimiento experiencial (duración 44 s y frecuencia 1,2%), seguido del conocimiento académico (duración 12 s y frecuencia 0,6%). No presentan invocaciones a la verdad ni a la ideología o sistema de valores.

Con relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como el didacta, para referirse al tópico del episodio, el didacta realiza sugerencias o propuestas de actuación al estudiante: que retome el contenido relacionado con fuente histórica si es que este no quedó resuelto, invocando a la experiencia práctica didáctica educativa en el aula. Además, sugiere que, a pesar de que el estudiante en formación haya revisado y evaluado la guía, es importante que los alumnos la autocorrijan, pues les permite darse cuenta de sus aciertos, ideas y no seguir “fijados en el error”. Fundamenta su propuesta en el conocimiento formalizado de procedimientos y conceptos. También manifiesta incompreensión frente a una actuación del estudiante solicitándole aclaración. En el caso del estudiante, explica que para cerrar la implementación de Unidad didáctica le queda el feudalismo. Manifiesta como solución o propuesta de actuación de uso de una imagen de Carlomagno, que contextualizará y posteriormente les presentará el contenido de manera relacionada con dicha imagen. Acepta que corregirá las guías, ya revisadas, conjuntamente con ellos. El estudiante señala inconsistencias en la gestión del tiempo, de nuevo, relacionada con una de sus clases pendientes.

6.4.4 Contribuciones a la reflexión y perfil de invocación en los episodios que componen la fase de sistematización, evaluación y cierre

Si se analizan la duración y frecuencia de cada uno de los episodios, se observa lo siguiente, como se describe en la tabla 81:

Tabla 81

Episodios identificados en la fase de sistematización, evaluación y cierre⁴⁰

Fase	Sesión	Episodio	Temática del episodio	Turno	Duración	% de tiempo respecto del tiempo
Fase Sistematización evaluación y cierre	Sesión 4	Episodio 16	Valoración dificultades y fortalezas de la implementación	Turno: 1-65	0:12:33	48,2%
		Episodio 17	Valoración del currículo escolar	Turno: 66-77	0:02:29	9,5%
		Episodio 18	Valoración de los aprendizajes clave obtenidos	Turno: 78-93	0:03:16	12,5%
		Episodio 19	Recomendaciones de actuación a otros estudiantes	Turno: 94 - 127	0:06:42	25,7%
		Episodio 20	Recordatorio de actividades pendientes y cierre	Turno: 128-131	0:00:58	3,7%
TOTAL		TOTAL 5 EPISODIOS			0:25:58	99,7%

En la fase de sistematización, evaluación y cierre se presentan un total de 5 episodios los cuales se distribuyen, en relación a su duración y frecuencia de contribución, de la siguiente manera: episodio 16 (duración 12 min 33 s y frecuencia 48,2%); episodio 20 (duración 6 min 42 s y frecuencia 25,7%); episodio 19 (duración 3 min 16 s y frecuencia 12,5%), episodio 18 (duración 2 min 29 s y frecuencia 9,5%); y episodio 21 (duración 58 s y frecuencia 3,7).

A continuación, se analizan cada uno de los episodios comprendidos en la fase de diseño. Mayores detalles del análisis de los contenidos de cada uno de los episodios se encuentran en el anexo 4.

Episodio 16

El episodio 16 presenta una duración de 12 min 33 s, y una frecuencia de 48.2% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 11% de tiempo relativo al conjunto de las fases. Su tópico se relaciona con el análisis y valoración de las dificultades y fortalezas de la implementación de la Unidad Didáctica. Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla: 1 al 65.

En las tablas 82 y 83 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 16 de la fase de sistematización, evaluación y cierre, en

⁴⁰ La duración de cada episodio se calculó utilizando como referencia el tiempo total de la sesión.

relación al % tiempo de reflexión relativo al tiempo de la fase que le corresponde y al conjunto de tiempo de las fases.

Tabla 82

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 16

Dimensión Episodio 16	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	1,5%	2,4%	2,3%	2,8%	2,1%	0,4%	11,5%
Tiempo de reflexión	0:00:51	0:02:43	0:02:16	0:02:50	0:02:04	0:00:07	0:10:51
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	3,7%	11,9%	9,9%	12,4%	9,0%	0,5%	47,3%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,9%	2,8%	2,3%	2,9%	2,1%	0,1%	11,0%

Tabla 83

Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 16

Tipos de Invocación Episodio 16	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	5,7%	8,0%	0,0%	1,8%	15,5%
Tiempo de invocación	0:02:09	0:03:42	0:00:00	0:00:35	0:06:26
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	13,8%	23,8%	0,0%	3,8%	41,4%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	3,9%	6,7%	0,0%	1,0%	11,6%

Se observa que las dimensiones con mayor contribución a la reflexión es la actuación o solución (duración 2 min 50 s y frecuencia 2,8%) junto a la problematización (duración 2 min 43 s y frecuencia 2,4%), le sigue la explicación metafísica (duración 2 min 16 s y frecuencia 2,3%) junto a la valoración (duración 2 min 4 s y frecuencia 2,1%), luego la inconsistencia (duración 51 s y frecuencia 1,5%), y finalmente la expresión de sentimiento (7 s y frecuencia 0,4%).

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia preferentemente al conocimiento experiencial (duración 3 min 42 s y frecuencia 8%), seguida del conocimiento académico (duración 2 min 9 s y frecuencia 5,7%) e invocación a la verdad (duración 35 s y frecuencia 1,8%). No presenta invocaciones relacionadas con la ideología o sistema de valores

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como el didacta, para referirse al tópico del episodio, se aprecia lo siguiente:

Mayoritariamente el didacta realiza preguntas para recoger información que contribuya a clarificar las fortalezas y dificultades presentadas en la implementación de la Unidad Didáctica y profundizar en los cambios que podría realizar a su unidad didáctica.

El estudiante interviene para clarificar, pero en la conversación que establece con el estudiante en formación, el didacta reacciona a sus aportaciones parafraseando las ideas o explicando aspectos planteados por el estudiante, a fin de corroborar la información que le entrega, como también, para nominar algunos aspectos que el estudiante explica (atribuyéndoles una etiqueta o categoría con significado académico o pedagógico y contribuyendo a compartir las ideas o conceptos parafraseados. El didacta intenta clarificar, qué debería ser explicado de las situaciones comentadas por el estudiante relativas y también propone actuaciones (soluciones) y, asimismo, valora la decisión del estudiante de organización del trabajo de grupo.

En el caso del estudiante, mayoritariamente expone sus fortalezas centradas en las decisiones de actuación (soluciones): (i) en la implementación de su Unidad didáctica: las que se relacionan explícitamente con el logro de las finalidades de aprendizaje; la gestión de la presentación desarrollo y evaluación de los contenidos y la metodología didáctica utilizada; todos estos cambios basados en invocaciones al conocimiento académico y experiencial ; (ii) en la relación con su profesor guía, fundamentando su actuación en el conocimiento experiencial y también en el conocimiento académico respectivamente. El estudiante en general problematiza o necesitó clarificar el contexto o las situaciones de la práctica de implementación de la Unidad didáctica inicialmente diseñada fuera de la consideración de esas situaciones prácticas y del estado de los participantes implicados.

En consecuencia, a lo largo del proceso para dar respuesta a los puntos débiles: (i) necesitó explicarse las características de sus estudiantes y el contexto de actividad de enseñanza en el aula y con él mismo como profesor y con el profesor tutor del grupo en el que llevaban a cabo las prácticas (p.e. la dinámica de trabajo de estos, la falta de autonomía; que no supieran tomar apuntes; que los estudiantes hubieran trabajado la idea de fuente histórica y el procedimiento de análisis de las fuentes únicamente a nivel declarativo; la enseñanza de la historia a la que estaban acostumbrados debido a que el profesor tutor de grupo clase respondía a una tipología de enseñanza de narrador de historia; el poco tiempo que dispuso para desarrollar su unidad didáctica); (ii) necesitó explicarse qué produjo en la situación el diseño previsto, que incluía entre otras actuaciones : una extensión y un formato de la guía poco adaptado al nivel de aprendizaje de sus estudiantes y al dominio efectivo que poseían en el momento de la implementación de la Unidad didáctica de la autorregulación y gestión del propio aprendizaje, individual y de grupo; la gestión del trabajo en grupo , en que la colaboración resultó difícil y siempre trabajan unos más que otros; las preguntas formuladas, que resultaron ser poco comprensibles para sus estudiantes; el otorgar poco tiempo al trabajo grupal y realizar un seguimiento poco directo del mismo; el incluir mucho contenido; y, finalmente, priorizar el explicar contenidos por encima de enseñarles a usar la guía y desarrollar capacidades de autogestión. Y en otro orden de cosas, necesito explicarse su baja valoración personal de la temática de la Unidad didáctica (Edad Media); (iii) necesito explicarse su escasa gestión del tiempo; y (iv) necesitó expresar incompreensión respecto a la actitud de su profesor guía y manifestar sentimientos negativos respecto a dicha actitud.

El estudiante elaboró explicaciones metafísicas de las situaciones y baso sus decisiones de actuación en invocaciones al conocimiento experiencial y académico, el conocimiento experiencial y en su invocación a la verdad experiencia presente.

Episodio 17

El episodio 17 presenta una duración de 2 min 29 s, y una frecuencia de 9,5% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 2,2% de tiempo relativo al conjunto de las fases. Su tópico se relaciona con el análisis y valoración del currículum escolar de la disciplina de historia.

Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla: Turnos: 66-77.

En las tablas 84 y 85 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 17 de la fase de sistematización, evaluación y cierre, en relación al % tiempo de reflexión relativo al tiempo de la fase que le corresponde y al conjunto de tiempo de las fases.

Tabla 84

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 17

Dimensión Episodio 17	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,1%	0,8%	0,5%	0,2%	0,2%	0,4%	2,1%
Tiempo de reflexión	0:00:03	0:01:05	0:00:23	0:00:09	0:00:06	0:00:29	0:02:15
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	0,2%	4,7%	1,7%	0,7%	0,4%	2,1%	9,8%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,1%	1,1%	0,4%	0,2%	0,1%	0,5%	2,3%

Tabla 85

Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 17

Tipos de Invocación Episodio 17	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	1,8%	0,6%	0,0%	0,0%	2,4%
Tiempo de invocación	0:00:37	0:00:18	0:00:00	0:00:00	0:00:55
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	4,0%	1,9%	0,0%	0,0%	5,9%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	1,1%	0,5%	0,0%	0,0%	1,6%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la problematización (duración 1 min 5 s y frecuencia 8%), le sigue la explicación metafísica (duración 23 s y frecuencia 0,5%) junto con la expresión de sentimiento (duración 29 s y frecuencia 0,4%), la luego la solución (duración 9 s y frecuencia 0,2%) junto a la valoración (duración 6 s y frecuencia 0,2%), y finalmente la inconsistencia (duración 3 s y frecuencia 0,1%).

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia preferentemente al conocimiento académico (duración 37 s y frecuencia 1,8%), seguida del conocimiento experiencial (duración 18 s y frecuencia 0,6%). No se presentan invocaciones a la verdad y de ideología o sistema de valores.

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como el didacta, para referirse al tópicos del episodio, se aprecia lo siguiente:

El didacta problematiza o identifica qué del currículum de historia propuesto necesita ser clarificado, pues al tratar la sociedad medieval como un todo, se invisibiliza la agresión del mundo occidental al oriental lo que repercute en la representación del mundo y de la historia que se da a los estudiantes. Utiliza la explicación metafísica para señalar que el currículum no es lo mismo que el libro de trabajo de los estudiantes. Valora los aportes del estudiante en formación en torno a poner de relieve la invisibilización del mundo oriental, como también, la importancia de reflexionar sobre el currículum. En todas las dimensiones se basa, en el conocimiento formal de conceptos y procedimientos.

El estudiante, al igual que el didacta, problematiza la invisibilización que se hace del mundo oriental y la agresividad del mundo occidental, que desde el currículum se obvia expresar que tanto el mundo occidental como oriental han sido agresivo uno con el otro, sosteniéndose en la invocación a la verdad no experiencia presente y conocimiento académico. Releva que este tópicos es muy extenso en el currículum, argumentando que ello sucede en el libro de estudio de los estudiantes. El estudiante declara (solución) que, a partir de su reflexión sobre el currículum, que tomó la decisión de actuación de acotarse al libro de estudio de los alumnos, argumentando que luego del docente, es la fuente más directa en su disciplina. Se sostiene en la experiencia individual del hablante y en la verdad experiencia presente. También expresa un sentimiento de atención sobre el giro que ha realizado el mundo oriental, argumentado que este aspecto le llama la atención a sus estudiantes, pues prestan atención al tema de las Cruzadas. Se basa en el conocimiento formal de conceptos y procedimientos.

Episodio 18

El episodio 18 presenta una duración de 3 min 16 s, y una frecuencia de 12,5% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 2,9 % de tiempo relativo al conjunto de las fases. Su tópicos se relaciona con la identificación, explicación y valoración de los aprendizajes clave obtenidos por el estudiante en formación durante la implementación de su Unidad didáctica. Este episodio está compuesto del siguiente turno de habla: 78 al 93.

En las tablas 86 y 87 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 18 de la fase de sistematización, evaluación y cierre, en relación al % tiempo de reflexión relativo al tiempo de la fase que le corresponde y al conjunto de tiempo de las fases

Tabla 86

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 18

Dimensión Episodio 18	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,5%	0,8%	0,4%	0,3%	0,8%	0,0%	2,8%
Tiempo de reflexión	0:00:36	0:00:59	0:00:18	0:00:24	0:00:50	0:00:00	0:03:07
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	2,6%	4,3%	1,3%	1,7%	3,6%	0,0%	13,6%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al	0,6%	1,0%	0,3%	0,4%	0,8%	0,0%	3,2%

conjunto de tiempo de las fases							
---------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

Tabla 87

Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 18

Tipos de Invocación Episodio 18	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	2,4%	2,1%	0,0%	0,6%	5,1%
Tiempo de invocación	0:00:44	0:01:16	0:00:00	0:00:07	0:02:07
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	4,7%	8,1%	0,0%	0,8%	13,6%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	1,3%	2,3%	0,0%	0,2%	3,8%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la problematización (duración 59 s y frecuencia 0,8%) junto a la valoración (duración 50 s y frecuencia 0,8%), le sigue la inconsistencia (duración 36 s y frecuencia 0,5%), la solución (24 s y frecuencia 0,3%), luego la explicación metafísica (duración 18 s y frecuencia 0,4%). La expresión de sentimiento no se presenta en el episodio.

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia preferentemente al conocimiento experiencial (duración 1 min 16 s y frecuencia 2,1%) junto al conocimiento académico (duración 44 s y frecuencia 2,4%), le sigue invocación a la verdad (duración 7 s y frecuencia 0,6%). No se presenta invocaciones relacionadas con la ideología o sistema de valores

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como el didacta, para referirse al tópico del episodio, el didacta problematiza sobre los elementos de la planificación que el estudiante dejó fuera en su implementación, el uso que ha hecho del power point como recurso de aprendizaje y el grado de aprendizaje logrado por los alumnos. Afirma que podría ser un error frecuente del estudiante en formación centrarse en los contenidos, en la enseñanza más que en el aprendizaje de sus alumnos sosteniéndose en el conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos. Valora positivamente la reflexión del estudiante, que paulatinamente ha ido dejando de lado el foco en la enseñanza de contenidos para focalizarse en el aprendizaje, sosteniéndose en el conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos. Le sugiera al estudiante que sus decisiones deben estar siempre pensadas en función de favorecer el aprendizaje. Sustenta esta sugerencia en la verdad experiencia presente y en el conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos. Finalmente, reacciona a las respuestas del estudiante (explicación metafísica) reformulando sus aportaciones y atribuyéndole una categoría al aporte del estudiante: que estaba centrado en la enseñanza, y que el power point debe ser visto como un recurso de aprendizaje. También explica que, aunque las clases estén bien diseñadas y los estudiantes participen, no necesariamente van a aprender, basándose en el conocimiento académico y la verdad experiencia presente.

El estudiante admite la problematización que se efectúa de la situación de implementación, identificado por el didacta de estar al principio de su práctica centrado más en su enseñanza y

que al inicio pensaba que no podría pasar determinado contenido sin antes no haber visto otro contenido, basándose en su experiencia práctica educativa en el aula. También problematiza en torno al prejuicio que tiene de la poca autonomía de sus alumnos y el rol del docente que prima en ese establecimiento, basado en el disciplinamiento. Se basa en la experiencia individual del hablante y en la experiencia de la práctica didáctica educativa en el aula. El estudiante valora positivamente la explicación del didacta y que a medida que fue transcurriendo sus clases se dio cuenta que el power point es un recurso de enseñanza y también de aprendizaje, pues los estudiantes lo utilizan como apunte.

También valora positivamente como aprendizaje el hecho de que al nivel de séptimo básico el profesor debe estar reflexionando constantemente en el aprendizaje de sus estudiantes. Otra valoración que realiza es el uso del power point como recurso de enseñanza y aprendizaje, pues los estudiantes anotan en función de la información que aparece allí. Basa su valoración en el conocimiento académico, la experiencia práctica didáctica educativa en el aula e invocación a la verdad. Señala el estudiante que tomó la decisión de actuar (solución), de pedirle a sus alumnos que se focalizaran en las ideas importantes, basándose en la experiencia práctica educativa en el aula. También reconoce que al inicio de la implementación de su unidad didáctica estaba trabajando en la lógica de que los estudiantes respondieran y no al servicio del aprendizaje de sus alumnos, fundamentó su valoración en el conocimiento académico y experiencial. Finalmente, el estudiante manifiesta que al principio le fue difícil ver el power point como un recurso para el aprendizaje y explicó que se ha ido poco a poco desprendiéndose de la enseñanza de contenidos.

Episodio 19

El episodio 19 presenta una duración de 6 min 42 s, y una frecuencia de 25,7% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 5,9% de tiempo relativo al conjunto de las fases. Su tópico se relaciona con la revisión de lo aprendido por el estudiante en formación en forma de recomendaciones de actuación a otros estudiantes en formación.

En las tablas 88 y 89 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 19 de la fase de sistematización, evaluación y cierre, en relación al % tiempo de reflexión relativo al tiempo de la fase que le corresponde y al conjunto de tiempo de las fases Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla: 94 al 127

Tabla 88

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 19

Dimensión Episodio 19	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,5%	0,0%	1,2%	1,8%	2,1%	0,2%	5,9%
Tiempo de reflexión	0:00:44	0:00:00	0:01:25	0:01:58	0:01:34	0:00:18	0:05:59
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	3,2%	0,0%	6,2%	8,6%	6,8%	1,3%	26,1%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,7%	0,0%	1,4%	2,0%	1,6%	0,3%	6,1%

Tabla 89*Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 19*

Tipos de Invocación Episodio 19	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	1,8%	3,0%	0,0%	0,3%	5,1%
Tiempo de invocación	0:01:02	0:01:48	0:00:00	0:00:04	0:02:54
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	6,6%	11,6%	0,0%	0,4%	18,6%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	1,9%	3,2%	0,0%	0,1%	5,2%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la solución (duración 1 min 58 s y frecuencia 1,8%), le siguen la valoración (duración 1 min 34 s y frecuencia 2,1%) junto a la explicación metafísica (duración 1 min 25 s y frecuencia 1,2%), luego la inconsistencia (duración 44 s y frecuencia 0,5%), y finalmente la expresión de sentimiento (duración 18 s y frecuencia 0,2%). La problematización no se presenta en el episodio

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia preferentemente al conocimiento experiencial (duración 1 min 48 s y frecuencia 3%), le sigue el conocimiento académico (duración 1 min 2 s y frecuencia 1,8%), y finalmente, invocación a la verdad (duración 4 s y frecuencia 0,3%). No presenta invocaciones relacionadas con ideología o sistema de valores

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como el didacta, para referirse al tópico del episodio, se aprecia lo siguiente:

El didacta recomienda actuaciones al estudiante (solución), reducir más los pasos propuestos e ir aumentando progresivamente el grado de complejidad, basándose en su experiencia práctica didáctica educativa en el aula. También le sugiere que sean los estudiantes quienes elaboren las preguntas, las que podrían ser parte de una eventual modificación del diseño propuesto por este, y la lectura de un texto relacionado con la imagen. Finalmente sugiere el trabajo con los estudiantes a partir de actividades prácticas y luego teorizar, sosteniendo sus soluciones en el conocimiento académico. El didacta usa explicaciones metafísicas, ya sea reelaborando o nominando las aportaciones dadas por el estudiante, para identificar las causas de los resultados de la actuación de implementación y proponer actuaciones alternativas: hacer más sencillo el procedimiento y de menor complejidad; reforzando la idea del estudiante de que sus alumnos tienen dificultad al no haber trabajado con imágenes como fuente. También utiliza la explicación metafísica para explicar algunos aspectos del paradigma constructivista, que a veces es mejor partir de una experiencia práctica y luego teorizar. Se basa en el conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos. Valora positivamente aportaciones y reflexiones del estudiante: que debería haber ajustado su actividad al nivel de los alumnos, haber dedicado más tiempo a la enseñanza del procedimiento, el uso de los bonustrack en la evaluación, ajustar las preguntas y a partir de estas dar espacio para la investigación.

El didacta expresa incompreensión sobre la información aportada por el estudiante en formación, pues no le quedan claras las modificaciones que propondría y solicita nueva información orientada a realizar recomendaciones de actuación a otros estudiantes en formación en función de lo aprendido en las prácticas y en respecto a cómo adecuaría en el futuro su Unidad didáctica rediseñada.

El estudiante en su proceso reflexivo plantea actuaciones alternativas o soluciones finales tales como: cambios en la implementación de su unidad didáctica orientados a que sus alumnos comprendan que no basta con trabajar la imagen como fuente y su procedimiento, sino que es importante saber interrogarla (“ir más allá”), argumentando que se debe tener en cuenta los elementos sugeridos por Burke. Para lograrlo plantea proponer a los estudiantes un taller de investigación, donde las dudas que surjan sean encausadas u orientadas a buscar información. También señala que debe tomar decisiones pedagógicas en función de los resultados de aprendizaje observados y no de lo que el docente espera, por lo que desde el inicio acotaría los pasos, para que todo fuese más claro y práctico. El estudiante realiza explicaciones metafísicas sobre que su aprendizaje como docente tiene que ver con la comprobación en el aula de que la imagen sí puede ser utilizada como fuente histórica, aunque condiciona esta idea a posibles cambios o concreciones de la misma cuando escriba el artículo. Explica al didacta que la introducción de conceptos básicos, al inicio de las clases, dependerá de la temática a trabajar, que a veces se inicia recogiendo conocimientos de los estudiantes y otras se inicia presentando conceptos, que sostengan las ideas base del tema. Sostiene todas estas explicaciones con invocaciones al conocimiento académico y experiencia práctica y experiencia práctica didáctica en el aula y también en la verdad de la experiencia presente.

El estudiante valora positivamente la utilización de la imagen como fuente, argumentando que los estudiantes entendieron la idea que buscaba enseñar, también valora negativamente el trabajo inicial de los procedimientos de análisis, “quedó muy en el aire”, argumentado que podría haber dedicado más tiempo para hacerlo. También valora como compleja la idea del didacta de partir con ejercicios antes de la teoría, argumentando que les costaba a sus alumnos interrogar la imagen y que, a pesar de la dificultad, trabajaron de buena manera. Valora como interesantes las preguntas realizadas por sus alumnos, incluso algunas que no eran parte de la evaluación diseñada por él. Finalmente, valora como interesante lo señalado por el autor Ayala, de interrogar la imagen, la que se puede trabajar de manera denotativa pero también connotativamente, basando sus valoraciones en la autoridad de la disciplina académica. Sostiene estas valoraciones en invocaciones a la experiencia práctica didáctica educativa en el aula y al conocimiento académico.

El estudiante expresa sentimiento de desconcierto por la demanda del didacta, pues percibe que le valora negativamente. Manifiesta que le hubiese gustado haber desarrollado lo manifestado el autor sugerido por el didacta, pero que era imposible por los márgenes de tiempo dispuestos en el currículo y con los que debía cumplir. Se basa en la experiencia práctica didáctica educativa en el aula y en el conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos.

Episodio 20

El episodio 20 presenta una duración de 58 s, y una frecuencia de 3,7% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 0,8% de tiempo relativo al conjunto de las fases. Su tópico se relaciona con el recordatorio de actividades pendientes de realizar por parte del estudiante en formación y cierre de la sesión. Este episodio está compuesto del siguiente turno de habla: 128 al 131

En las tablas 90 y 91 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 20 de la fase de sistematización, evaluación y cierre, en relación al % tiempo de reflexión relativo al tiempo de la fase que le corresponde y al conjunto de tiempo de las fases

Tabla 90

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 20

Episodio/Dimensión	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,0%	0,2%	0,0%	0,5%	0,2%	0,0%	0,8%
Tiempo de reflexión	0:00:00	0:00:20	0:00:00	0:00:31	0:00:04	0:00:00	0:00:55
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de esta fase	0,0%	1,5%	0,0%	2,3%	0,3%	0,0%	4,0%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,0%	0,3%	0,0%	0,5%	0,1%	0,0%	0,9%

Tabla 91

Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 20

Tipos de Invocación Episodio 20	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	0,6%	0,3%	0,0%	0,0%	0,9%
Tiempo de invocación	0:00:30	0:00:02	0:00:00	0:00:00	0:00:32
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de esta fase	3,2%	0,2%	0,0%	0,0%	3,4%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las fases	0,9%	0,1%	0,0%	0,0%	1,0%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la solución (duración 31 s y frecuencia 0,5%), le sigue la problematización (duración 20 s y frecuencia 0,2%) y finalmente la valoración (duración 4 s y frecuencia 0,2%). La expresión de sentimiento, explicación metafísica e inconsistencias no se presentan en el episodio

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia al conocimiento académico (duración 30 s y frecuencia 0,6%), y luego al conocimiento experiencial (duración 2 s y frecuencia 0,3%), no aludiendo a invocaciones relacionadas a la verdad e ideología o sistema de valores

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como el didacta, para referirse al tópico del episodio, se aprecia lo siguiente:

El didacta propone actuaciones alternativas (solución) al estudiante: retomar las reflexiones que se suscitan cuando se realice el análisis completo de su Unidad didáctica, le sugiere que en el análisis priorice si se lograron los aprendizajes, e incluya los cambios que facilitarían un mejor aprendizaje en ellos. Se basa en el conocimiento formal de conceptos y procedimientos. Releva como problema que los espacios de seguimiento y reflexión se han centrado en la planificación de su unidad didáctica, más que en el aprendizaje de los niños, basándose otra vez en el conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos.

El estudiante en formación releva como problema que no ha hecho el análisis de su implementación. Señala como solución que leyó someramente las guías de trabajo, que valora positivamente y también el trabajo grupal desarrollado por sus alumnos. Basa su argumento en la experiencia práctica didáctica educativa en el aula.

6.4.5 Síntesis de las contribuciones a la reflexión y perfil de invocación en los episodios que componen las distintas fases de la Unidad Didáctica

A modo de síntesis, como se muestra en las siguientes figuras 33 y 34, se puede destacar lo siguiente:

Existen un total de 20 episodios que se identificaron en las tres fases, correspondiendo 8 a la fase de diseño, 7 a la fase de implementación y 5 a la fase de sistematización, evaluación y cierre. Se observa que el tiempo y la frecuencia más alta de los episodios se concentra al inicio de cada fase, pues mientras en la fase de diseño el episodio con mayor duración es el 1 (duración 14 min 41 s y frecuencia 12,9%); en la fase de implementación es el episodio 9 (duración 19 min 18 s y frecuencia 17%), que incluye a la sesión 2 como en la sesión 3; y finalmente, en la fase de evaluación, sistematización y cierre es el episodio 16 (duración 12 min 33 s y frecuencia 11%).

El episodio 1 tiene como temática los objetivos y finalidades de aprendizaje y contenidos de la unidad didáctica. El episodio 9 trata sobre el análisis y valoración de la etapa de implementación de la unidad didáctica que el estudiante está llevando cabo, por lo que es un análisis y valoración del proceso en marcha. Finalmente, el episodio 16 también su contenido versa sobre el análisis y valoración de la implementación, pero de forma retrospectiva, identificando sus fortalezas y debilidades. En síntesis, se observa que en las tres etapas los episodios con mayor peso están relacionados con el análisis del diseño de la planificación, de carácter prescriptivo; y el análisis y valoración de su implementación.

Figura 33

Tiempo de duración de los episodios según fase

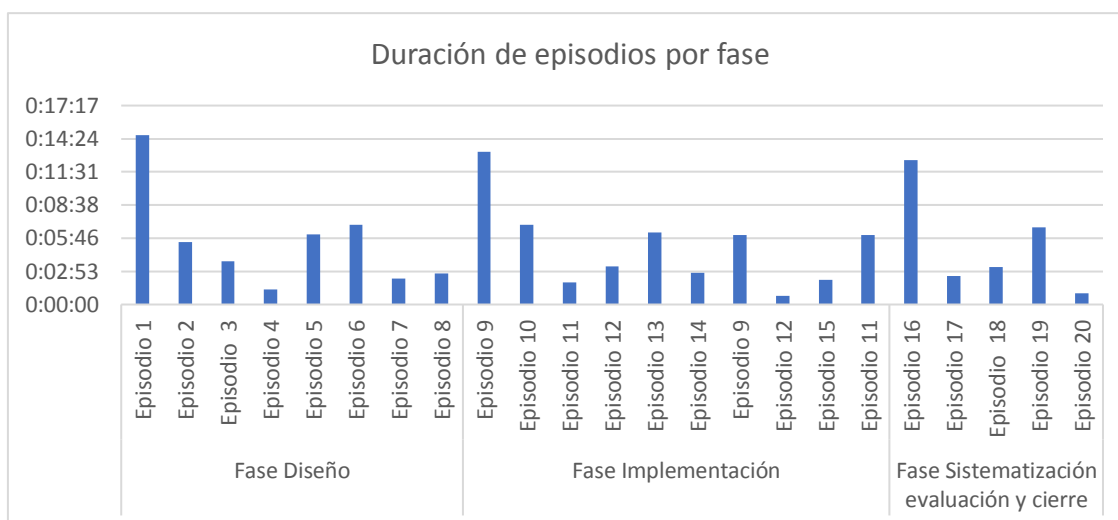
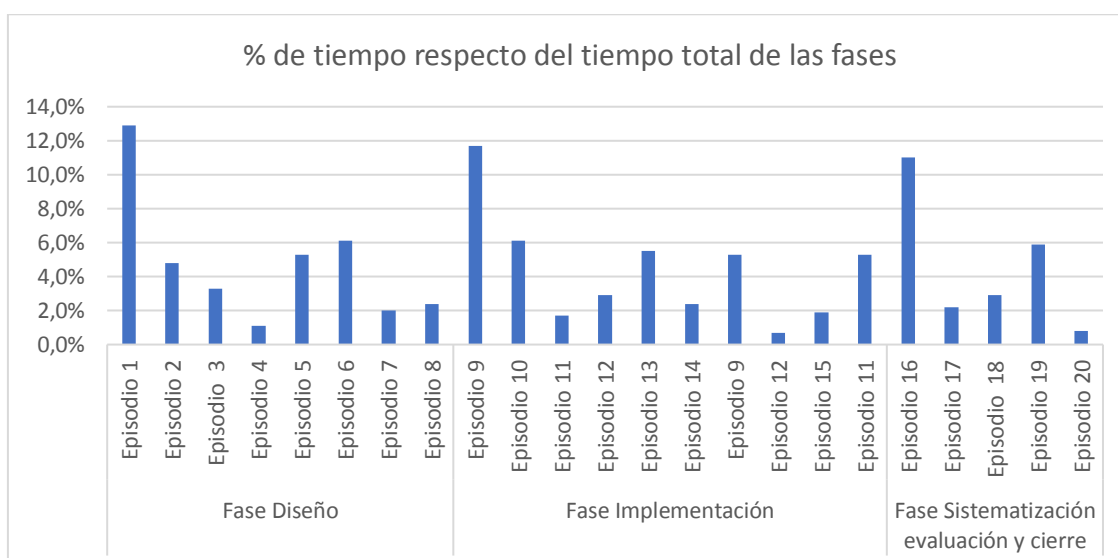


Figura 34

Porcentaje de duración de los episodios según fase



En relación a la fase de diseño, como se observa en la tabla 92, los episodios versan sobre dos tópicos: el primero, sobre el diseño y programación de la Unidad Didáctica, focalizándose en las finalidades educativas, progresión de los aprendizaje y contenidos, el contenido que vertebra la propuesta, la propuesta de evaluación, la organización de las sesiones y la conformación de los estudiantes para el desarrollo de las actividades. El segundo de ellos se relaciona con la previsión de potenciales dificultades en la implementación de su propuesta y recomendaciones futuras para la mejora de su práctica docente.

Tabla 92

Síntesis de los episodios y de las dimensiones de reflexión e invocación más utilizadas en la fase de Diseño

Sesión	Episodio	Temática	Dimensiones de reflexión más utilizadas ⁴¹	Tipos de invocación más utilizadas
Sesión 1	Episodio 1	Finalidades educativas, explicación y justificación de la selección que se efectúa de los elementos de la unidad didáctica relacionados con sus objetivos y contenidos	Solución, explicación metafísica e inconsistencia	Conocimiento académico, experiencial e invocación a la verdad
	Episodio 2	Presentación, explicación y justificación de la progresión de los aprendizajes y contenidos que se desean desarrollar a lo largo de las sesiones que componen la Unidad	Solución o actuación, explicación metafísica e inconsistencia	Conocimiento académico y experiencial
	Episodio 3	Presentación de un contenido clave para la vertebración de la propuesta didáctica diseñada (procedimiento de análisis de imágenes) con explicación y justificación de la relevancia de su selección y secuenciación a lo largo de su propuesta	Explicación metafísica, solución e inconsistencia	Conocimiento académico e invocación a la verdad
	Episodio 4	Anticipación de posibles dificultades de la implementación de la propuesta diseñada y organización de las sesiones para atenuarlas	Inconsistencia, explicación metafísica y problematización	Conocimiento académico y experiencial.
	Episodio 5	Presentación, explicación y justificación de la propuesta de evaluación y organización de las evaluaciones que permitan evidenciar los aprendizajes de los estudiantes a lo largo de la Unidad Didáctica	Solución, inconsistencia y explicación metafísica	Conocimiento académico.
	Episodio 6	Presentación y justificación de la organización de las sesiones de la Unidad didáctica.	Solución, valoración e inconsistencia	Conocimiento experiencial, académico e invocación a la
	Episodio 7	Presentación y justificación de los criterios de conformación de los estudiantes para el desarrollo de las actividades para el aprendizaje y evaluación al interior de su aula y a lo largo de su propuesta docente.	Solución, inconsistencia y explicación metafísica/ solución y valoración con el mismo tiempo	Conocimiento experiencial y académico.
	Episodio 8	Recomendaciones para el proceso formativo del estudiante en formación.	Inconsistencia, explicación metafísica y solución	Conocimiento académico y experiencial

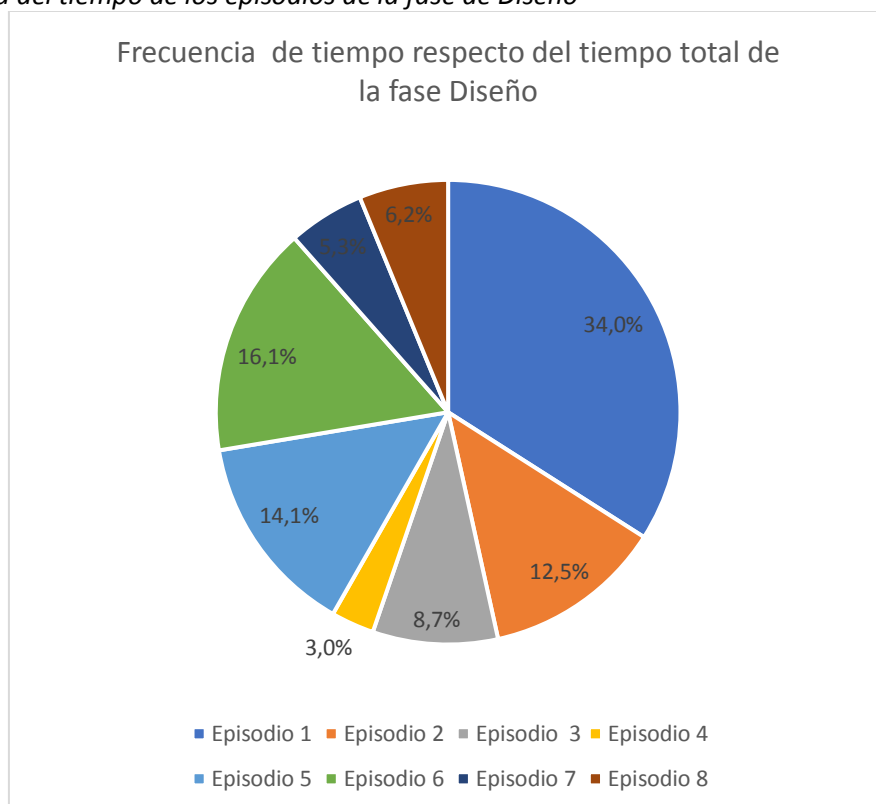
Como se observa en la figura 35, en la fase de diseño los episodios que más peso tienen en la fase son, en orden de mayor duración y frecuencia, el episodio 1, 6 y 5, los que versan sobre los propósitos y finalidades educativas de la Unidad Didáctica; la organización de las sesiones de la

⁴¹ Sólo se presentan las 3 primeras dimensiones que presentan mayor tiempo de duración.

Unidad Didáctica en los distintos momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre); y la elaboración de la propuesta de evaluación y su organización para evidenciar los aprendizajes de los alumnos. Tal como se expresó anteriormente, se observa en general, que casi todos los episodios tienen como eje articulador el diseño y la programación de su Unidad Didáctica. Sólo los episodios 4 y 8 presentan temáticas distintas, correspondiendo a un 10% de la fase, y versan sobre la anticipación de posibles dificultades de la implementación de la propuesta diseñada y recomendaciones por parte del didacta para mejorar su quehacer como futuro docente y culminar su proceso formativo.

Figura 35

Frecuencia del tiempo de los episodios de la fase de Diseño



Si se analizan los **tipos de contribuciones a la reflexión en la fase de diseño**, se observa en el episodio 1 y 2, relacionados con la selección de finalidades, contenido y progresión de aprendizaje y contenidos en ambos, la dimensión con mayor aporte es la solución (episodio 1: duración 4 min 15 s y frecuencia 3,1%; episodio 2: duración 2 min 29 s y frecuencia 2%), seguida por la explicación metafísica (episodio 1: duración 2 min 44 s y frecuencia 2,5%; episodio 2: duración 1 min 34 s y frecuencia 1,8%) junto a la inconsistencia (episodio 1: duración 2 min 22 s y frecuencia 2,7%; episodio 2: duración 37 s y frecuencia 1,1%).

En el episodio 3, relacionado con el contenido que vertebra la propuesta, las dimensiones con mayor contribución cambian, ya que en primer lugar aparece la explicación metafísica (duración 1 min 46 s y frecuencia 0,8%) junto a la solución (duración 1 min 9 s y frecuencia 0,8%) y a la inconsistencia (duración 12 s y frecuencia 0,4%).

En el episodio 5 y 7, relacionados con la propuesta de evaluación y conformación de los estudiantes para el desarrollo de las actividades, la dimensión con mayor contribución en ambos

a la reflexión es la solución (episodio 5: duración 1 min 49 s y frecuencia 1,2%; episodio 7: duración 2 min 10 s y frecuencia 1,9%) junto con la inconsistencia (episodio 5: duración 1 min 22 s y frecuencia 1,6%; episodio 7: duración 46 s y frecuencia 0,5%), y la explicación metafísica (episodio 5: duración 1 min 17 s y frecuencia 1,1%; episodio 7: 17 s y frecuencia 0,3%).

En el episodio 6, relacionado con la organización de las clases, se sigue posicionando en primer lugar la solución (duración 2 min 10 s y frecuencia 1,9%) pero en segundo lugar emerge la valoración (duración 1 min 46 s y frecuencia 1,7%) y en tercer lugar la inconsistencia (duración 1 min 2 s y frecuencia 1,5%).

En el episodio 4, relacionado con anticipación de posibles dificultades, las dimensiones con mayor aporte vuelven a cambiar, posicionándose como las con mayores contribuciones la inconsistencia (duración 21 s y frecuencia 0,4%), la explicación metafísica (duración 17 s y frecuencia 0,2%) y la problematización (duración 14 s y frecuencia 0,2%).

Y finalmente, en el episodio 8, relacionado con recomendaciones por parte del didacta para mejorar su quehacer como futuro docente, las tres dimensiones con mayor aporte se repiten, pero la inconsistencia pasa a ser la dimensión con mayor contribución (duración 53 s y frecuencia 0,6%), seguida por la explicación metafísica (44 s y frecuencia 0,5%) y por la solución (duración 23 s y frecuencia 0,3%).

Al analizar los **tipos de invocaciones utilizadas durante la fase de diseño**, se observa que la dimensión más utilizada en el episodio 1, relacionada con la selección de finalidades y contenido es preferentemente al conocimiento académico (duración 6 min 19 s y frecuencia 11%), seguida del conocimiento experiencial (duración 1 min 26 s y frecuencia 2,4%) y por la invocación a la verdad (duración 25 s y frecuencia 0,9%).

En el episodio 2, 4 y 8, relacionado con la progresión de aprendizaje y contenidos; anticipación de posibles situaciones que necesitan clarificación y recomendaciones por parte del didacta para mejorar su quehacer como futuro docente, se repite el orden de las invocaciones con mayor utilización, es decir, aparece en primer lugar el conocimiento académico (episodio 2: duración 2 min 45 s y frecuencia 6,3%; episodio 4: duración 12 s y frecuencia 0,3%; episodio 8: duración 1 min 20 s y frecuencia 1,5%) y, en segundo lugar, el conocimiento experiencial (episodio 2: duración 21 s y frecuencia 0,3%; episodio 4: duración 7 s y frecuencia 0,3%; episodio 8: duración 31 s y frecuencia 1,2%).

En el episodio 3, relacionado con el contenido que vertebra la propuesta, las invocaciones hacen referencia preferentemente al conocimiento académico (duración 1 min 53 s y frecuencia 3,9%) y, con una duración y frecuencia muy baja, a la invocación a la verdad (duración 12 s y frecuencia 0,3%).

En el episodio 5, relacionado con la propuesta de evaluación y su organización, la invocación más utilizada solo corresponde al conocimiento académico (duración 1 min 19 s y frecuencia 2,7%).

En el episodio 6, relacionado con la organización de las clases, por primera vez las invocaciones al conocimiento experiencial se posicionan en primer lugar (duración 1 min 24 s y frecuencia 1,8%), seguidas por el conocimiento académico (duración 52 s y frecuencia 2,1%) y las invocaciones a la verdad (duración 28 s y frecuencia 0,9%).

En el episodio 7, relacionado con los criterios de conformación de los estudiantes, al igual que en el 6, las invocaciones hacen referencia principalmente al conocimiento experiencial (duración 33 s y frecuencia 0,6%), seguido del conocimiento académico (duración 16 s y frecuencia 0,3%).

En síntesis, es posible identificar que en los episodios de la fase de diseño de la unidad didáctica la solución es la dimensión con la que se contribuyó en mayor grado a la reflexión, pues se posiciona en primer lugar en la mayoría de los episodios. Le sigue la inconsistencia, que también es la más utilizada en algunos episodios junto a la explicación metafísica. En relación a las invocaciones, preferentemente hacen alusión al conocimiento académico, le siguen las relativas al conocimiento experiencial y las invocaciones a la verdad. En los episodios de la fase de diseño no se invoca a la ideología o sistema de valores.

En relación a la fase de implementación, como se observa en la tabla 93, los episodios versan sobre tres tópicos: el primero sobre la planificación de su Unidad Didáctica, focalizándose en la progresión de los contenidos, los recursos pedagógicos, el proceso evaluativo de los estudiantes y el cierre de su Unidad Didáctica. El segundo de ellos se relaciona con la organización y gestión del aula, tales como la organización de las sesiones y tiempos para el logro de los aprendizajes de los alumnos y de las acciones docentes y actitudes que favorecen el aprendizaje de los alumnos. Finalmente, el tercer tópico se relaciona con el desempeño y término del proceso formativo del estudiante, tales como, el análisis y valoración de la implementación, en término de fortalezas y aspectos de mejora, y planificación de las actividades formativas que debe realizar el alumno para culminar su proceso formativo en la universidad.

Tabla 93

Síntesis de los episodios y de las dimensiones de reflexión e invocación más utilizadas en la fase de implementación

Sesión	Episodio	Temática	Dimensiones de reflexión más utilizadas ⁴²	Tipos de invocación más utilizadas
Sesión 2	Episodio 9	Análisis y valoración de la implementación de la Unidad Didáctica	Solución, problematización y explicación metafísica	Conocimiento experiencial, académico e invocación a la verdad
	Episodio 10	Revisión de la organización y ajuste de la progresión de los contenidos y recursos pedagógicos de la unidad didáctica	Solución, valoración y explicación metafísica	Conocimiento experiencial, académico e invocación a la verdad
	Episodio 11	Valoración de las acciones docentes que favorecen el aprendizaje de sus estudiantes	Valoración, inconsistencia y solución	Invocación a la verdad y conocimiento experiencial
	Episodio 12	Análisis del procedimiento de evaluación y los aspectos que afectan su implementación	Solución, explicación metafísica y valoración	Conocimiento académico y experiencial
	Episodio 13	Valoración del logro de aprendizaje de los estudiantes y su relación con la temporalidad y organización de las clases o sesiones	Valoración, explicación metafísica y solución	Conocimiento académico, experiencial e invocación a la ideología o sistema de valores

⁴² Sólo se presentan las 3 primeras dimensiones que presentan mayor tiempo de duración.

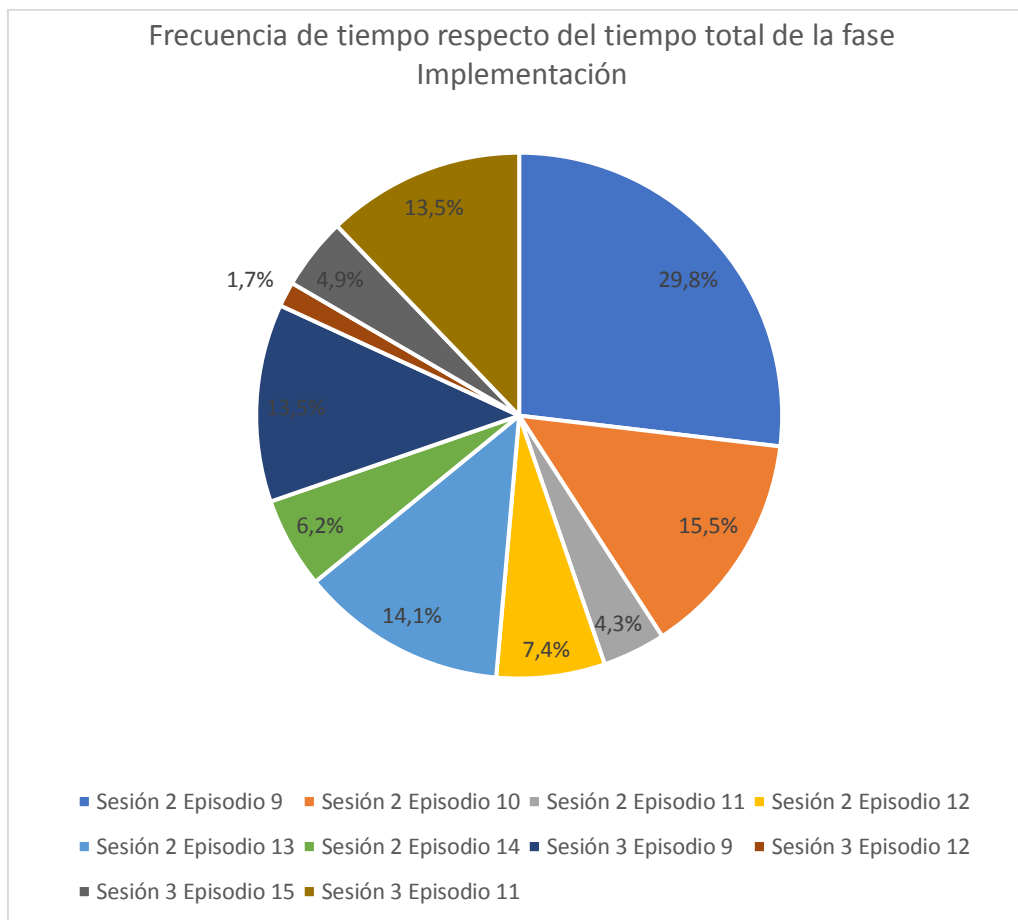
	Episodio 14	Análisis y planificación del proceso formativo del estudiante para culminar su proceso de práctica y titulación	Solución, problematización y valoración	Conocimiento académico
Sesión 3	Episodio 9	Análisis y valoración de la implementación de la Unidad Didáctica	Solución, valoración y explicación metafísica	Conocimiento experiencial, académico e invocación a la ideología o sistema de valores
	Episodio 12	Análisis del procedimiento de evaluación y los aspectos que afectan su implementación	Explicación metafísica, problematización y valoración	Conocimiento experiencial
	Episodio 15	Planificación del cierre de las sesiones y la Unidad Didáctica	Solución, explicación metafísica y valoración	Conocimiento experiencial y académico
	Episodio 11	Valoración de las acciones docentes que favorecen el aprendizaje de sus estudiantes	Valoración, solución e inconsistencia	Conocimiento experiencial

Como se observa en la figura 36, en la fase de implementación, los episodios con mayor duración y frecuencia corresponde a los episodios 9, 10 y 13, que abordan como tema el análisis y valoración de la implementación de la Unidad Didáctica; revisión y ajuste de la progresión de los contenidos y los recursos pedagógicos; y valoración del logro de los aprendizajes de los estudiantes y su relación con la temporalidad y organización de las sesiones.

El único episodio que no refiere directamente a aspectos relacionados con el diseño y programación en el aula es el episodio 9 y 14, cuyos temas se centran, como ya se explicó anteriormente, en el análisis y valoración del desempeño del estudiante y en la planificación de su proceso formativo para culminar la práctica y proceso de titulación.

Figura 36

Frecuencia de tiempo de los episodios de la fase de Implementación



Si se analizan los **tipos de contribuciones a la reflexión en la fase de implementación de la unidad didáctica**, se observa que las mayores contribuciones a la reflexión en el episodio 9 de la sesión 2, relacionado con el análisis y valoración de la implementación, lo hacen las dimensiones de solución (duración 3 min 49 s y frecuencia 3,8%), la problematización (duración 2 min 48 s y frecuencia 3,4%) y la explicación metafísica (duración 1 min 32 s y frecuencia 1,4%), mientras que este mismo episodio en la sesión 3, nuevamente se presenta la dimensión de solución (duración 1 min 41 s y frecuencia 2,1%), junto a la valoración (duración 1 min 33 s y frecuencia 2,2%) y la explicación metafísica (duración 46 s y frecuencia 1,2%). En el episodio 10, relacionado con revisión y ajuste de la progresión de los contenidos, se observa que la dimensión con mayor contribución es la solución (duración 2 min 32 s y frecuencia 2,3%), junto a la valoración (duración 1 min 40 s y frecuencia 2,5%) y la explicación metafísica (duración 44 s y frecuencia 1,1%).

En el caso del episodio 11 de la sesión 2, relacionado con la valoración de las acciones docente que favorecen el aprendizaje de los estudiantes, las dimensiones con mayor contribución son la valoración (duración 35 s y frecuencia 0,31%) junto a la inconsistencia (duración 31 s y frecuencia 0,5%) y la solución (duración 19 s y frecuencia 0,3%), mientras que este mismo episodio de la sesión 3 las dimensiones con mayor contribución a la reflexión son las mismas, pero en distinto orden, siendo la primera la valoración (duración 16 s y frecuencia 0,6%), seguida por la solución (duración 11 s y frecuencia 0,2%) y la inconsistencia (duración 10 s y frecuencia 0,2%). En el episodio 12, que también se muestra en las sesiones 2 y 3, relacionados con el procedimiento

de evaluación, presenta mayor contribución a la reflexión en la sesión 2 a la dimensión solución (duración 52 s y frecuencia 0,8%), la explicación metafísica (duración 42 s y frecuencia 0,8%) y la valoración (duración 37 s y frecuencia 0,8%), mientras que este mismo episodio en la sesión 3, se contribuye a través de la explicación metafísica (duración 21 s y frecuencia 0,2%), la problematización (duración 19 s y frecuencia 0,2%), y la valoración (duración 11 s y frecuencia 0,2%). En el episodio 13, relacionado con la temporalidad y organización de las sesiones para el logro de los aprendizajes, las dimensiones que más contribuyen son la valoración (duración 1 min 59 s y frecuencia 1,7%), seguida por la explicación metafísica (duración 1 min 24 s y frecuencia 0,7%) y la solución (duración 51 s y frecuencia 0,7%). En el episodio 14, relacionado con la planificación del proceso formativo del estudiante para culminar su periodo formativo en la universidad, las dimensiones con mayor contribución son la solución (duración 1 min 14 s y frecuencia 1,1%) seguida de la problematización (duración 21 s y frecuencia 0,6%) junto a la valoración (duración 16 s y frecuencia 0,3%). En el episodio 15, relacionado con la planificación y cierre de las sesiones, se observa que las dimensiones con mayor aporte a la reflexión son la solución (duración 1 min 29 s y frecuencia 1,6%), seguida con duración y frecuencia similares por la explicación metafísica (duración 11 s y frecuencia 0,2%) y la valoración (8 s y frecuencia 0,1%).

Al analizar **tipos de invocaciones utilizadas durante la fase de implementación** se observa que en el episodio 9 de la sesión 2, relacionado con el análisis y valoración de la implementación, la mayor cantidad de invocaciones se concentran en el conocimiento experiencial (duración 1 min 47 s y frecuencia 3,3%), seguida del conocimiento académico (duración 1 min 22 s y frecuencia 1,8%) y de la invocación a la verdad (duración 17 s y frecuencia 0,9%), a la vez que este mismo episodio en la sesión 3, al igual que en la sesión 2, las invocaciones hacen referencia al conocimiento experiencial (duración 1 min 17 s y frecuencia 3,6%), seguida por las invocaciones al conocimiento académico (duración 7 s y frecuencia 0,3%), variando en esta última invocación que lo hace a la ideología o sistema de valores (duración 2 s y frecuencia 0,3%). En el episodio 10, relacionado con revisión y ajuste de la progresión de los contenidos, las invocaciones hacen referencia al conocimiento experiencial (duración 2 min 13 s y frecuencia 3,3%), al conocimiento académico (duración 34 s y frecuencia 0,3%) y finalmente a la invocación a la verdad (duración 7 s y frecuencia 0,6%).

En el episodio 11, en la sesión 2, relacionado con la valoración de las acciones docente que favorecen el aprendizaje de los estudiantes, las invocaciones aluden principalmente a invocaciones a la verdad (duración 22 s y frecuencia 1,2%) y al conocimiento experiencial (duración 17 s y frecuencia 0,6%), mientras que en la sesión 3 solo se hace referencia al conocimiento experiencial (duración 10 s y frecuencia 0,6%). En el episodio 12, en la sesión 2, relacionado con el procedimiento de evaluación, las invocaciones preferentemente son al conocimiento académico (duración 43 s y frecuencia 1,8%), seguido del conocimiento experiencial (5 s y frecuencia 0,3%), mientras que en la sesión 3 solo invoca al conocimiento experiencial (duración 5 s y frecuencia 0,3%).

En el episodio 13, relacionado con la temporalidad y organización de las sesiones para el logro de los aprendizajes, las invocaciones hacen referencia al conocimiento académico (duración 50 s y frecuencia 0,9%), luego al conocimiento experiencial (duración 17 s y frecuencia 0,9%) y a la ideología o sistema de valores (duración 17 s y frecuencia 0,3%).

En el episodio 14, relacionado con la planificación del proceso formativo del estudiante para culminar su periodo formativo en la universidad, las invocaciones aluden solo al conocimiento académico (duración 52 s y frecuencia 0,9%). Finalmente, en el episodio 15, relacionado con la planificación y cierre de las sesiones de la Unidad Didáctica, las invocaciones hacen referencia

preferentemente al conocimiento experiencial (duración 44 s y frecuencia 1,2%), seguido del conocimiento académico (duración 12 s y frecuencia 0,6%).

En síntesis, es posible identificar que, en los episodios de la fase de implementación de la unidad didáctica, al igual que en la fase de diseño, es la solución o actuación la dimensión con la que se contribuyó a la reflexión en mayor grado, seguida por la valoración, que también se posiciona como la más utilizada en algunos episodios, y por la explicación metafísica. En el caso de las invocaciones, preferentemente las más referidas son al conocimiento experiencial, le siguen las relativas al conocimiento académico, mientras que las invocaciones a la verdad y a la ideología o sistema de valores aparecen en solo algunos episodios de esta fase.

En relación a la fase de sistematización, evaluación y cierre, como se observa en la tabla 94, los episodios versan sobre dos grandes tópicos: el primero de ellos se relaciona con la valoración de su desempeño y aprendizajes obtenidos, focalizándose en la identificación de las principales fortalezas y aspectos a mejorar del desempeño del estudiante, los aprendizajes que obtuvo con la implementación de la unidad, y los aspectos que se requieren mejorar de su propuesta. El segundo bloque temático se relaciona con el análisis del currículum escolar vigente y recordatorio de actividades por realizar y cierre de la sesión

Tabla 94

Síntesis de los episodios y de las dimensiones de reflexión e invocación más utilizadas en la fase de sistematización, evaluación y cierre

Sesión	Episodio	Temática	Dimensiones de reflexión más utilizadas ⁴³	Tipos de invocación más utilizadas
Sesión 4	Episodio 16	Análisis y valoración de la implementación de la Unidad Didáctica al cierre de la Unidad.	Solución, problematización y explicación metafísica	Conocimiento experiencial, académico e invocación a la verdad
	Episodio 17	Análisis y valoración del currículum escolar de la disciplina de historia.	Problematización, explicación metafísica y expresión de sentimiento	Conocimiento académico y experiencial
	Episodio 18	Identificación, explicación y valoración de los aprendizajes clave obtenidos por el estudiante en formación.	Problematización, valoración e inconsistencia	Conocimiento experiencial, académico e invocación a la
	Episodio 19	Revisión de lo aprendido por el estudiante en formación en forma de recomendaciones de actuación a otros estudiantes en formación	Solución, valoración y explicación metafísica	Conocimiento experiencial, académico e invocación a la verdad
	Episodio 20	Recordatorio de actividades pendientes y cierre de la sesión.	Solución, problematización y valoración	Conocimiento académico y experiencial

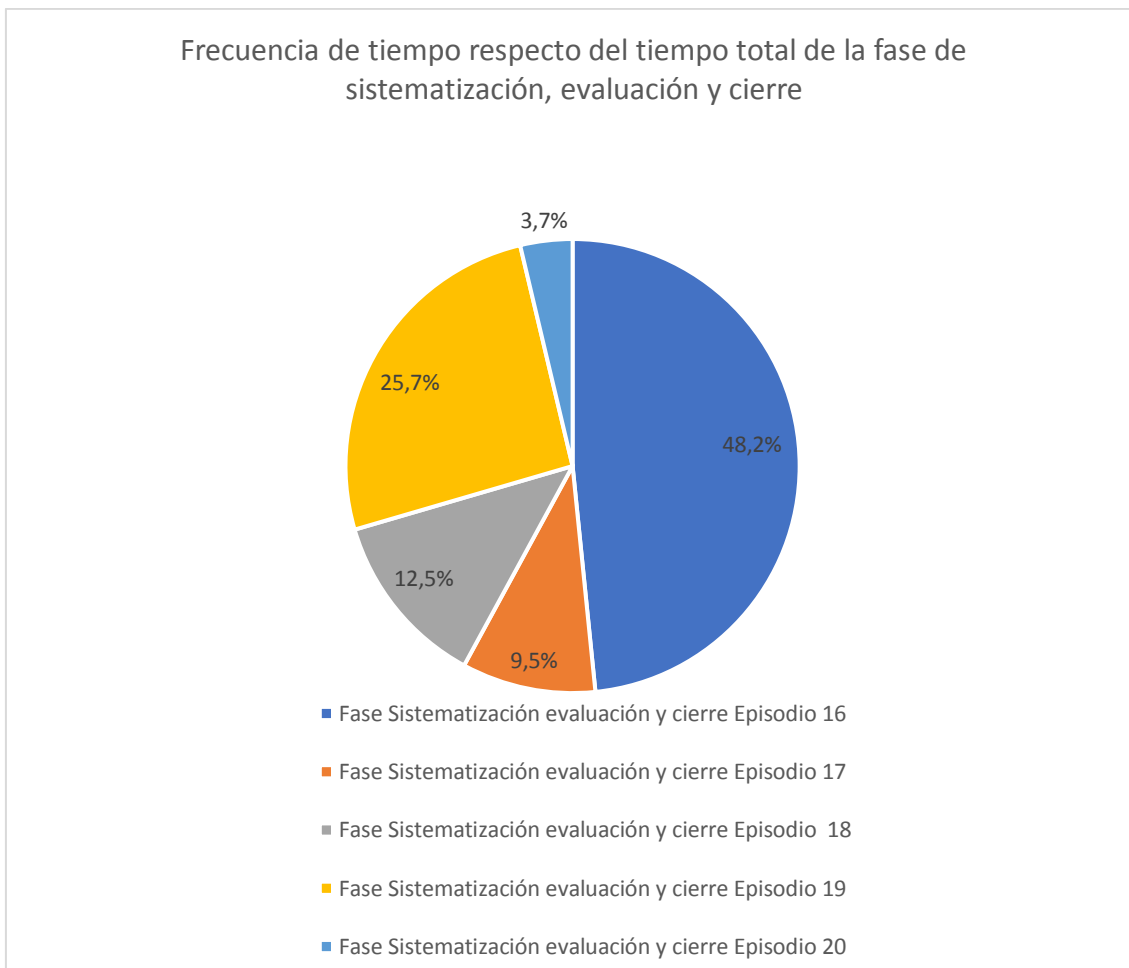
Como se observa en la figura 37, en la fase de sistematización, evaluación y cierre, los episodios con mayor duración y frecuencia corresponde a los episodios 16 y 19, que abordan como tema el análisis y valoración de la implementación al cierre de la Unidad Didáctica; y revisión de los

⁴³ Sólo se presentan las 3 primeras dimensiones que presentan mayor tiempo de duración.

aprendido por el estudiante en forma de recomendación de actuación a otros estudiantes en formación.

Figura 37

Frecuencia del tiempo de los episodios de la fase de sistematización, evaluación y cierre



Si se analizan los **tipos de contribuciones a la reflexión en la fase de sistematización, evaluación y cierre** de la unidad didáctica se observa que en el episodio 16, relacionado con el análisis y valoración de la implementación de la unidad didáctica, las dimensiones que más aportan a la reflexión son en primer lugar la solución (duración 2 min 50 s y frecuencia 2,8%) junto a la problematización (duración 2 min 43 s y frecuencia 2,4%), seguida por la explicación metafísica (duración 2 min 16 s y frecuencia 2,3%). En el caso del episodio 17, relacionado con el análisis y valoración del currículum escolar, las dimensiones con mayor contribución son la problematización (duración 1 min 5 s y frecuencia 8%), seguida por la explicación metafísica (duración 23 s y frecuencia 0,5%) y la expresión de sentimiento (duración 29 s y frecuencia 0,4%).

En el episodio 18, relacionado con valoración de los aprendizajes obtenidos por el estudiante, la dimensión con mayor contribución es la problematización (duración 59 s y frecuencia 0,8%) junto a la valoración (duración 50 s y frecuencia 0,8%), seguida por la inconsistencia (duración 36 s y frecuencia 0,5%). En el episodio 19, relacionado con revisión de lo aprendido en forma de recomendación a otros estudiantes en formación, la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la solución (duración 1 min 58 s y frecuencia 1,8%), seguida de la valoración (duración 1 min 34 s y frecuencia 2,1%) junto a la explicación metafísica (duración 1 min 25 s y

frecuencia 1,2%). En el episodio 20, relacionado con el recordatorio de actividades pendientes y cierre de la sesión, las dimensiones con mayor aporte son la solución (duración 31 s y frecuencia 0,5%), le sigue la problematización (duración 20 s y frecuencia 0,2%) y finalmente la valoración (duración 4 s y frecuencia 0,2%).

En el caso de las invocaciones realizadas en la sesión de evaluación, sistematización y cierre, en el episodio 16, 18 y 19, relacionados con el análisis y valoración de la implementación de la unidad didáctica; valoración de los aprendizajes obtenidos por el estudiante; y la revisión de lo aprendido en forma de recomendación a otros estudiantes en formación, las invocaciones aluden principalmente al conocimiento experiencial (episodio 16: duración 3 min 42 s y frecuencia 8%; episodio 18: duración 1 min 16 s y frecuencia 2,1%; episodio 19: duración 1 min 48 s y frecuencia 3%), seguida del conocimiento académico (episodio 16: duración 2 min 9 s y frecuencia 5,7%; episodio 18: duración 44 s y frecuencia 2,4%; episodio 19: duración 1 min 2 s y frecuencia 1,8%) y de la invocación a la verdad (episodio 16: duración 35 s y frecuencia 1,8%; episodio 18: duración 7 s y frecuencia 0,6%; episodio 19: duración 4 s y frecuencia 0,3%).

En el episodio 17, relacionado con el análisis y valoración del currículum escolar, las invocaciones refieren al conocimiento académico (duración 37 s y frecuencia 1,8%), seguida del conocimiento experiencial (duración 18 s y frecuencia 0,6%).

Y finalmente, el episodio 20 las invocaciones, relacionado con el recordatorio de actividades pendientes y cierre de la sesión, las invocaciones hacen referencia al conocimiento académico (duración 30 s y frecuencia 0,6%) y luego al conocimiento experiencial (duración 2 s y frecuencia 0,3%).

En síntesis, en la fase de sistematización, evaluación y cierre las dimensiones de la reflexión que el estudiante pone de relieve son la solución y la problematización, pues ambas comparten los primeros lugares de las dimensiones con mayor tiempo y frecuencia. Estas son seguidas por la explicación metafísica y la valoración, mientras que la inconsistencia no aparece en ningún episodio. En el caso de las invocaciones, en los episodios de esta fase, la mayoría refieren al conocimiento académico y al conocimiento experiencial, seguido por la invocación a la verdad. No existen invocaciones a la ideología o sistema de valores en los episodios de esta fase.

6.5 Síntesis general de los resultados de los espacios formativos del estudiante con el profesor didacta durante las fases que componen la Unidad Didáctica

A continuación, se presenta una síntesis general de todo el capítulo relacionado con el espacio formativo del estudiante con su profesor didacta, separando contribuciones de las dimensiones de la reflexión, de los tipos de invocaciones, y de los contenidos sobre los cuales se conversa en las sesiones y, finalmente, una síntesis por fases con los principales resultados del proceso de implementación de la Unidad Didáctica.

Contribuciones de las dimensiones de la reflexión en los espacios formativos del estudiante con el profesor didacta

De acuerdo a los datos analizados sobre las contribuciones de las dimensiones de la reflexión en los espacios formativos del estudiante y el profesor didacta, se pueden destacar a nivel general, que la fase en la que más se contribuye a la reflexión es la de diseño, seguida por la de implementación y finalmente, la de sistematización, evaluación y cierre. De la totalidad de las tres fases, es el estudiante quien más contribuciones efectúa a la reflexión. Cuando se

desagregan los datos por actor, la tendencia general se repite en el estudiante, es decir, realiza mayores contribuciones a la reflexión en la fase de diseño, seguido de las que efectúa en la fase de implementación y finalmente en la fase de sistematización, evaluación y cierre. El profesor didacta no presenta la misma tendencia, pues presenta un mayor número de contribuciones a la reflexión en la fase de implementación, luego en la fase de diseño y, por último, en la fase de sistematización, evaluación y cierre.

Sobre las dimensiones de reflexión se observa que, a nivel general durante las tres fases, se tiende a contribuir efectuando contribuciones de solución o de propuestas de actuaciones en la situación, luego de contribuciones de explicación metafísica, valoración, problematización, inconsistencia y expresión de sentimiento. Si desagregamos los datos por actor, se observa que el estudiante contribuye a la reflexión a través de las mismas dimensiones, pero con cambios en las últimas dimensiones, es decir, lo hace a través de la solución, la explicación metafísica, la valoración, la problematización, la expresión de sentimiento y la inconsistencia. El profesor didacta, en cambio, sí presenta diferencias con la tendencia general, ya que contribuye mayoritariamente identificando inconsistencias, luego mediante soluciones o actuaciones en la situación, explicaciones metafísicas, valoración, problematización y, finalmente, expresando sentimientos. Parece ser que mientras el foco del estudiante en sus contribuciones a la reflexión se ubica en la aportación de actuaciones, el profesor didacta lo hace señalando inconsistencias o focalizado en mostrar aspectos de la situación o propuesta que necesitan ser explicadas.

En relación a la evolución de la contribución de la dimensión solución, que presenta la más alta duración y frecuencia, se observa tendencias diferentes entre el estudiante y el didacta. Para el caso del estudiante comienza con una mayor contribución en la fase de diseño y va disminuyendo a medida que avanza en las fases, en cambio, en el caso del didacta, comienza con una baja contribución en la fase de diseño, aumenta en la fase de implementación y disminuye un poco en la fase final. Esta tendencia evolutiva en el estudiante puede explicarse ya que es el quién presenta la propuesta de situación de enseñanza y aprendizaje, lo que se efectúa fundamentalmente en la fase de diseño; mientras que en la implementación, diferentes aspectos de la situación diseñada entran en conflicto y deben ser reconsiderados, a lo que el didacta contribuye mediante aportaciones a la reflexión de propuestas de actuación o soluciones alternativas.

La contribución a la reflexión de la explicación metafísica presenta tendencias similares entre el estudiante y el didacta, alcanzan su máximo en la fase de diseño, disminuye a casi la mitad en la fase de implementación y aumenta en la fase final. El choque entre situación diseñada e implementación demanda de los participantes (estudiante y didacta) explicaciones o la aportación de posibles causas que se usan de manera especulativa para intentar justificar qué está en conflicto entre la situación diseñada y en la acción.

En el caso de la dimensión valoración se observan tendencias distintas entre el estudiante y el didacta. En el caso del estudiante es en la fase de diseño donde alcanza su mayor contribución, disminuye en la fase de implementación y vuela a aumentar a su máximo en la fase final; en el caso del didacta, alcanza su máxima contribución en la fase de implementación, siendo el doble a la fase de diseño y disminuye en la fase final. Mientras el estudiante valora qué de la propuesta o diseño considera positivo y profundiza en la valoración en la fase final, el profesor didacta efectúa valoraciones en la fase de implementación, a nuestro juicio, como medio para especificar qué funciona y qué debería cambiarse en la propuesta inicial.

La contribución a la reflexión de la problematización presenta tendencias similares entre el estudiante y el didacta, pues inician con una contribución menor en la fase de diseño, aumenta casi el doble en la fase de implementación, y disminuye, en el caso del estudiante, a casi nula

presencia en la fase final, y en el caso del didacta no se presenta. Si, de acuerdo con Schön (1983), identificar qué de la situación resulta poco claro y necesita ser explicado es resultado de una construcción, el hecho de que la problematización se incrementa en la fase de implementación pone de relieve, precisamente, que es la puesta en acción de la situación diseñada la que permite al estudiante identificar qué necesita clarificarse y, en definitiva, le ayuda a elaborar y definir qué es problema en el diseño propuesto y en la situación de enseñanza y aprendizaje en sí misma.

La dimensión inconsistencia presenta diferencias significativas entre el estudiante y su didacta. En el caso del estudiante, en la fase de diseño inicia con una contribución menor, aumentando a su máximo en la fase de implementación y volviendo a disminuir drásticamente en la fase final, en el caso del didacta, obtiene su mayor presencia en la fase de diseño y disminuye drásticamente en la fase de implementación y la fase final. Comparado con lo que acabamos de exponer en el párrafo anterior, parece que el didacta contribuye a la reflexión señalando que necesita clarificarse de la situación diseñada y resulta inconsistente, mientras que, en la fase de implementación dicho profesor contribuye aportando actuaciones alternativas.

La dimensión expresión de sentimiento, la que presenta la menor contribución a la reflexión, presenta diferencias significativas entre el estudiante y el didacta. En el caso del estudiante presenta su mayor contribución en la fase de diseño y disminuye en las siguientes fases, y en el caso del didacta, sólo aparece en la fase de implementación.

Se observa en la evolución de las contribuciones a la reflexión que mientras en la última fase el didacta tiende a dar mayores explicaciones, algo que no hacía predominantemente en las primeras fases, el estudiante en la fase de sistematización, evaluación y cierre comienza a problematizar mucho más comparado con las fases de diseño e implementación. La evolución muestra que el estudiante identifica mucho más al final que al inicio qué de la situación necesita ser clarificado y respecto a lo que debería poder aportar explicaciones y ajustar actuaciones o soluciones a la situación que no se habían previsto al inicio del proceso o en la fase de diseño, en la que, presumiblemente, se actuó desde la disciplina a la situación o, dicho de otro modo, desde la teoría a la práctica.

En general, por lo que se refiere a las plausibilidades predominan las académicas en la primera fase o de diseño, pero en la fase de implementación incrementan las plausibilidades propias de la lectura que el estudiante realiza de los elementos en conflicto entre su propuesta de diseño y la implementación práctica. La situación responde a la propuesta y provoca que deba ajustarse. Así, detallamos a continuación las características específicas de la plausibilidad utilizada por los participantes en sus contribuciones a la reflexión.

Las plausibilidades en las dimensiones de la reflexión son en su mayoría de tipo académicas, luego de tipo situacionales y finalmente, con una muy baja frecuencia y tiempo, de tipo experiencial, tanto en el estudiante como en el profesor didacta.

Las dimensiones que presentan mayor cantidad de plausibilidades son, en primer lugar, las contribuciones a la reflexión de actuación o solución, le siguen la explicación metafísica y la inconsistencia. En el caso del estudiante, esta tendencia varía un poco, pues en vez de estar en tercer lugar la inconsistencia, se posiciona en su lugar la valoración. En el caso del didacta, esta varía, pues se posiciona en primer lugar la inconsistencia, luego la explicación metafísica y finalmente, la valoración.

En relación a las plausibilidades académicas, se observa una tendencia a la disminución, pues inician con una mayor duración y frecuencia en la primera fase, disminuyendo hasta su mínimo

en la fase de implementación para volver a aumentar en la fase final. En el caso de las plausibilidades experienciales se observa que su utilización es mínima y sólo se presentan en la fase de implementación, finalmente, las plausibilidades situacionales se presentan con una tendencia distinta a las académicas, ya que comienzan con una baja utilización en la primera fase, aumenta a su máximo en la segunda fase y disminuye en la última fase. En el caso del estudiante, la tendencia de las plausibilidades se mantiene a la tendencia general, no obstante, en el didacta varía, pues se aprecia que mientras la plausibilidad académica tiende a disminuir a lo largo de las fases, la plausibilidad situacional, por el contrario, presenta una tendencia a aumentar a lo largo de las fases.

Como exponíamos al inicio, por tanto, en la fase de diseño priman mayoritariamente las plausibilidades académicas, tanto para el didacta como el estudiante, en la fase de implementación el estudiante utiliza preferentemente las plausibilidades situacionales, en cambio el didacta las académicas, pero como veremos más adelante, en este caso la académica no se relaciona tanto con criterios propios de una determinada opción de enseñanza de la historia (finalidades de su enseñanza, aspectos epistemológicos fundamentales, etc.), sino con criterios propios del aprendizaje de los estudiantes (conocimientos previos; estrategias de aprendizaje, diferencias individuales, ayuda entre alumnos al aprendizaje individual y de grupo, etc.); y en la fase de evaluación, sistematización y cierre, se subvierten, el estudiante utiliza preferentemente las académicas y el didacta las situacionales.

En relación a las invocaciones en los espacios formativos del estudiante con el profesor didacta

En relación a los tipos de invocaciones, la fase que presenta mayor contribución, al igual que las dimensiones de la reflexión, es en la fase de diseño, seguida por la fase de sistematización, evaluación y cierre y en último lugar, la fase de implementación. En la totalidad de las tres fases, es el estudiante quien más utiliza las invocaciones. Este lo hace principalmente en la fase de diseño, luego en la fase de sistematización, evaluación y cierre y finalmente, en la fase de implementación. El profesor didacta, por su parte, presenta una tendencia totalmente distinta, ya que hace una mayor utilización de las invocaciones en la fase de implementación, seguida por la fase de sistematización, evaluación y cierre y finalmente, en la fase de diseño.

Sobre los tipos de invocaciones, a nivel general durante las tres fases, se tiende a invocar al conocimiento académico, luego al conocimiento experiencial, invocación a la verdad y finalmente, a la ideología o sistema de valores. Si se desagregan por actor, el estudiante sigue la misma tendencia dada anteriormente, sin embargo, el didacta invoca primeramente al conocimiento experiencial, luego al conocimiento académico y finalmente, invocación a la verdad.

Al analizar los subtipos de cada tipo de invocación se observa que en la dimensión del conocimiento académico se invoca en primer lugar al conocimiento formal de conceptos y procedimientos, luego a la autoridad de la disciplina académica y, solo por el estudiante, a la autoridad del docente o experto pragmático. En el caso del conocimiento experiencial se hace referencia mayoritariamente a las invocaciones a la experiencia práctica didáctica educativa en el aula, seguida de la experiencia individual del hablante, la experiencia cultural del hablante y la experiencia práctica de un par o compañero. Este hallazgo confirma lo que hemos puesto de relieve en el apartado anterior.

En la invocación a la verdad se utiliza preferentemente a la autoridad a la experiencia presente. La dimensión invocación a la ideología o sistema de valores solo la utiliza el estudiante.

Si se analiza la evolución de las invocaciones a la autoridad del conocimiento académico, se observa una mayor concentración en la fase de diseño, la que disminuye en la fase de implementación y vuelve a aumentar su concentración en la fase de evaluación, sistematización y cierre. Esta misma tendencia se da en el estudiante, no obstante, en el didacta no se presenta, pues se mantiene constante la concentración de invocaciones en las tres fases.

En el caso la evolución de las invocaciones a la autoridad del conocimiento experiencial, a nivel general, se observa una menor frecuencia en la fase de diseño, aumenta en la fase de implementación y disminuye en la fase de evaluación, sistematización y cierre. En el caso del estudiante la concentración de invocaciones va en aumento progresivo entre las fases, teniendo mayor concentración en la fase final, en cambio en el didacta, va en aumento entre la fase de diseño e implementación y disminuye en la fase final.

En relación a la evolución de las invocaciones a la verdad, en general, se manifiesta concentración de invocaciones similares entre las fases, aumentando levemente en la fase final. En el caso del estudiante se presenta la misma tendencia anterior, en cambio, en el didacta, presenta muy pocas invocaciones a la verdad y sólo en la fase de implementación y final.

Finalmente, en relación a la evolución de las invocaciones a la ideología o sistema de valores se presenta casi nula presencia y sólo por el estudiante en la fase de implementación.

En relación a los episodios o temas sobre los cuales se conversa en los espacios formativos del estudiante con el profesor didacta

Existen un total de 20 episodios que se identificaron en las tres fases, correspondiendo 8 a la fase de diseño, 7 a la fase de implementación y 5 a la fase de sistematización, evaluación y cierre. Se observa que el tiempo y la frecuencia más alta de los episodios se concentra al inicio de cada fase, pues mientras en la fase de diseño el episodio con mayor duración es el 1, relacionado con las finalidades educativas y los contenidos de la Unidad Didáctica; en la fase de implementación es el episodio 9, relacionado con la valoración de la implementación de la Unidad Didáctica; y finalmente, en la fase de evaluación, sistematización y cierre es el episodio 16, relacionado también con la valoración de la implementación de la Unidad Didáctica, pero de forma retrospectiva, identificando sus fortalezas y debilidades. En síntesis, se observa que en las tres etapas los episodios con mayor peso están relacionados con el análisis del diseño de la planificación, de carácter prescriptivo; y el análisis y valoración de su implementación.

En relación a los episodios, las contribuciones de la reflexión e invocaciones en cada una de las fases que componen la Unidad Didáctica

En la fase de diseño

En esta fase, las temáticas sobre las que conversan el estudiante y su didacta versan sobre dos tópicos: el primero, sobre el diseño y programación de la Unidad Didáctica, focalizándose en las finalidades educativas, progresión de los aprendizajes y contenidos, el contenido que vertebra la propuesta, la propuesta de evaluación, la organización de las sesiones y la conformación de los estudiantes para el desarrollo de las actividades. Priman los aspectos propios de la elaboración de una propuesta didáctica de enseñanza y aprendizaje. El segundo de ellos se relaciona con la previsión de potenciales dificultades en la implementación de la propuesta y recomendaciones futuras para la mejora de la práctica docente. Las dificultades se anticipan, pero, como veremos más adelante, no se conocen hasta que el diseño se encarna en condiciones prácticas y la situación responde a la propuesta poniendo de relieve los diferentes elementos o aspectos en conflicto en la situación que pueden ser vistos por el estudiante y su didáctica como dilemas, y

conlleven la elaboración de soluciones o actuaciones alternativas para equilibrar los elementos en conflicto en la situación.

Al realizar el análisis de las dimensiones más utilizadas en esta fase se evidencia que la que presenta mayor contribución es la propuesta de actuaciones o solución, seguida de la valoración, la explicación metafísica, la problematización, la inconsistencia y la expresión de sentimiento. La contribución del estudiante en esta fase presenta diferencias con respecto a la tendencia general, ya que contribuye a través de la solución o propuestas de actuación, seguida de la explicación metafísica, la valoración, la expresión de sentimiento, la problematización y finalmente, la inconsistencia; mientras que el profesor didacta lo hace utilizando la inconsistencia, la explicación metafísica, la valoración, la solución y la problematización, no contribuyendo en esta fase a través de la expresión de sentimiento.

Al analizar las plausibilidades de esta fase se observa que la más utilizada por el estudiante es la plausibilidad académica, seguida por la experiencial con muy baja frecuencia; en el caso del didacta mayoritariamente es la académica y en casi nula presencia la situacional. Las plausibilidades de tipo experiencial no se presentan en esta fase.

En relación a las invocaciones más utilizadas en esta fase se evidencia que se invoca principalmente al conocimiento académico, seguido por el conocimiento experiencial y finalmente, invocación a la verdad, que solo la realiza el estudiante. No se invoca a la dimensión ideología o sistema de valores.

En el tipo de invocación al conocimiento académico, la mayor cantidad de invocaciones aluden al conocimiento formal de conceptos y procedimientos, seguido por la autoridad a la disciplina académica. En el conocimiento experiencial se invoca principalmente a la experiencia práctica didáctica educativa en el aula. En la invocación a la verdad, que sólo la realiza el estudiante, se refiere a la invocación a la verdad de la experiencia presente, seguido por la experiencia no presente.

En relación a los 8 episodios que se presentan en la fase, aquellos que tienen mayor presencia son el 1, 6 y 5, los que versan sobre los propósitos y finalidades educativas de la Unidad Didáctica; la organización de las sesiones de la Unidad Didáctica en los distintos momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre); y la elaboración de la propuesta de evaluación y su organización para evidenciar los aprendizajes de los alumnos.

Tal como se expresó anteriormente, casi todos los episodios tienen como eje articulador el diseño y la programación de su Unidad Didáctica. Sólo los episodios 4 y 8 presentan temáticas distintas, correspondiendo a un 10% de la fase, y versan sobre la anticipación de posibles dificultades de la implementación de la propuesta diseñada y recomendaciones por parte del didacta para mejorar su quehacer como futuro docente y culminar su proceso formativo.

En los episodios relacionados con el diseño y programación en el aula, los participantes se contribuyen principalmente a través de la solución o propuesta de actuaciones, y en menor grado contribuyen aportando explicación metafísica e inconsistencia, a excepción del episodio 3, relacionado con el contenido clave que vertebra la propuesta, en que mayoritariamente se contribuye a través de la explicación metafísica y luego de la solución. Aquellos episodios relacionados con las finalidades educativas, progresión de aprendizaje y contenidos, y contenido que vertebra la propuesta, invocan preferentemente al conocimiento académico. Sólo los episodios relacionados con organización de las sesiones y la conformación de los grupos de alumnos se basan en el conocimiento experiencial.

Los episodios 4 y 8, que presentan temáticas distintas y versan sobre la anticipación de posibles dificultades de la implementación de la propuesta diseñada y recomendaciones por parte del didacta para mejorar su quehacer como futuro docente y culminar su proceso formativo, contribuyen preferentemente a través de la inconsistencia, explicación metafísica y solución, utilizando preferentemente conocimiento académico y luego experiencial.

Es el didacta quien mayoritariamente en los episodios contribuye a través de la inconsistencia, realizando dos tipos de preguntas: aquellas para recoger información respecto de la unidad didáctica que el estudiante diseñó; y la segunda para profundizar acerca de las razones que consideró para su diseño. Frente a las preguntas del didacta, el estudiante mayoritariamente contribuye a través de la solución.

En la fase de implementación

Esta fase está compuesta de dos sesiones, las que versan sus episodios o temáticas sobre la que conversan el estudiante y su profesor didacta sobre los siguientes tres tópicos: el primero se relaciona con la planificación de su Unidad Didáctica, focalizándose en la progresión de los contenidos, los recursos pedagógicos, el proceso evaluativo de los estudiantes y el cierre de su Unidad Didáctica. El segundo de ellos se relaciona con la organización y gestión del aula, tales como la organización de las sesiones y tiempos para el logro de los aprendizajes de los alumnos y de las acciones y actitudes docentes que favorecen el aprendizaje de los alumnos. Finalmente, el tercer tópico se relaciona con el desempeño y término del proceso formativo del estudiante, tales como, el análisis y la valoración de la implementación, en términos de fortalezas y aspectos de mejora, y la planificación de las actividades formativas que es necesario que el estudiante lleve a cabo para culminar el proceso formativo en la universidad.

En esta fase se contribuye mayormente a través de la actuación o solución, al igual que la fase de diseño, le sigue la valoración, la explicación metafísica, la problematización, la inconsistencia y la expresión de sentimiento. Cuando se analiza por actor se constata que tanto el estudiante como el didacta contribuyen primeramente a través de la solución o actuación y luego de la valoración, pero posteriormente cambian, en el caso del estudiante le sigue la problematización, la explicación metafísica, la inconsistencia y la expresión de sentimiento; y en el caso del profesor didacta, por su parte, le sigue la explicación metafísica, la inconsistencia, la problematización y la expresión de sentimiento. Señalamos de nuevo la relevancia de la emergencia de la problematización en esta fase.

Al analizar las plausibilidades de esta fase se observa que el estudiante mayoritariamente utiliza plausibilidades situacionales, luego las académicas y finalmente con muy baja presencia las experienciales, en cambio el didacta utiliza preferentemente las académicas, a diferencia del estudiante, y con muy baja presencia las situacionales y experienciales.

En la fase de implementación, tanto el estudiante como el didacta utilizan mayoritariamente el conocimiento experiencial, seguido del conocimiento académico, invocación a la verdad y finalmente, a la ideología o sistema de valores, que solo refiere el estudiante. En el conocimiento experiencial se alude en primer lugar a la experiencia práctica didáctica en el aula. En la dimensión conocimiento académico se invoca principalmente al conocimiento formal de conceptos y procedimientos y con baja presencia al conocimiento de un docente o experto pragmático, que solo lo realiza el estudiante. En la invocación a la verdad se alude tanto a la invocación a la verdad de la experiencia presente, que solo refiere el estudiante, como a la experiencia no presente, que refieren ambos.

Del total de 7 episodios que presenta la fase, existen 3 episodios que se presentan tanto en la primera como segunda sesión (episodio 9, 11 y 12), correspondiendo al análisis y valoración de la implementación de la Unidad Didáctica, análisis del procedimiento de evaluación y valoración de las acciones docentes que favorecen el aprendizaje de los alumnos.

El episodio que más presencia tiene en la fase es el 9 relacionado con el análisis y valoración de la implementación de la Unidad Didáctica, presentándose este episodio al inicio de las dos sesiones que componen esta fase. Mayoritariamente en este episodio se contribuye a la reflexión en ambas sesiones, a través de la solución y posteriormente, en la sesión 2, que está al inicio de la fase implementación, a través de la problematización y explicación metafísica; y en la sesión 3, que está al final de la fase de implementación, a través de la valoración y explicación metafísica. En relación al tipo de invocación, se contribuye mayoritariamente a través del conocimiento experiencial y luego del académico.

Aquellos episodios relacionados con la organización y gestión del aula (episodio 10, 12 y 15), relacionados con la progresión de los contenidos, los recursos pedagógicos, el proceso evaluativo de los estudiantes y el cierre de su Unidad Didáctica, se contribuye mayoritariamente a través de la actuación o solución, y posteriormente a través de la explicación metafísica y valoración. Solo se presenta una variación en el episodio 12 relacionado con el procedimiento de evaluación y que se encuentra al final de la fase de implementación, a la que se contribuye principalmente a través de la explicación metafísica, problematización y valoración.

El episodio 11, que se presenta al inicio y al final de la fase de implementación y se relaciona con la valoración de las acciones docentes que favorecen el aprendizaje de sus estudiantes, se contribuye principalmente a través de la valoración, y luego en la sesión 2 a través de la inconsistencia y solución, utilizando invocaciones a la verdad y conocimiento experiencial; y en la sesión 3 a través de la solución o actuaciones y de inconsistencia, utilizando invocaciones al conocimiento experiencial.

Finalmente, los episodios 13 y 14, que sólo se presentan en la sesión 1, muestran contribuciones distintas a las tendencias de los otros episodios. En el caso del episodio 13, relacionado con la valoración del logro de aprendizaje de los estudiantes, se contribuye fundamentalmente a través de la valoración, posteriormente de la explicación metafísica y la propuesta de actuaciones o de solución, invocando al conocimiento académico y luego experiencial. En el caso del episodio 14, relacionado con el análisis de la planificación del proceso formativo del estudiante para culminar su práctica, se contribuye a través de la solución, luego la problematización y valoración, invocando solo al conocimiento académico.

En la fase de sistematización, evaluación y cierre

En esta fase, los episodios o temáticas sobre las que conversan el estudiante y su didacta versan sobre dos tópicos: el primero de ellos se relaciona con la valoración de su desempeño y aprendizajes obtenidos, focalizándose en la identificación de las principales fortalezas y aspectos a mejorar de propio desempeño, los aprendizajes que obtuvo con la implementación de la unidad, y los aspectos que se requieren mejorar de su propuesta didáctica. El segundo bloque temático se relaciona con el análisis del currículum escolar vigente y recordatorio de actividades por realizar y cierre de la sesión

Se tiende a contribuir en esta fase, al igual que las otras fases, mayoritariamente a través de la solución, le siguen casi con la misma presencia la problematización, luego la valoración, la explicación metafísica, la inconsistencia y la expresión de sentimiento. El estudiante en esta fase final sigue casi la tendencia general, es decir, contribuye a la reflexión a través de la solución, la

problematización, la valoración, la explicación metafísica, y se invierten las últimas dimensiones, contribuyendo primero la expresión de sentimiento y luego la inconsistencia. En el caso del profesor didacta cambia la tendencia, pues se contribuye a través de la explicación metafísica, la inconsistencia, la solución, la problematización, la valoración y la expresión de sentimiento.

Al analizar las plausibilidades de esta fase se observa que el estudiante mayoritariamente utiliza las académicas, al igual que en la fase de diseño y luego las situacionales, en cambio el didacta presenta en general baja presencia de plausibilidades, siendo estas situacionales y académicas. Las plausibilidades de tipo experiencial no se presentan en esta fase.

En la fase de sistematización, evaluación y cierre, el estudiante utiliza mayoritariamente el conocimiento experiencial, seguido del conocimiento académico y con muy baja presencia invocación a la verdad. En el caso del docente, por el contrario, invoca primero al conocimiento académico y luego al experiencial y casi nula presencia de invocación a la verdad. No se presentan invocaciones a la ideología o sistema de valores. En la dimensión conocimiento experiencial tanto el profesor didacta como el estudiante aluden a la experiencia práctica didáctica educativa en el aula; en el conocimiento académico refieren principalmente al conocimiento formal de conceptos; y en la dimensión invocación a la verdad primordialmente refieren a experiencia presente.

Del total de 5 episodios que presenta la fase, existen 2 episodios que básicamente contribuyen a la reflexión a través de la problematización, correspondiendo al episodio 17 y 18 relacionados con análisis y valoración del currículum escolar de la disciplina de historia y la valoración de los aprendizajes clave obtenidos por el estudiante en formación. Invocando preferentemente, en el caso del episodio 17 al conocimiento académico y luego experiencial, y en el episodio 18 a través del conocimiento experiencial y luego académico.

El resto de los episodios contribuyen primeramente a la reflexión a través de la solución. En el caso del episodio 16 y 20 relacionados con la valoración de la implementación de la Unidad Didáctica y el recordatorio de actividades pendientes y cierre de la sesión, además de la solución lo hacen a través de la problematización. En relación al episodio 16, argumenta la valoración de la implementación a través del conocimiento experiencial y luego académico; y en el caso del episodio 20, que alude al recordatorio de actividades y cierre de la sesión, a través del conocimiento académico y luego experiencial. Finalmente, el episodio 19, relacionado con la revisión de lo aprendido por el estudiante en forma de recomendación a otros estudiantes, además de contribuir a la reflexión la solución, también lo hace la valoración y la explicación metafísica, utilizando preferentemente conocimiento experiencial y luego académico.

Capítulo 7. Espacio de actividad formativa del estudiante con sus tutoras. Resultados de la investigación (II)

En este apartado se presenta los resultados del análisis de las contribuciones a la reflexión del estudiante del caso estudiado con el objetivo de caracterizar su actividad reflexiva en el espacio de actividad formativa con sus tutoras.

Como ya explicamos en el apartado metodológico, la finalidad y tarea fundamental de la actividad formativa del estudiante es la elaboración, implementación, evaluación, sistematización y cierre de una unidad didáctica durante su práctica profesional. Para conocer las contribuciones a la reflexión del estudiante en formación en el espacio formativo con sus tutoras o supervisoras, como de igual modo, los argumentos que utilizan para legitimar o dar sostén a sus acciones durante dichos espacios, se registró en audio cada una de las sesiones y posteriormente su transcripción y análisis usando las dimensiones definidas, las que se describen con mayor profundidad en los protocolos elaborados para dicho fin (consultar anexo 1 y 2).

Una vez finalizado el punto anterior, se procedió a la identificación de los episodios siguiendo un protocolo (ver anexo 3), y posteriormente, la descripción de cada uno de estos con el fin de caracterizar el contenido de la reflexión en las dos sesiones de tutorías.

El análisis de tiempo y frecuencia de ocurrencia de las dimensiones y episodios definidos en el espacio de actividad formativa del estudiante con sus tutoras, se calcularon en función de la totalidad de las sesiones llevadas a cabo.

Este capítulo lo componen los siguientes apartados: contribuciones a la reflexión del estudiante en formación con cada una de las tutoras; análisis del perfil de invocaciones del estudiante en formación y las tutoras; análisis y descripción de los episodios presentes en los espacios de actividad formativa con las tutoras; y finalmente, se realiza una síntesis general de los resultados del espacio de actividad formativa del estudiante con las tutoras.

7.1 Fases de desarrollo de la tarea (unidad didáctica) a lo largo de la actividad formativa en las sesiones entre el estudiante y tutoras

De acuerdo con las sesiones realizadas por los participantes, como se observa en la tabla 95, se desarrollaron dos sesiones con las tutoras, correspondiendo ambas sesiones a la fase de implementación de la unidad didáctica (57 min 21 s a la sesión 1 y 40 min 01 s a la sesión 2), la primera de ellas a inicio de la fase y la segunda a final de esta.

Es importante señalar que la tutora presente en la primera sesión no comparte la misma especialidad que la del estudiante, mientras que la tutora de la segunda sesión corresponde a la misma especialidad del estudiante.

Tabla 95*Fases de desarrollo de la tarea a lo largo de la actividad formativa*

Fases	Sesión	Duración
Fase 2: Implementación	S1	57 min 21 s
	S2	40 min 01 s
Total	2S	97 min 22 s

7.2 Contribuciones a la reflexión del estudiante en formación y de las tutoras en los espacios de actividad formativa

Las reflexiones del estudiante en formación en los espacios de actividad formativa con las tutoras se desarrollan a lo largo de dos sesiones. El análisis de la frecuencia y duración de las contribuciones a la reflexión se realiza contemplando tanto a las tutoras como al estudiante en formación al interior de cada una de las sesiones, como de igual modo su evolución a lo largo de las sesiones.

7.2.1 Contribuciones a la reflexión en las diferentes dimensiones en cada sesión

El total de contribuciones a la reflexión en las dos sesiones se presentan en la tabla 96.

Tabla 96*Duración y frecuencia en las sesiones entre estudiante y tutoras*

Sesiones	Tutoras		Estudiante		Totales	
	<i>f</i>	T	<i>f</i>	T	<i>f</i>	T
Sesión 1	21,0%	0:29:56	31,5%	0:27:25	52,5%	0:57:21
Sesión 2	16,0%	0:14:30	31,5%	0:25:31	47,5%	0:40:01
Totales	37,0%	0:44:26	63,0%	0:52:56	100,0%	1:37:22

Si se analizan los tiempos dedicados a la reflexión, la mayor cantidad de tiempo de contribución a la reflexión la realiza el estudiante (52 min 56 s) y posteriormente las tutoras (44 min 26 s). Se observa que la frecuencia más alta la tiene también el estudiante, con el 63% y luego las tutoras con un 37%.

Si analizamos los tiempos dedicados a la contribución a la reflexión por sesión se sigue el siguiente orden: sesión 1 (57 min 21 s) y luego la sesión 2 (40 min 1 s). Las frecuencias siguen la misma tendencia anterior, es decir, jerarquizadas son: sesión 1 con un 52,5% y sesión 2 con un 47,5%.

Al analizar los tiempos por actor, en el caso del estudiante, su mayor tiempo de contribución a la reflexión lo realiza en la sesión 1 (27 min 25 s), seguida por la sesión 2 (25 min 31 s). En relación a las tutoras. La tutora de la sesión 1 es la que tienen el tiempo de contribución más alto (29 min 56 s), en cambio la tutora 2, el tiempo de contribución es casi la mitad en la sesión 1 (14 min 30 s). Si analizamos la frecuencia, en el caso del estudiante existen cambios menores en la tendencia

anterior, pues la frecuencia obtenida en la sesión 1 y en la sesión 2 es exactamente la misma (31,5%). En el caso de las tutoras la tendencia se mantiene, ya que intervine más la tutora de la sesión 1 (21%) que la tutora de la sesión 2 (16%).

Los tiempos y frecuencia de ocurrencia de las dimensiones identificadas en los espacios de actividad formativa del estudiante y las tutoras se presentan en la tabla 97.

Tabla 97

Duración y frecuencia de las dimensiones en las sesiones entre tutoras y estudiante⁴⁴

Dimensión	Sesión 1			Sesión 2			TOTAL			
	TU	E	T	TU	E	T	TU	E	T	
Problematización	<i>f</i>	2,3%	5,7%	7,9%	2,1%	5,3%	7,4%	4,3%	11,0%	15,3%
	<i>t</i>	0:04:03	0:05:56	0:09:59	0:02:53	0:04:54	0:07:47	0:06:56	0:10:50	0:17:46
Inconsistencia	<i>f</i>	2,8%	2,0%	4,7%	2,8%	0,9%	3,7%	5,6%	2,9%	8,4%
	<i>t</i>	0:01:17	0:01:16	0:02:33	0:01:29	0:00:25	0:01:54	0:02:46	0:01:41	0:04:27
Explicación Metafísica	<i>f</i>	4,0%	7,2%	11,2%	4,9%	5,6%	10,5%	9,0%	12,8%	21,7%
	<i>t</i>	0:06:23	0:06:15	0:12:38	0:04:35	0:04:39	0:09:14	0:10:58	0:10:54	0:21:52
Solución	<i>f</i>	5,6%	4,4%	10,0%	3,5%	6,2%	9,7%	9,1%	10,6%	19,7%
	<i>t</i>	0:10:07	0:03:52	0:13:59	0:04:11	0:06:41	0:10:52	0:14:18	0:10:33	0:24:51
Valoración	<i>f</i>	6,4%	8,8%	15,2%	2,8%	8,1%	10,9%	9,2%	17,0%	26,1%
	<i>t</i>	0:08:06	0:07:18	0:15:24	0:01:22	0:04:48	0:06:10	0:09:28	0:12:06	0:21:34
Expresión de Sentimiento	<i>f</i>	0,0%	3,4%	3,4%	0,0%	5,3%	5,3%	0,0%	8,7%	8,7%
	<i>t</i>	0:00:00	0:02:48	0:02:48	0:00:00	0:04:04	0:04:04	0:00:00	0:06:52	0:06:52
TOTAL	<i>f</i>	21,0%	31,5%	52,5%	16,0%	31,5%	47,5%	37,0%	63,0%	100,0%
	<i>t</i>	0:29:56	0:27:25	0:57:21	0:14:30	0:25:31	0:40:01	0:44:26	0:52:56	1:37:22

En la tabla 97 se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la solución (24 min 51 s), le sigue la explicación metafísica (21 min 52 s), luego la valoración (21 min 34 s), la problematización (17 min 46 s), la expresión de sentimiento (6 min 52 s) y finalmente, la inconsistencia (4 min 27 s). En relación a la frecuencia dedicada a la reflexión, se modifica la tendencia presentada anteriormente, pues se observa que en primer lugar aparece la valoración (26,1%), seguida por la explicación metafísica (21,7%), la solución (19,7%), la problematización (15,3%), la expresión de sentimiento (8,7%) y la inconsistencia (8,4%).

Si analizamos los tiempos para la contribución a la reflexión por parte del estudiante, la valoración es la dimensión con mayor duración (12 min 6 s), seguida por la explicación metafísica (10 min 54 s), la problematización (10 min 50 s), la solución (10 min 33 s), la expresión de sentimiento (6 min 52 s) y en último lugar la inconsistencia (1 min 41 s). Al analizar las frecuencias se aprecia la misma tendencia, es decir, el estudiante contribuye a la reflexión mayoritariamente a través de la valoración (17%), la explicación metafísica (12,8%), la problematización (11%), la solución (10,6%), la expresión de sentimiento (8,7%) y finalmente, la inconsistencia (2,9%).

La **sesión 1**, que es donde se concentra el mayor tiempo de contribuciones a la reflexión (57 min 21 s), se distribuye en contribuciones a la reflexión de la valoración (15 min 24 s), ubicándose en segundo lugar la solución (13 min 59 s), la explicación metafísica (12 min 38 s), la

⁴⁴ Se utilizarán las siguientes abreviaciones: TU: tutoras; E: estudiante; T: total; *t*: tiempo; *f*: frecuencia

problematización (9 min 59 s) y, con tiempos similares, la expresión de sentimiento (2 min 48 s) y la inconsistencia (2 min 33 s). En relación a las frecuencias de la contribución a la reflexión, existen cambios con respecto a la tendencia anterior, ya que las contribuciones se distribuyen entre la valoración (15,2%), la explicación metafísica (11,2%), la solución (10%), la problematización (7,9%), la inconsistencia (4,7%) y por último, la expresión de sentimiento (3,4%).

Al analizar los tiempos de las contribuciones a la reflexión por actor en la sesión 1, se observa que el estudiante, presenta menor tiempo de contribución a la reflexión que la tutora (27 min 25 s). La valoración (7 min 18 s) es la dimensión que mayor tiempo de aporte realiza a la reflexión, seguida de la explicación metafísica (6 min 15 s), la problematización (5 min 56 s), la solución (3min 52 s), la expresión de sentimiento (2 min 48 s) y finalmente, la inconsistencia (1 min 16 s). En relación a las frecuencias, el estudiante (31,5%) presenta una mayor contribución a la reflexión que la tutora, la que se distribuye en valoraciones (8,8%), explicaciones metafísicas (7,2%), problematizaciones (5,7%), soluciones (4,4%), expresiones de sentimiento (3,4%) e inconsistencias (2%). La tutora, por el contrario, contribuyen mayoritariamente a través de la solución (10 min 7 s), seguida por la valoración (8 min 6 s), la explicación metafísica (6 min 23 s), la problematización (4 min 3 s) y la inconsistencia (1 min 17 s). En el caso de las frecuencias la tendencia sufre un cambio mínimo al final, pues las dimensiones con mayores porcentajes son la valoración (6,4%), la solución (5,6%), la explicación metafísica (4%), pero la inconsistencia (2,8%) deja de ser la dimensión con segunda menor contribución, siendo ahora la problematización (2,3%).

En la **sesión 2** se concentra el segundo mayor tiempo de contribuciones a la reflexión (40 min 1 s), distribuyéndose en contribuciones a la reflexión de la solución (10 min 52 s), seguida de contribuciones a la explicación metafísica (9 min 14 s), la problematización (7 min 47 s), la valoración (6 min 10 s), expresión de sentimiento (4 min 4 s) y la inconsistencia (1 min 54 s). Si se analiza el porcentaje de contribución a la reflexión en esta sesión (31,5%), se observa que se presentan algunas diferencias en relación a la tendencia anterior, ya que las contribuciones se distribuyen en valoraciones (10,9%), seguidas de cerca por explicaciones metafísicas (10,5%), soluciones (9,7%), problematizaciones (7,4%), expresiones de sentimiento (5,3%) e inconsistencias (3,7%).

Al realizar el análisis por actor, se evidencia que en la sesión 2 es el estudiante quien más interviene (25 min 31 s). Su contribución se distribuye en soluciones (6 min 41 s), problematizaciones (4 min 54 s), valoraciones (4 min 48 s), explicaciones metafísicas (4min 39 s), expresiones de sentimiento (4 min 4 s) y, muy marginalmente, en inconsistencias (25 s). En el caso de su frecuencia, la tendencia se modifica, ya que la dimensión con mayor contribución es la valoración (8,1%), seguida por la solución (6,2%), la explicación metafísica (5,6%), la problematización y la expresión de sentimiento (5,3% ambas) y finalmente, la inconsistencia (0,9%). La tutora (14 min 30 s), en cambio, lo hace a través de explicaciones metafísicas (4 min 35 s), soluciones (4 min 11 s), problematizaciones (2 min 53 s), inconsistencias (1 min 29 s) y valoraciones (1 min 22 s), sin presentarse expresiones de sentimiento (0 s). En el caso de sus frecuencias, conserva la tendencia anterior, se contribuye a la reflexión a través de la explicación metafísica (4,9%), la solución (3,5%), la inconsistencia y la valoración (2,8% ambas) y la problematización (2,1%).

7.2.2 Evolución de las contribuciones a la reflexión en cada dimensión a lo largo de las sesiones⁴⁵

En la tabla 97 y figura 38 se analiza la evolución de cada una de las dimensiones a lo largo de las sesiones. A nivel general, se observa que la dimensión solución, que es la dimensión que presenta mayor tiempo (24 min 51 s), obtiene su mayor duración en la sesión 1 (13 min 59 s), la que disminuye en la sesión 2 (10 min 52 s). En el caso de sus frecuencias, la dimensión solución deja de ser la con mayor contribución (19,7%), obteniendo también su mayor valor en la sesión 1 (10%), la que disminuye marginalmente hacia la sesión 2 (9,7%).

En el caso de la dimensión explicación metafísica (21 min 52 s), que es la segunda dimensión con mayor duración, se repite la tendencia que la dimensión anteriormente descrita, pues alcanza su máxima duración en la sesión 1 (12 min 38 s) y disminuye en la sesión 2 (9 min 14 s). Sus frecuencias también siguen la misma tendencia, ya que alcanza su mayor contribución en la sesión 1 (11,2%) y disminuye marginalmente en la última sesión (10,5%).

La dimensión valoración (21 min 34 s) es la tercera con mayor contribución de tiempo a la reflexión. Esta sigue la misma tendencia que las dimensiones anteriores, es decir, alcanza su máxima duración en la sesión 1 (15 min 24 s) pero disminuye más de la mitad hacia la sesión 2 (6 min 10 s). Sus frecuencias también alcanzan su máximo en la sesión 1 (15,2%) y su mínimo en la sesión 2 (10,9%).

La problematización (17 min 46 s) se posiciona en el cuarto lugar en relación con su aporte al tiempo de contribución a la reflexión. En esta se repite la misma tendencia que todas las dimensiones anteriores, ya que alcanza su máxima duración en la sesión 1 (9 min 59 s), la que disminuye en la sesión 2 (7 min 47 s). Las frecuencias, por su parte, también alcanzan su máximo aporte en la sesión 1 (7,9%), la que disminuye marginalmente hacia la sesión 2 (7,4%).

En quinto lugar, se posiciona la dimensión expresión de sentimiento (6 min 52 s), cuya duración sigue una tendencia distinta a todas las dimensiones anteriores, pues alcanza su mínimo valor en la sesión 1 (2 min 48 s) y aumenta casi el doble hacia la sesión 2 (4 min 4 s). Sus frecuencias siguen esta misma tendencia, es decir, alcanza su mínima contribución en la sesión 1 (3,4%) y aumenta en la sesión 2 (5,3%).

Finalmente, la dimensión inconsistencia (4 min 27 s), la que se posiciona en el último lugar con relación a la duración de su contribución a la reflexión, se repite la tendencia del resto de las dimensiones, excepto la de la expresión de sentimiento, pues alcanza su máxima duración en la sesión 1 (2 min 33 s), la que disminuye en la sesión 2 (1 min 54 s). Con respecto a sus frecuencias, la tendencia de su duración se repite, es decir, alcanza su máximo en la sesión 1 (4,7%) y disminuye en la sesión 2 (3,7%).

⁴⁵ Si bien en cada sesión se presenta una tutora distinta, y no es posible ver la evolución de las tutoras, si es posible observar la evolución del estudiante, pues las sesiones de tutoría se presentan al inicio y final de la fase de implementación

Tabla 98

Duración y frecuencia de las dimensiones a lo largo de las sesiones desagregadas por actor

46

Dimensión		Sesión 1			Sesión 2			TOTAL		
		TU	E	T	TU	E	T	TU	E	T
Problematización	f	2,0%	3,4%	5,3%	1,9%	3,5%	5,3%	3,8%	6,9%	10,7%
	t	0:03:16	0:02:56	0:06:12	0:02:18	0:03:09	0:05:27	0:05:34	0:06:05	0:11:39
Plausibilidad-Problematización-Académico	f	0,1%	0,9%	1,0%	0,1%	0,1%	0,2%	0,2%	1,0%	1,2%
	t	0:00:08	0:01:11	0:01:19	0:00:23	0:00:13	0:00:36	0:00:31	0:01:24	0:01:55
Plausibilidad-Problematización-Experiencial	f	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	t	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Problematización-Situacional	f	0,2%	1,3%	1,5%	0,1%	1,7%	1,9%	0,3%	3,1%	3,4%
	t	0:00:39	0:01:49	0:02:28	0:00:12	0:01:32	0:01:44	0:00:51	0:03:21	0:04:12
Promedio frecuencia dimensión	f	2,3%	5,7%	7,9%	2,1%	5,3%	7,4%	4,3%	11,0%	15,3%
	t	0:04:03	0:05:56	0:09:59	0:02:53	0:04:54	0:07:47	0:06:56	0:10:50	0:17:46
Inconsistencia	f	2,8%	1,7%	4,5%	2,8%	0,8%	3,6%	5,6%	2,6%	8,1%
	t	0:01:17	0:01:03	0:02:20	0:01:29	0:00:22	0:01:51	0:02:46	0:01:25	0:04:11
Plausibilidad-Inconsistencia-Académica	f	0,0%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%
	t	0:00:00	0:00:03	0:00:03	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:03	0:00:03
Plausibilidad-Inconsistencia-Experiencial	f	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	t	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Inconsistencia-Situacional	f	0,0%	0,1%	0,1%	0,0%	0,1%	0,1%	0,0%	0,2%	0,2%
	t	0:00:00	0:00:10	0:00:10	0:00:00	0:00:03	0:00:03	0:00:00	0:00:13	0:00:13
Promedio frecuencia dimensión	f	2,8%	2,0%	4,7%	2,8%	0,9%	3,7%	5,6%	2,9%	8,4%
	t	0:01:17	0:01:16	0:02:33	0:01:29	0:00:25	0:01:54	0:02:46	0:01:41	0:04:27
Explicación Metafísica	f	3,9%	6,2%	10,1%	4,7%	5,5%	10,2%	8,6%	11,6%	20,3%
	t	0:06:15	0:05:16	0:11:31	0:04:30	0:04:28	0:08:58	0:10:45	0:09:44	0:20:29
Plausibilidad-Explicación Metafísica-Académica	f	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%	0,0%	0,1%	0,1%
	t	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:11	0:00:11	0:00:00	0:00:11	0:00:11
Plausibilidad-Explicación Metafísica-Experiencial	f	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	0,2%	0,2%	0,0%	0,2%
	t	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:05	0:00:00	0:00:05	0:00:05	0:00:00	0:00:05
Plausibilidad-Explicación Metafísica-Situacional	f	0,1%	1,0%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	1,0%	1,1%
	t	0:00:08	0:00:59	0:01:07	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:08	0:00:59	0:01:07
Promedio frecuencia dimensión	f	4,0%	7,2%	11,2%	4,9%	5,6%	10,5%	9,0%	12,8%	21,7%
	t	0:06:23	0:06:15	0:12:38	0:04:35	0:04:39	0:09:14	0:10:58	0:10:54	0:21:52
Solución	f	4,7%	2,7%	7,4%	3,0%	4,3%	7,3%	7,7%	7,0%	14,7%
	t	0:08:40	0:02:05	0:10:45	0:03:37	0:04:33	0:08:10	0:12:17	0:06:38	0:18:55

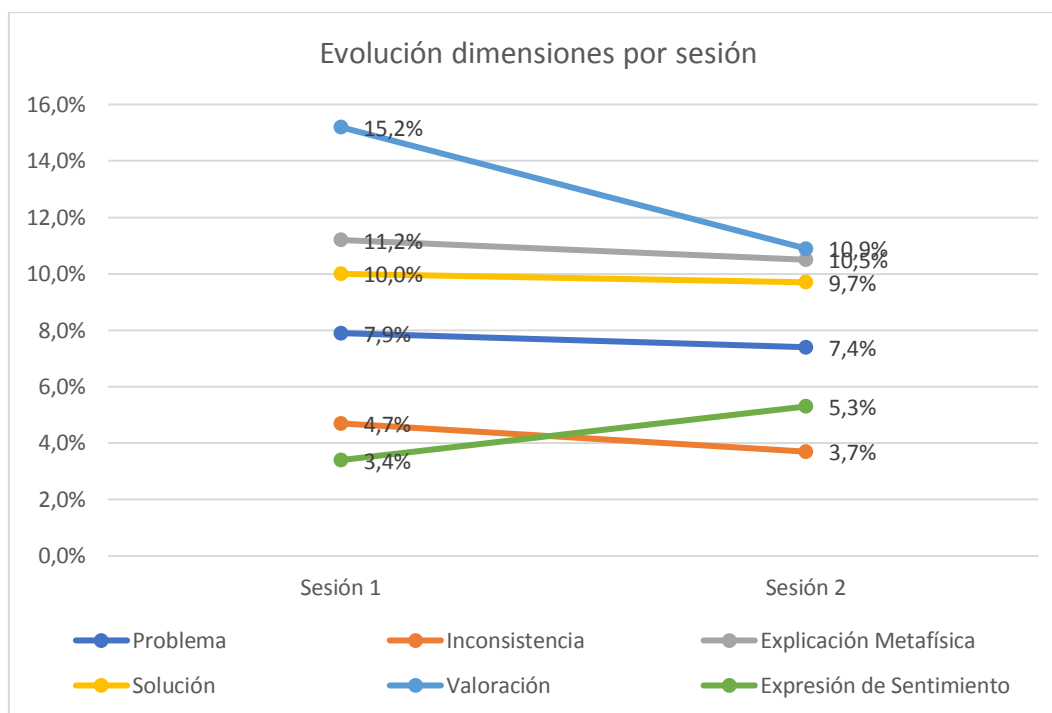
⁴⁶ Se utilizarán las siguientes abreviaciones: TU: tutoras; E: estudiante; T: total; t: tiempo; f: frecuencia

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO – Capítulo 7

Plausibilidad-Solución-Académica	f	0,5%	1,1%	1,6%	0,2%	0,4%	0,6%	0,7%	1,5%	2,3%
	t	0:01:0 4	0:01:2 0	0:02:2 4	0:00:0 3	0:00:4 4	0:00:4 7	0:01:0 7	0:02:0 4	0:03:1 1
Plausibilidad-Solución-Experiencial	f	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	t	0:00:0 0	0:00:0 0	0:00:0 0	0:00:0 0	0:00:0 0	0:00:0 0	0:00:0 0	0:00:0 0	0:00:0 0
Plausibilidad-Solución-Situacional	f	0,3%	0,6%	0,9%	0,3%	1,4%	1,7%	0,6%	2,1%	2,7%
	t	0:00:2 3	0:00:2 7	0:00:5 0	0:00:3 1	0:01:2 4	0:01:5 5	0:00:5 4	0:01:5 1	0:02:4 5
Promedio frecuencia dimensión	f	5,6%	4,4%	10,0%	3,5%	6,2%	9,7%	9,1%	10,6%	19,7%
	t	0:10:0 7	0:03:5 2	0:13:5 9	0:04:1 1	0:06:4 1	0:10:5 2	0:14:1 8	0:10:3 3	0:24:5 1
Valoración	f	5,1%	5,7%	10,8%	2,6%	5,6%	8,1%	7,7%	11,2%	18,9%
	t	0:06:0 4	0:03:4 6	0:09:5 0	0:01:0 5	0:02:3 8	0:03:4 3	0:07:0 9	0:06:2 4	0:13:3 3
Plausibilidad-Valoración-Académica	f	0,6%	1,6%	2,3%	0,0%	0,7%	0,7%	0,6%	2,4%	3,0%
	t	0:00:5 8	0:01:4 6	0:02:4 4	0:00:0 0	0:00:3 9	0:00:3 9	0:00:5 8	0:02:2 5	0:03:2 3
Plausibilidad-Valoración-Experiencial	f	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,2%	0,4%	0,2%	0,2%	0,4%
	t	0:00:0 0	0:00:0 0	0:00:0 0	0:00:1 7	0:00:0 5	0:00:2 2	0:00:1 7	0:00:0 5	0:00:2 2
Plausibilidad-Valoración-Situacional	f	0,6%	1,5%	2,2%	0,0%	1,6%	1,6%	0,6%	3,2%	3,8%
	t	0:01:0 4	0:01:4 6	0:02:5 0	0:00:0 0	0:01:2 6	0:01:2 6	0:01:0 4	0:03:1 2	0:04:1 6
Promedio frecuencia dimensión	f	6,4%	8,8%	15,2%	2,8%	8,1%	10,9%	9,2%	17,0%	26,1%
	t	0:08:0 6	0:07:1 8	0:15:2 4	0:01:2 2	0:04:4 8	0:06:1 0	0:09:2 8	0:12:0 6	0:21:3 4
Expresión de Sentimiento	f	0,0%	2,2%	2,2%	0,0%	3,5%	3,5%	0,0%	5,7%	5,7%
	t	0:00:0 0	0:01:2 6	0:01:2 6	0:00:0 0	0:02:1 0	0:02:1 0	0:00:0 0	0:03:3 6	0:03:3 6
Plausibilidad-Expresión de Sentimiento-Académica	f	0,0%	0,2%	0,2%	0,0%	0,2%	0,2%	0,0%	0,4%	0,4%
	t	0:00:0 0	0:00:1 4	0:00:1 4	0:00:0 0	0:00:0 6	0:00:0 6	0:00:0 0	0:00:2 0	0:00:2 0
Plausibilidad-Expresión de Sentimientos-Experiencial	f	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	t	0:00:0 0	0:00:0 0	0:00:0 0	0:00:0 0	0:00:0 0	0:00:0 0	0:00:0 0	0:00:0 0	0:00:0 0
Plausibilidad-Expresión de Sentimientos-Situacional	f	0,0%	1,0%	1,0%	0,0%	1,6%	1,6%	0,0%	2,7%	2,7%
	t	0:00:0 0	0:01:0 8	0:01:0 8	0:00:0 0	0:01:4 8	0:01:4 8	0:00:0 0	0:02:5 6	0:02:5 6
Promedio frecuencia dimensión	f	0,0%	3,4%	3,4%	0,0%	5,3%	5,3%	0,0%	8,7%	8,7%
	t	0:00:0 0	0:02:4 8	0:02:4 8	0:00:0 0	0:04:0 4	0:04:0 4	0:00:0 0	0:06:5 2	0:06:5 2
TOTAL	f	21,0%	31,5%	52,5%	16,0%	31,5%	47,5%	37,0%	63,0%	100,0%
	t	0:29:5 6	0:27:2 5	0:57:2 1	0:14:3 0	0:25:3 1	0:40:0 1	0:44:2 6	0:52:5 6	1:37:2 2

Figura 38

Evolución de las contribuciones a la reflexión en cada dimensión y en cada sesión



Si analizamos la frecuencia y duración de cada una de las dimensiones a lo largo de las sesiones, desagregadas por actor, como se observa en las figuras 39 y 40, se presenta lo siguiente:

En relación a la evolución de la contribución de la dimensión solución (24 min 51 s), que presenta la más alta duración, se observa tendencias diferentes entre el estudiante y las tutoras. Para el caso del estudiante (10 min 33 s) comienza con la menor duración en la sesión 1 (3 min 52 s) y aumenta casi el doble en la sesión 2 (6 min 41 s). En el caso de la frecuencia de la contribución a la reflexión del estudiante, la dimensión solución (10,6%) también alcanza su menor presencia en la sesión 1 (4,4%), y aumenta en la sesión 2 (6,2%). En el caso de las tutoras, la tendencia en esta dimensión es la opuesta a la del estudiante, pues en el caso de sus tiempos de contribución (14 min 18 s), comienza con una alta presencia en la sesión 1 (10 min 7 s) pero disminuye más de la mitad en la sesión 2 (4 min 11 s). Su frecuencia (9,1%) sigue la misma tendencia, ya que parte con su máximo valor en la sesión 1 (5,6%) y disminuye hacia la sesión 2 (3,5%).

La contribución a la reflexión de la explicación metafísica (21 min 52 s) presenta tendencias muy similares entre el estudiante y las tutoras. En el caso de la contribución a la reflexión del estudiante en función a su duración (10 min 54 s) alcanza su máximo en la sesión 1 (6 min 15 s) y disminuye hacia la sesión 2 (4 min 39 s). En el caso de sus frecuencias, la dimensión también alcanza su máximo en la sesión 1 (7,2%) y disminuye en la sesión 2 (5,6%). La contribución de las tutoras (10 min 58 s) sigue una tendencia muy similar, pues también alcanza el máximo de la contribución a la reflexión en la sesión 1 (6 min 23 s), la que disminuye en la sesión 2 (4 min 35 s). Sin embargo, la tendencia en el caso de las frecuencias es distinta, ya que alcanza su valor más bajo en la sesión 1 (4%), el que aumenta casi un punto porcentual en la sesión 2 (4,9%).

La dimensión valoración también obtuvo una alta contribución a la reflexión (21 min 34 s), observándose tendencias similares entre el estudiante y las tutoras. En el caso del estudiante (12 min 6 s), en la sesión 1 alcanza su duración más alta (7 min 18 s), la que disminuye en la sesión 2 (4 min 48 s). Con respecto a las frecuencias de la contribución del estudiante en esta dimensión (12,7%), también comienza con un alto valor en la sesión 1 (8,8%), el que disminuye en poca medida hacia la sesión 2 (8,1%). Las contribuciones de las tutoras (9 min 28 s), por su parte, siguen la misma tendencia, pero las diferencias entre una sesión y otra son mayores que en el caso del estudiante, pues su contribución logra su máximo tiempo en la sesión 1 (8 min 6 s) pero disminuye drásticamente hacia la sesión 2 (1 min 22 s). Las frecuencias de las tutoras (9,2%) presentan la misma tendencia que sus tiempos, pues comienza con su porcentaje más alto en la sesión 1 (6,4%), el que disminuye bruscamente en la sesión 2 (2,8%).

La contribución a la reflexión de la problematización (17 min 46 s) presenta tendencias similares entre el estudiante y las tutoras a lo largo de las sesiones. En el caso del estudiante (10 min 50 s), en la sesión 1 alcanza su mayor tiempo (5 min 56 s), disminuyendo un poco más de un minuto en la sesión 2 (4 min 54 s). Con respecto a sus frecuencias (11%), el estudiante alcanza su contribución máxima en la sesión 1 (5,7%), la que disminuye marginalmente hacia la sesión 2 (5,3%). En el caso de las tutoras (6 min 56 s), la tendencia de la evolución de la duración del estudiante se repite, pues comienza la sesión 1 con su máximo tiempo (4 min 3 s), el que disminuye considerablemente en la sesión 2 (2 min 53 s). Sus frecuencias de contribución (4,3%) repiten esta tendencia, ya que en la sesión 1 alcanzan su máximo valor (2,3%), el que disminuye hacia la sesión 2 (2,1%).

La dimensión expresión de sentimiento, la con segunda menor contribución a la reflexión (6 min 52 s), es utilizada solamente por el estudiante (6 min 52 s). Esta dimensión comienza con su menor contribución a la reflexión en la sesión 1 (2 min 48 s), la que aumenta considerablemente hacia la sesión 2 (4 min 4 s). Sus frecuencias (8,7%) siguen la misma tendencia, es decir, comienzan con su valor más bajo en la sesión 1 (3,4%), el que aumenta en la sesión 2 (5,3%).

Finalmente, la dimensión inconsistencia, la con menor contribución a la reflexión (4 min 27 s), presenta diferencias entre las tendencias del estudiante y las tutoras en la evolución de las sesiones. En el caso del estudiante (1 min 41 s), parte en la sesión 1 con su mayor duración (1 min 16 s), la que disminuye sustantivamente hacia la sesión 2 (25 s). En el caso de sus frecuencias, se sigue la misma tendencia, ya que logra su máximo valor en la sesión 1 (2%), el que disminuye más de la mitad hacia la sesión 2 (0,9%). En el caso de las tutoras (2 min 46 s), la tendencia es la contraria, pues en la sesión 1 obtienen su contribución más baja (1 min 17 s), la que aumenta, aunque marginalmente hacia la sesión 2 (1 min 29 s). Sus frecuencias, por otro lado, se mantienen en el mismo valor en ambas sesiones (2,8%).

Figura 39

Evolución de las contribuciones del estudiante a la reflexión en las diferentes dimensiones a lo largo de las sesiones

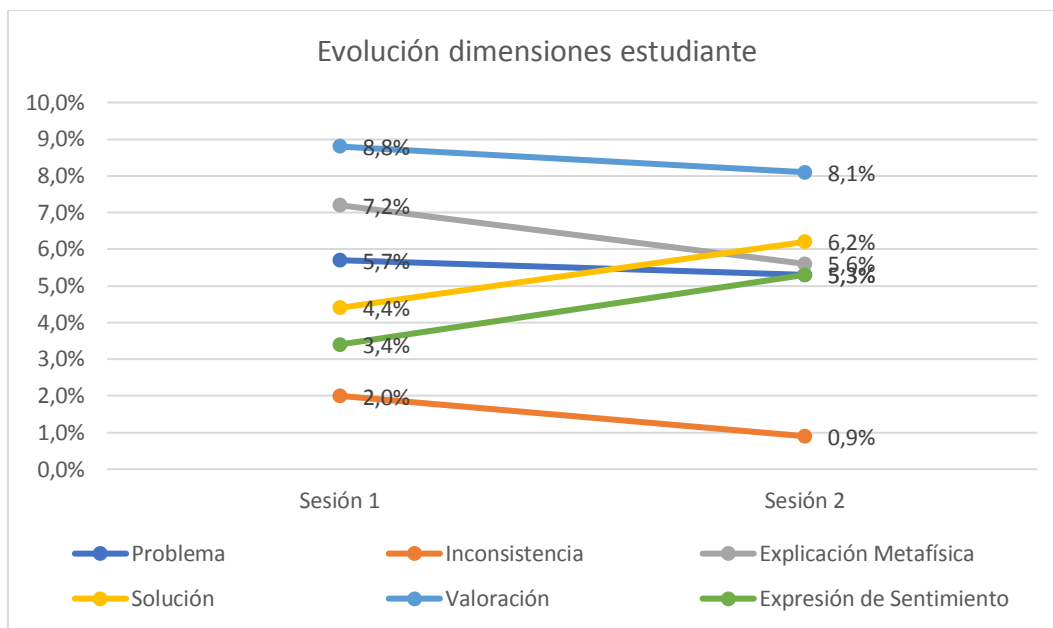
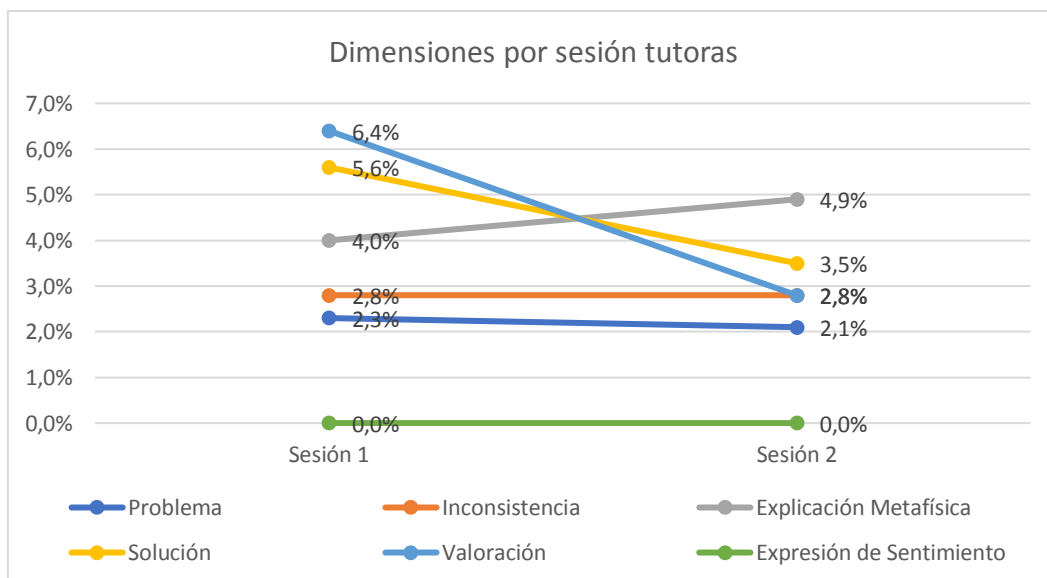


Figura 40

Evolución de las contribuciones de las tutoras a la reflexión en las diferentes dimensiones a lo largo de las sesiones



7.2.3 Contribución de las dimensiones y sus subdimensiones en cada sesión de formación⁴⁷

La duración y frecuencia de ocurrencia de las dimensiones y sus subdimensiones (plausibilidades) en cada sesión se presentan en las tablas 99 y 100.

Tabla 99

Duración y frecuencia dimensiones con sus plausibilidades sesión 1

Dimensión		Sesión 1		
		Tutoras	Estudiante	Total
Problematización	f	2,0%	3,4%	5,3%
	t	0:03:16	0:02:56	0:06:12
Plausibilidad-Problematización-Académico	f	0,1%	0,9%	1,0%
	t	0:00:08	0:01:11	0:01:19
Plausibilidad-Problematización-Experiencial	f	0,0%	0,0%	0,0%
	t	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Problematización-Situacional	f	0,2%	1,3%	1,5%
	t	0:00:39	0:01:49	0:02:28
Promedio dimensión	f	2,3%	5,7%	7,9%
	t	0:04:03	0:05:56	0:09:59
Inconsistencia	f	2,8%	1,7%	4,5%
	t	0:01:17	0:01:03	0:02:20
Plausibilidad-Inconsistencia-Académica	f	0,0%	0,1%	0,1%
	t	0:00:00	0:00:03	0:00:03
Plausibilidad-Inconsistencia-Experiencial	f	0,0%	0,0%	0,0%
	t	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Inconsistencia-Situacional	f	0,0%	0,1%	0,1%
	t	0:00:00	0:00:10	0:00:10
Promedio dimensión	f	2,8%	2,0%	4,7%
	t	0:01:17	0:01:16	0:02:33
Explicación Metafísica	f	3,9%	6,2%	10,1%
	t	0:06:15	0:05:16	0:11:31
Plausibilidad-Explicación Metafísica-Académica	f	0,0%	0,0%	0,0%
	t	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Explicación Metafísica-Experiencial	f	0,0%	0,0%	0,0%
	t	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Explicación Metafísica-Situacional	f	0,1%	1,0%	1,1%
	t	0:00:08	0:00:59	0:01:07
Promedio dimensión	f	4,0%	7,2%	11,2%
	t	0:06:23	0:06:15	0:12:38
Solución	f	4,7%	2,7%	7,4%
	t	0:08:40	0:02:05	0:10:45
Plausibilidad-Solución-Académica	f	0,5%	1,1%	1,6%
	t	0:01:04	0:01:20	0:02:24
Plausibilidad-Solución-Experiencial	f	0,0%	0,0%	0,0%
	t	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Solución-Situacional	f	0,3%	0,6%	0,9%
	t	0:00:23	0:00:27	0:00:50
Promedio dimensión	f	5,6%	4,4%	10,0%
	t	0:10:07	0:03:52	0:13:59
Valoración	f	5,1%	5,7%	10,8%
	t	0:06:04	0:03:46	0:09:50
Plausibilidad-Valoración-Académica	f	0,6%	1,6%	2,3%
	t	0:00:58	0:01:46	0:02:44
Plausibilidad-Valoración-Experiencial	f	0,0%	0,0%	0,0%
	t	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Valoración-Situacional	f	0,6%	1,5%	2,2%
	t	0:01:04	0:01:46	0:02:50
Promedio dimensión	f	6,4%	8,8%	15,2%

⁴⁷ En la tabla 99 y 100 se presentan las frecuencias y tiempos de cada sesión con sus correspondientes dimensiones y subdimensiones en relación a los valores totales de las 2 sesiones. Se desagregan en distintas tablas para un mejor desarrollo de la lectura.

	<i>t</i>	0:08:06	0:07:18	0:15:24
Expresión de Sentimiento	<i>f</i>	0,0%	2,2%	2,2%
	<i>t</i>	0:00:00	0:01:26	0:01:26
Plausibilidad-Expresión de Sentimiento-Académica	<i>f</i>	0,0%	0,2%	0,2%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:14	0:00:14
Plausibilidad-Expresión de Sentimientos-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Expresión de Sentimientos-Situacional	<i>f</i>	0,0%	1,0%	1,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:01:08	0:01:08
Promedio dimensión	<i>f</i>	0,0%	3,4%	3,4%
	<i>t</i>	0:00:00	0:02:48	0:02:48
TOTAL	<i>f</i>	21,0%	31,5%	52,5%
	<i>t</i>	0:29:56	0:27:25	0:57:21

En la **sesión 1**, si se analiza la duración de las contribuciones, como se observa en la tabla 99, se constata que la dimensión con mayor contribución es la valoración (15 min 24 s). Al analizar según actor se observa que, en el caso del estudiante, el total del tiempo de su contribución a través de esta dimensión (7 min 18 s) se distribuye en 3 min 46 s en la identificación de la dimensión, 1 min 46 a la plausibilidad académica y 1 min 46 s a la situacional. Con relación a las frecuencias de esta dimensión (15,2%), el 8,8% corresponde al estudiante, siendo el 5,9% a la valoración propiamente tal, el 1,6% a plausibilidades académicas y el 1,5% a plausibilidades situacionales. En el caso de la tutora, la duración de sus contribuciones es mayor (8 min 6 s), las que corresponde a 6 min 4 s a la dimensión propiamente tal, 58 s a la plausibilidad académica y 1 min 4 s a la situacional. La contribución de la tutora en las frecuencias (6,4%) corresponde al 5,1% a la dimensión, 0,6% a la plausibilidad académica y 0,6% a la situacional.

La segunda dimensión que presenta mayor tiempo de contribuciones a la reflexión en la primera sesión es la solución (13 min 59 s), donde el estudiante obtiene otra vez un menor tiempo (3 min 52 s), el que se desagrega en 2 min 5 s a la identificación de la dimensión en sí misma, 1 min 20 s a plausibilidad académica y 27 s a plausibilidad situacional. La frecuencia de esta dimensión para el estudiante (4,4%) se distribuye en 2,7% en la dimensión, 1,1% en la plausibilidad académica y 0,6% en la plausibilidad situacional. Por su parte, la tutora (10 min 7 s) utiliza casi un tercio más del tiempo que el estudiante y su contribución se distribuye en 8 min 40 s en la dimensión en sí misma, 1 min 4 s y 23 s en plausibilidades académica y situacional respectivamente. Con respecto a las frecuencias (5,6%), se distribuyen en 4,7% en la dimensión, 0,5% en la plausibilidad académica y tan solo 0,3% en la plausibilidad situacional.

La explicación metafísica es la tercera dimensión con mayor tiempo de contribución a la reflexión (12 min 38 s), la que se distribuye, en el caso del estudiante (6 min 15 s), en 5 min 16 s en la dimensión y 59 s en su plausibilidad situacional. Sus frecuencias (7,2%) siguen la misma tendencia, ya que su contribución se distribuye en 6,2% en la dimensión y 1% en su plausibilidad situacional. La tutora contribuye un poco más que el estudiante a través de esta dimensión (6 min 23 s) y sus tiempos se distribuyen en 6 min 15 s en la dimensión y tan solo 8 s en su plausibilidad situacional. La frecuencia de la contribución de la tutora a través de esta dimensión alcanza el 4%, un poco menos que la mitad de la contribución del estudiante, en el cual el 3,9% corresponde a su identificación y tan solo el 0,1% a su plausibilidad situacional.

La cuarta dimensión con mayor tiempo es la problematización, con una duración de 9 min 59 s. Es el estudiante quien más tiempo dedica a esta dimensión (5 min 56 s), la que se distribuye en 2 min 56 s en la dimensión propiamente tal, 1 min 11 s en su plausibilidad académica y 1 min 49 s en su plausibilidad situacional. Sus frecuencias (5,7%) siguen la misma tendencia, ya que se distribuyen en 3,4% en la dimensión, 0,9% en plausibilidad académica y 1,3% s en plausibilidad situacional. La tutora, por su parte, aporta un tiempo de 4 min 3 s, en el cual 3 min 16 s corresponden a la dimensión en sí, 8 s a la plausibilidad académica y 39 s a la situacional. En el

caso de sus frecuencias (2,3%), el 2% corresponde a la dimensión, el 0,1% a la plausibilidad académica y el 0,2% a la situacional.

La expresión de sentimiento es la quinta dimensión con mayor contribución a la reflexión (2 min 48 s). Es el estudiante el único actor que utiliza esta dimensión para contribuir a la reflexión (2 min 48 s), la que se distribuye en 1 min 26 s en la dimensión, 14 s en su plausibilidad académica y 1 min 8 s en su plausibilidad situacional. Sus frecuencias (3,4%) se distribuye en un 2,2% en la dimensión, en un 0,2% en la plausibilidad académica y un 1% en la situacional.

Finalmente, la inconsistencia es la dimensión con menor contribución a la reflexión, con tan solo 2 min 33 s en total. En el caso del estudiante (1 min 16 s), su contribución se distribuye en 1 min 3 s en a la identificación de la dimensión, 3 s en su plausibilidad académica y 10 s en su plausibilidad situacional. Sus frecuencias (2%) se distribuyen en 1,7% en la dimensión propiamente tal, 0,1% en la plausibilidad académica y 0,1% en la plausibilidad situacional. La tutora (1 min 17 s) contribuye un tiempo casi igual al del estudiante, el que se distribuye en 1 min 17 s en su totalidad en la identificación de la dimensión. Sus frecuencias (2,8%) siguen la misma tendencia, es decir, la totalidad corresponde a la dimensión en sí (2,8%).

Tabla 100

Duración y frecuencia dimensiones con sus plausibilidades sesión 2

Dimensión		Sesión 2		
		Tutoras	Estudiante	Total
Problematización	<i>f</i>	1,9%	3,5%	5,3%
	<i>t</i>	0:02:18	0:03:09	0:05:27
Plausibilidad-Problematización-Académico	<i>f</i>	0,1%	0,1%	0,2%
	<i>t</i>	0:00:23	0:00:13	0:00:36
Plausibilidad-Problematización-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Problematización-Situacional	<i>f</i>	0,1%	1,7%	1,9%
	<i>t</i>	0:00:12	0:01:32	0:01:44
Promedio dimensión	<i>f</i>	2,1%	5,3%	7,4%
	<i>t</i>	0:02:53	0:04:54	0:07:47
Inconsistencia	<i>f</i>	2,8%	0,8%	3,6%
	<i>t</i>	0:01:29	0:00:22	0:01:51
Plausibilidad-Inconsistencia-Académica	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Inconsistencia-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Inconsistencia-Situacional	<i>f</i>	0,0%	0,1%	0,1%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:03	0:00:03
Promedio dimensión	<i>f</i>	2,8%	0,9%	3,7%
	<i>t</i>	0:01:29	0:00:25	0:01:54
Explicación Metafísica	<i>f</i>	4,7%	5,5%	10,2%
	<i>t</i>	0:04:30	0:04:28	0:08:58
Plausibilidad-Explicación Metafísica-Académica	<i>f</i>	0,0%	0,1%	0,1%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:11	0:00:11
Plausibilidad-Explicación Metafísica-Experiencial	<i>f</i>	0,2%	0,0%	0,2%
	<i>t</i>	0:00:05	0:00:00	0:00:05
Plausibilidad-Explicación Metafísica-Situacional	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Promedio dimensión	<i>f</i>	4,9%	5,6%	10,5%
	<i>t</i>	0:04:35	0:04:39	0:09:14
Solución	<i>f</i>	3,0%	4,3%	7,3%
	<i>t</i>	0:03:37	0:04:33	0:08:10
Plausibilidad-Solución-Académica	<i>f</i>	0,2%	0,4%	0,6%
	<i>t</i>	0:00:03	0:00:44	0:00:47
Plausibilidad-Solución-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO – Capítulo 7

Plausibilidad-Solución-Situacional	<i>f</i>	0,3%	1,4%	1,7%
	<i>t</i>	0:00:31	0:01:24	0:01:55
Promedio dimensión	<i>f</i>	3,5%	6,2%	9,7%
	<i>t</i>	0:04:11	0:06:41	0:10:52
Valoración	<i>f</i>	2,6%	5,6%	8,1%
	<i>t</i>	0:01:05	0:02:38	0:03:43
Plausibilidad-Valoración-Académica	<i>f</i>	0,0%	0,7%	0,7%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:39	0:00:39
Plausibilidad-Valoración-Experiencial	<i>f</i>	0,2%	0,2%	0,4%
	<i>t</i>	0:00:17	0:00:05	0:00:22
Plausibilidad-Valoración-Situacional	<i>f</i>	0,0%	1,6%	1,6%
	<i>t</i>	0:00:00	0:01:26	0:01:26
Promedio dimensión	<i>f</i>	2,8%	8,1%	10,9%
	<i>t</i>	0:01:22	0:04:48	0:06:10
Expresión de Sentimiento	<i>f</i>	0,0%	3,5%	3,5%
	<i>t</i>	0:00:00	0:02:10	0:02:10
Plausibilidad-Expresión de Sentimiento-Académica	<i>f</i>	0,0%	0,2%	0,2%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:06	0:00:06
Plausibilidad-Expresión de Sentimientos-Experiencial	<i>f</i>	0,0%	0,0%	0,0%
	<i>t</i>	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Plausibilidad-Expresión de Sentimientos-Situacional	<i>f</i>	0,0%	1,6%	1,6%
	<i>t</i>	0:00:00	0:01:48	0:01:48
Promedio dimensión	<i>f</i>	0,0%	5,3%	5,3%
	<i>t</i>	0:00:00	0:04:04	0:04:04
TOTAL	<i>f</i>	16,0%	31,5%	47,5%
	<i>t</i>	0:14:30	0:25:31	0:40:01

En la **sesión 2**, si se analiza la duración de las contribuciones, como se observa en la tabla 100, se constata que la dimensión con mayor contribución es la solución (10 min 52 s). Al analizar según actor se observa que, en el caso del estudiante, el total del tiempo de su contribución a través de esta dimensión (6 min 41 s) se distribuye en 4 min 33 s en la identificación de la dimensión, 44 a la plausibilidad académica y 1 min 24 s a la situacional. Con relación a las frecuencias de esta dimensión (9,7%), el 6,2% corresponde al estudiante, siendo el 4,3% la solución propiamente tal, el 0,4% a plausibilidades académicas y el 1,4% a plausibilidades situacionales. En el caso de la tutora, la duración de sus contribuciones es menor (4 min 11 s), las que corresponde a 3 min 37 s a la dimensión propiamente tal, 3 s a la plausibilidad académica y 31 s a la situacional. La contribución de la tutora en las frecuencias (3,5%) corresponde al 4% a la dimensión, 0,2% a la plausibilidad académica y 0,3% a la situacional.

La segunda dimensión que presenta mayor tiempo de contribuciones a la reflexión en la segunda sesión es la explicación metafísica (9 min 14 s). El estudiante obtiene otra vez un mayor tiempo de invocación (4 min 39 s) que la tutora, aunque por una diferencia marginal. Esta dimensión se desagrega en 4 min 28 s en la identificación de la dimensión en sí misma y en 11 s a la plausibilidad académica. La frecuencia de esta dimensión (10,5%), para el estudiante (5,6%) se distribuye en 5,5% en la dimensión y 0,1% en la plausibilidad académica. En el caso de la tutora (4 min 35 s) utiliza casi el mismo tiempo que el estudiante y su contribución se distribuye en 4 min 30 s en la dimensión en sí misma y 5 s en la plausibilidad académica. Con respecto a las frecuencias (4,9%), se distribuyen en 4,7% en la dimensión y 0,5% en la plausibilidad académica.

La problematización es la tercera dimensión con mayor tiempo de contribución a la reflexión (7 min 47 s), la que se distribuye, en el caso del estudiante (4 min 54 s), en 3 min 9 s en la dimensión, 13 s en su plausibilidad académica y 1 min 32 s en la situacional. Sus frecuencias (5,3%) siguen la misma tendencia, ya que su contribución se distribuye en 3,5% en la dimensión, 0,1% en su plausibilidad académica y 1,7% en la situacional. La tutora contribuye casi la mitad que el estudiante a través de esta dimensión (2 min 53 s) y sus tiempos se distribuyen en 2 min 18 s en la dimensión, 23 s en la plausibilidad académica y 12 s en la plausibilidad situacional. La frecuencia de la contribución de la tutora a través de esta dimensión alcanza el 2,1%, menos que

la mitad de la contribución del estudiante, en la cual el 1,9% corresponde a su identificación, el 0,1% a su plausibilidad académica y también el 0,1% a la situacional.

La cuarta dimensión con mayor duración es la valoración, con una duración de 6 min 10 s. Es el estudiante quien más tiempo dedica a esta dimensión (4 min 48 s), la que se distribuye en 2 min 38 s en la dimensión propiamente tal, 39 s en su plausibilidad académica, 5 s en la plausibilidad experiencial y 1 min 26 s en su plausibilidad situacional. Sus frecuencias (8,1%) siguen la misma tendencia, ya que se distribuyen en 5,6% en la dimensión, 0,7% en la plausibilidad académica, 0,2% en la experiencial y 1,6% s en situacional. La tutora, por su parte, aporta un tiempo de 1 min 22 s, en el cual 1 min 5 s corresponden a la dimensión en sí y 17 s a la plausibilidad experiencial. En el caso de sus frecuencias (2,8%), el 2,6% corresponde a la dimensión y el 0,2% a la plausibilidad experiencial.

La expresión de sentimiento es la quinta dimensión con mayor contribución a la reflexión (4 min 4 s). Es el estudiante el único actor que utiliza esta dimensión para contribuir a la reflexión (4 min 4 s), la que se distribuye en 2 min 10 s en la dimensión, 6 s en su plausibilidad académica y 1 min 48 s en su plausibilidad situacional. Sus frecuencias (5,3%) se distribuye en un 3,5% en la dimensión, en un 0,2% en la plausibilidad académica y un 1,6% en la situacional.

La inconsistencia es la dimensión con menor contribución a la reflexión, con tan solo 1 min 54 s en total. En el caso del estudiante (25 s), que es quien menos utiliza esta dimensión, su contribución se distribuye en 22 s en a la identificación de la dimensión y 3 s en su plausibilidad situacional. Sus frecuencias (0,9%) se distribuyen en 0,8% en la dimensión propiamente tal y 0,1% en la plausibilidad situacional. La tutora (1 min 29 s) contribuye un tiempo casi cuatro veces mayor que el del estudiante, el que se distribuye en su totalidad (1 min 29 s) en la identificación de la dimensión. Sus frecuencias (2,8%) siguen la misma tendencia, es decir, la totalidad corresponde a la dimensión en sí (2,8%).

7.2.4 Evolución de las contribuciones a la reflexión en sus diferentes dimensiones y subdimensiones a lo largo de las sesiones

La tabla 101 y las figuras 41 y 42 muestran la contribución a la reflexión de las plausibilidades que realizan conjuntamente el estudiante y las tutoras.

Tabla 101

Evolución de las contribuciones a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por sesión

Subdimensión	Sesión 1	Sesión 2
Plausibilidad Académica	5,2%	1,9%
	0:06:44	0:02:19
Plausibilidad Experiencial	0,0%	0,6%
	0:00:00	0:00:27
Plausibilidad Situacional	6,9%	7,0%
	0:08:33	0:06:56

Figura 41

Evolución de la duración de las contribuciones a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por sesión

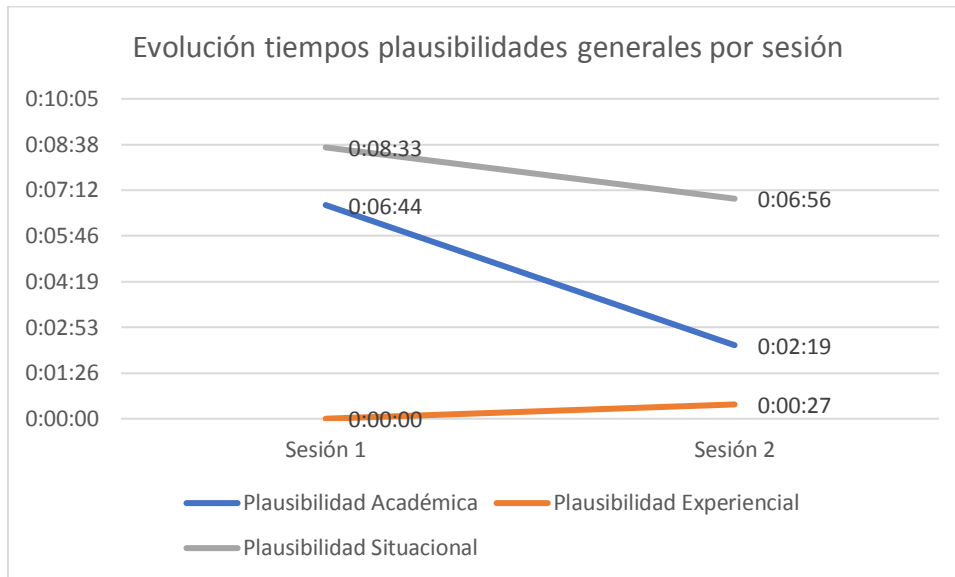
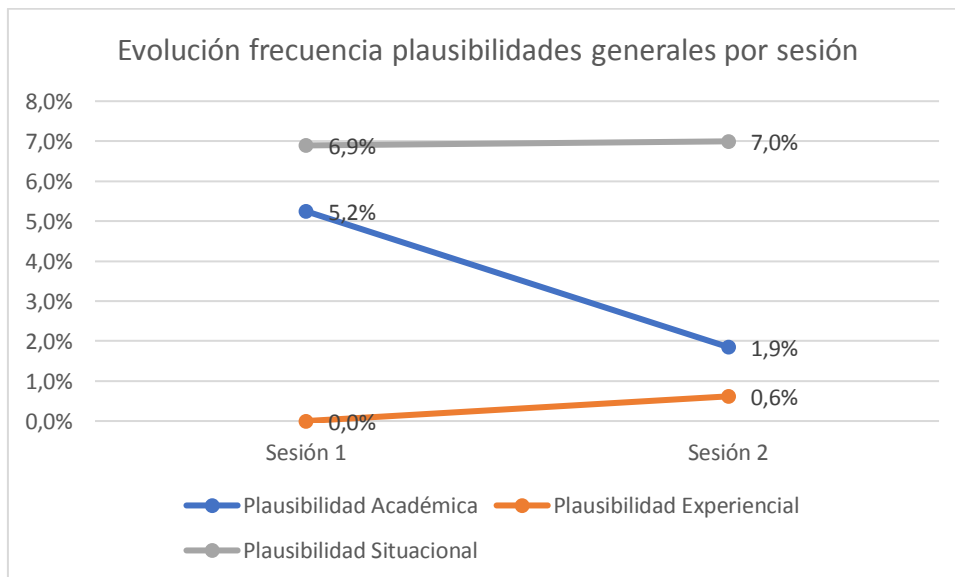


Figura 42

Evolución de la frecuencia de las contribuciones a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por sesión



Se constata que la tendencia en las sesiones 1 y 2 es dar sostén a sus argumentaciones utilizando plausibilidades situacionales, presentando la sesión 1 una duración de 8 min 33 s y una frecuencia de 6,9%, y la sesión 2, una duración de 6 min 56 s y frecuencia 7 %, mostrando una evolución que tiende a mantenerse estable entre ambas sesiones

Se observa, además, una tendencia a la disminución en las plausibilidades académicas, pues se inician con su mayor duración y frecuencia en la primera sesión (6 min 44 s y 5,2%) y disminuye drásticamente hasta su mínimo en la sesión 2 (2 min 19 s y 1,9%)

En relación a las plausibilidades experienciales, se aprecia que a nivel general no es utilizada en la sesión 1, pero sí lo es en la sesión 2, aunque mínimamente (27 s y 0,6%).

Si se desagrega el análisis de la evolución de las plausibilidades por actor se observa lo siguiente:

Figura 43

Evolución de la duración de las contribuciones del estudiante a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por sesión

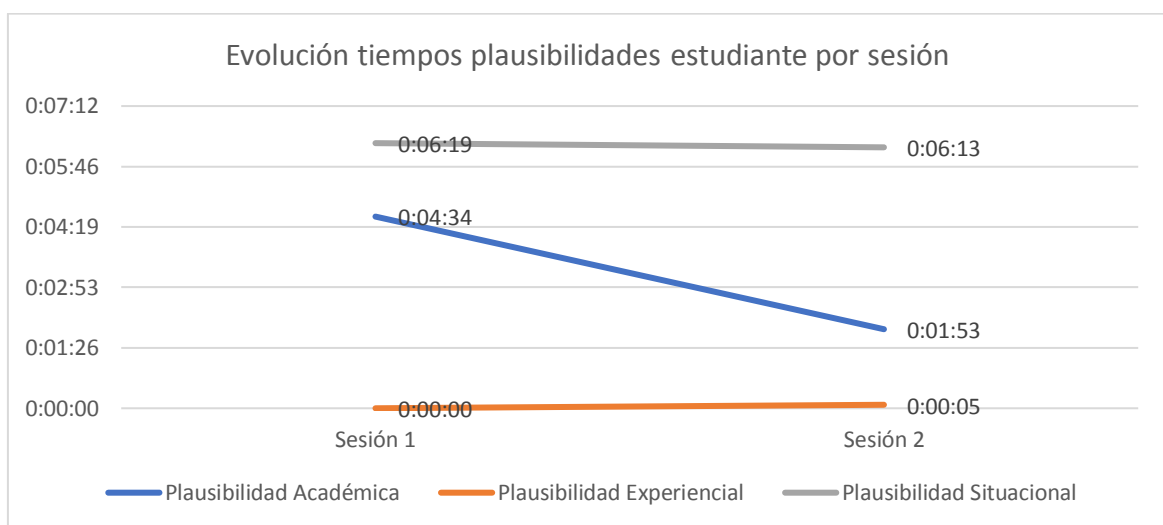


Figura 44

Evolución de la frecuencia de contribuciones del estudiante a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por sesión

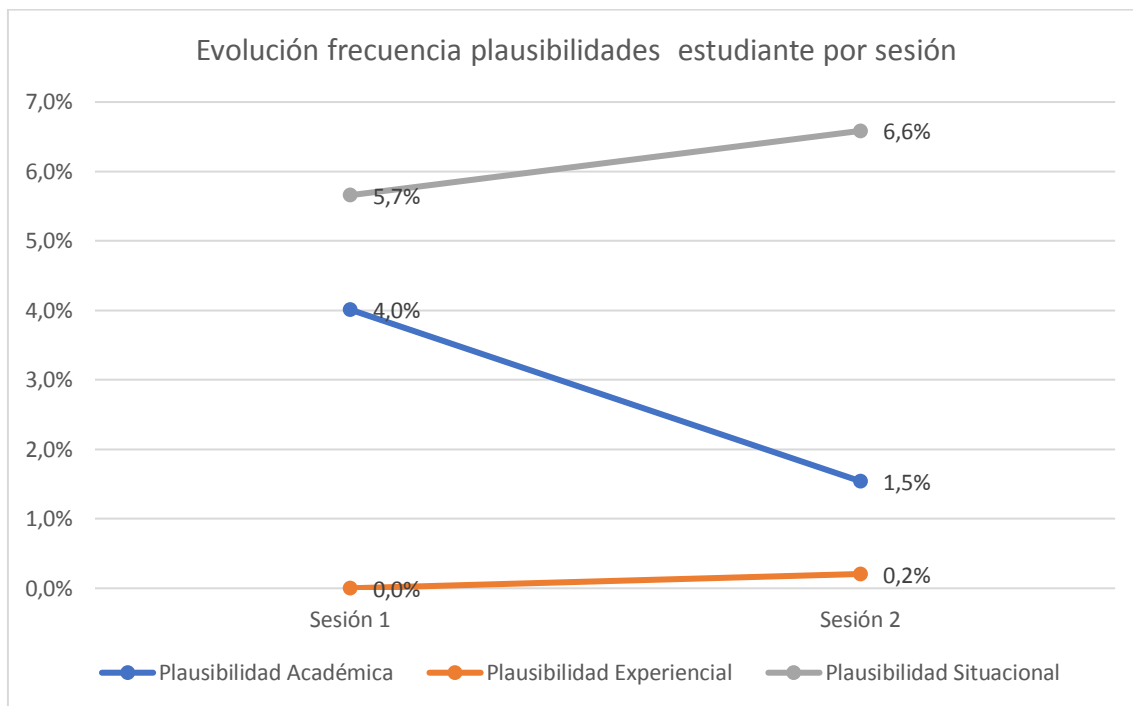


Figura 45

Evolución de la duración de las contribuciones de las tutoras a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por sesión

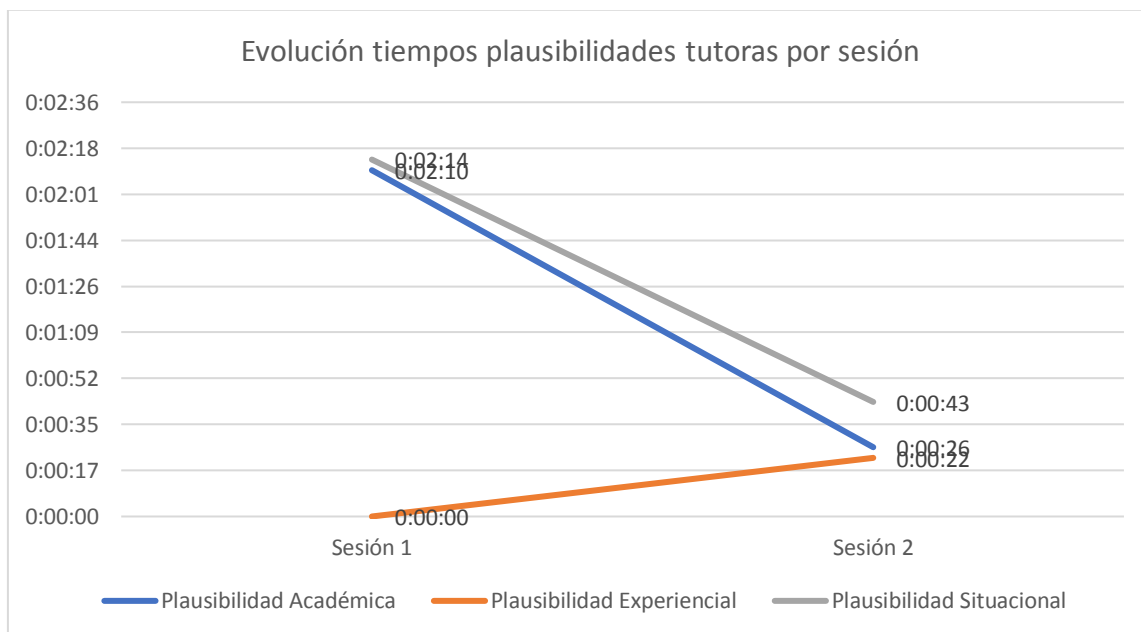
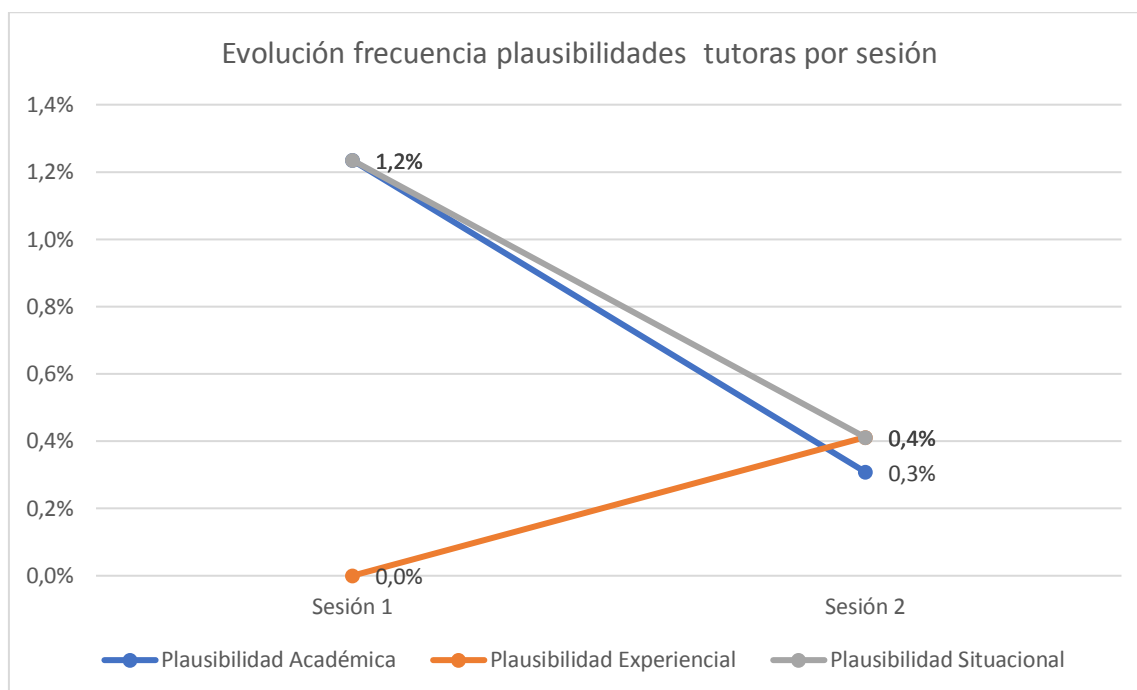


Figura 46

Evolución de la frecuencia de las contribuciones de las tutoras a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por sesión



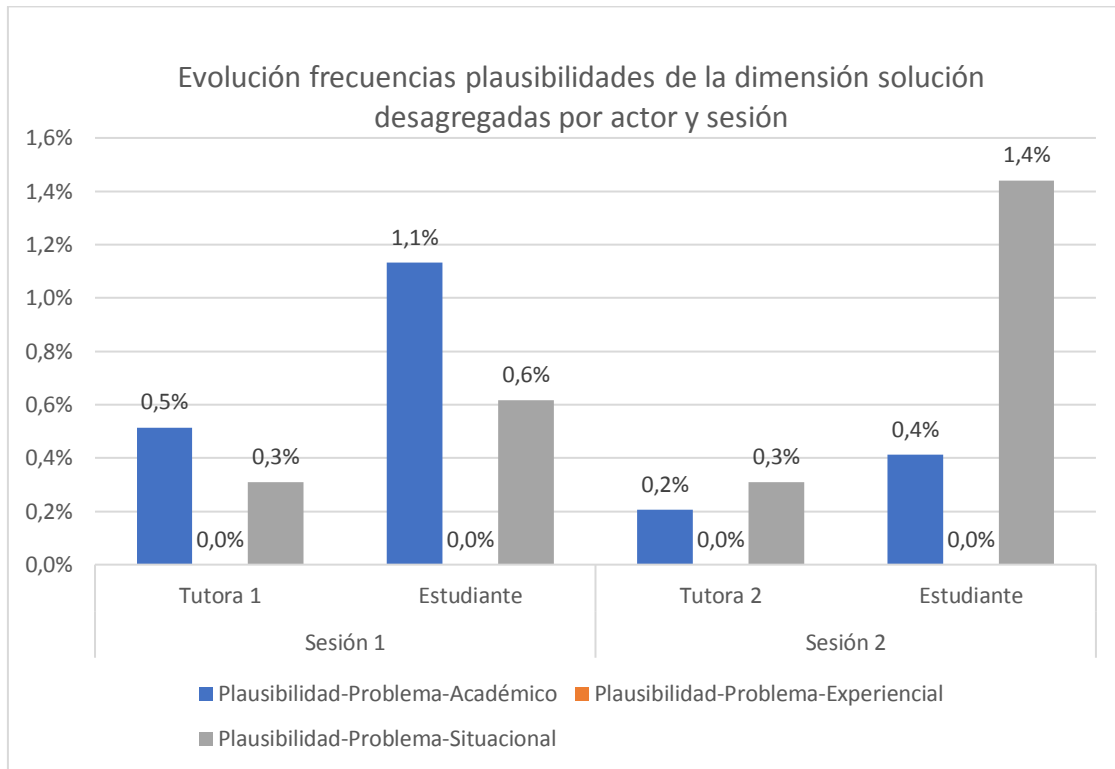
En el caso del estudiante representado por las figuras 43 y 44, en la sesión 1 predomina la plausibilidad situacional (6 min 19 s y 5,7%) seguida por la plausibilidad académica (4 min 34 s y 4%). En la sesión 2 se repite esta tendencia, ya que el estudiante vuelve a priorizar las plausibilidades situacionales (6 min 13 s y 6,6%), seguida de las académicas (1 min 53 s y 1,5%) y de las experienciales (5 s y 0,2%). Se observa, además, tendencias similares en la evolución de la duración de las plausibilidades académica y situacional a lo largo de las sesiones, ya que ambas disminuyen entre la sesión 1 y 2, aunque la académica lo hace mucho más marcadamente. En el caso de la plausibilidad experiencial, solo es utilizada por el estudiante en la sesión 2.

En el caso de las tutoras, representadas en las figuras 45 y 46, se observan tendencias muy similares a las del estudiante en la evolución de las subdimensiones. Predomina en la sesión 1 la plausibilidad situacional (2 min 14 s y 1,2%), seguida muy de cerca por la plausibilidad académica (2 min 10 s y 1,2%). En la sesión 2 también predomina la plausibilidad situacional (43 s y 0,4%), seguida por la plausibilidad académica (26 s y 0,3%) y la plausibilidad experiencial (22 s y 0,8%). Con respecto a la evolución de las plausibilidades en el caso de las tutoras, se aprecia que mientras la plausibilidad académica y situacionales tienen a disminuir a lo largo de las dos sesiones, la plausibilidad experiencial, por el contrario, presenta una tendencia a aumentar a lo largo de las sesiones, pues no aparece en la sesión 1 pero sí en la sesión 2.

Si analizamos la contribución a la reflexión de cada una de las plausibilidades de las dimensiones a lo largo de las dos sesiones, como se observa de las figuras 47 al 52 se aprecia lo siguiente:

Figura 47

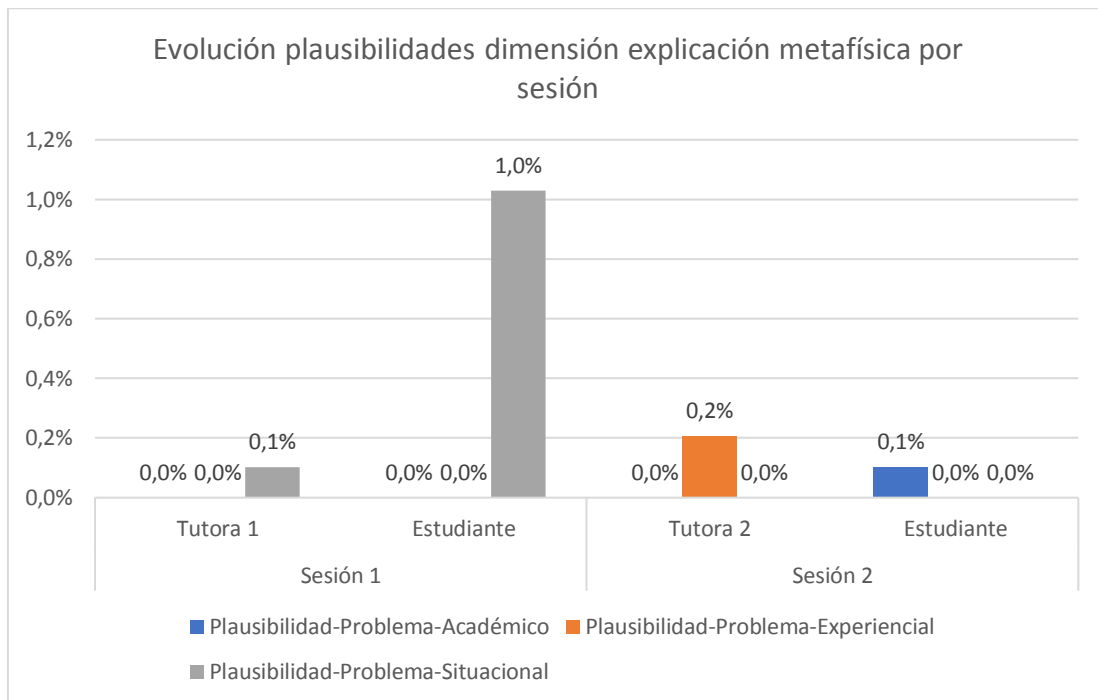
Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión solución desagregadas por actor y sesión



Las plausibilidades de la dimensión solución (24 min 51 s y 19,7%) son en su mayoría de tipo académica y situacional. En el caso del estudiante, la plausibilidad académica tiene mayor presencia en la sesión 1 (1 min 20 s y 1,1%) y disminuye en la sesión 2 (44 s y 0,4%). La plausibilidad situacional, por el contrario, comienza en el caso del estudiante con una baja utilización en la sesión 1 (27 s y 0,6%) y aumenta a su máximo en la sesión 2 (1 min 24 s y 1,4%). En el caso de las tutoras, las tendencias son iguales, ya que la plausibilidad académica comienza la sesión 1 con su máxima utilización (1 min 4 s y 0,5%), la que disminuye en la sesión 2 (3 s y 0,2%). La plausibilidad situacional sigue la lógica contraria, ya que alcanza su mínimo en la sesión 1 (23 s y 0,3%) pero aumenta en la sesión 2 (31 s y 0,3%). La plausibilidad experiencial, en tanto, no es utilizada por ningún actor.

Figura 48

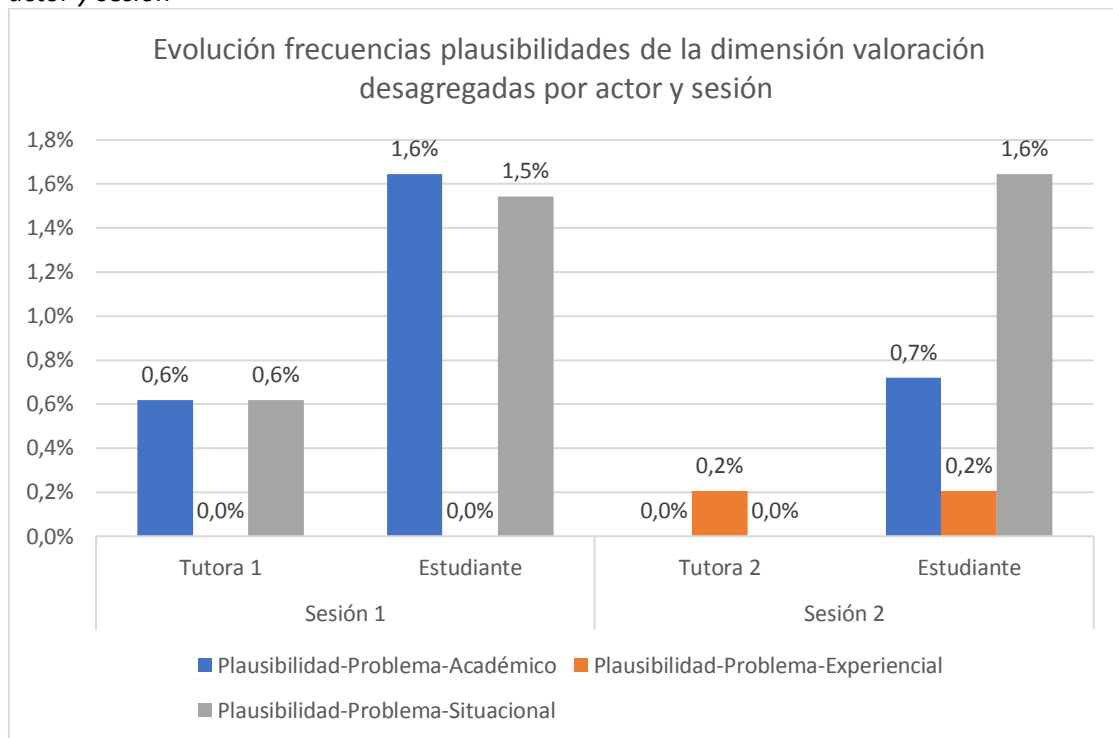
Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la *dimensión explicación metafísica desagregadas por actor y sesión*



En relación a la dimensión explicación metafísica (21 min 52 s y 21,7%), sus plausibilidades son mayoritariamente situacionales. En el caso del estudiante, parte con una utilización de esta subdimensión en la sesión 1 (5 s y 1%), y desaparece en la sesión 2 (0 s y 0%). En el caso de las tutoras, la plausibilidad situacional presenta solo una mínima utilización en la sesión 1 (8 s y 0,1%), la que desaparece en la sesión 2 (0 s y 0%). La plausibilidad académica sigue una tendencia distinta, ya que mientras las tutoras no la utilizan, el estudiante solo lo hace en la sesión 2 (11 s y 0,1%). Por último, la plausibilidad experiencial es utilizada solo por las tutoras en la sesión 2 (5 s y 0,2%).

Figura 49

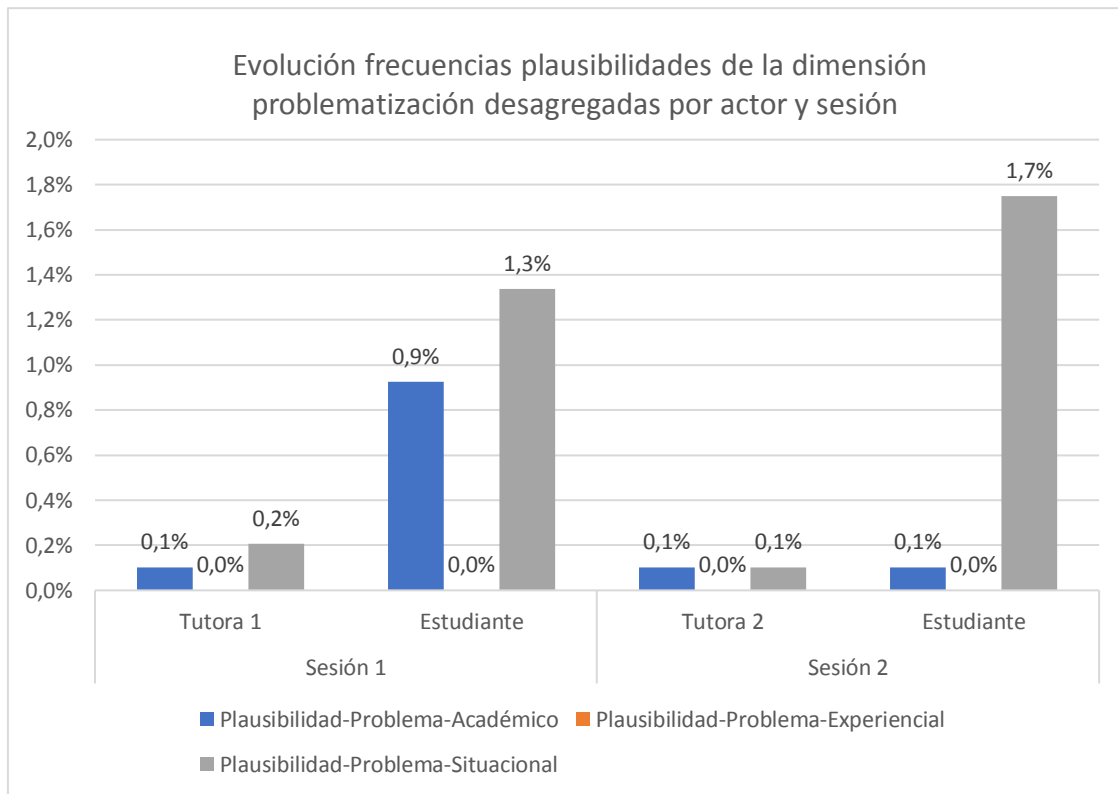
Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión valoración desagregadas por actor y sesión



En la dimensión valoración (21 min 34 s y 26,1%), también es la plausibilidad situacional la más utilizada. Si desagregamos su evolución por actor, se observa que en el caso del estudiante parte en la sesión 1 con una alta utilización (1 min 46 s y 1,5%), la que disminuye en la sesión 2 (1 min 26 s y 1,6%). Las tutoras, en tanto, utilizan la plausibilidad situacional solo en la sesión 1 (1 min 4 s y 0,6%). La plausibilidad académica, la segunda más utilizada, comienza para el estudiante con su máxima presencia en la sesión 1 (1 min 46 s y 1,6%), la que disminuye considerablemente hacia la sesión 2 (39 s y 0,7%). En el caso de las tutoras, solo en la sesión 1 utilizan la plausibilidad académica (58 s y 0,6%). La plausibilidad experiencial solo es utilizada en la sesión 2 por el estudiante (5 s y 0,2%) y las tutoras (17 s y 0,2%).

Figura 50

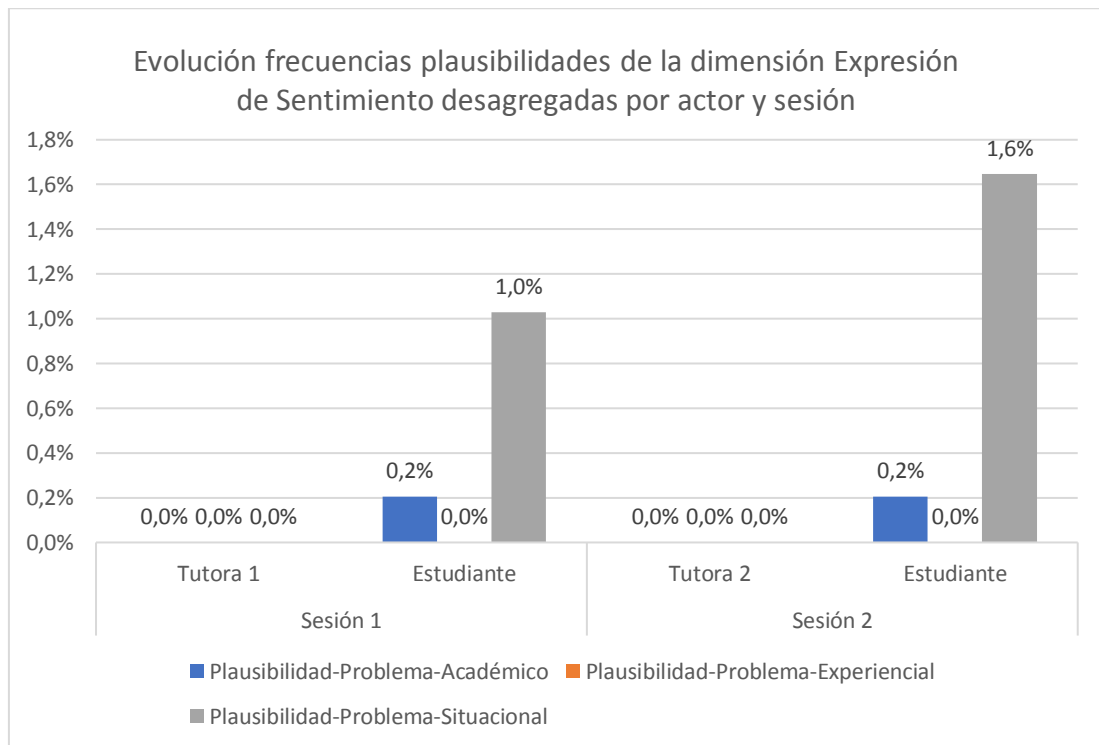
Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión problematización desagregadas por actor y sesión



La dimensión problematización (17 min 46 s y 15,3%) sigue la tendencia expuesta anteriormente, es decir, la plausibilidad situacional es la subdimensión más utilizada, seguida por la académica. En el caso de la primera, el estudiante comienza la sesión 1 con su máxima utilización (1 min 49 s y 1,3%), la que disminuye marginalmente en la sesión 2 (1 min 32 s y 1,7%). En el caso de las tutoras, a su vez, se presenta la misma tendencia, ya que la plausibilidad situacional alcanza su máximo en la sesión 1 (39 s y 0,2%) y disminuye hacia la sesión 2 (12 s y 0,1%). La plausibilidad académica asume tendencias distintas a lo largo de las sesiones entre el estudiante y las tutoras, ya que mientras que para el primero se comienza con una alta utilización en la sesión 1 (1 min 11 s y 0,9%) y disminuye drásticamente en la sesión 2 (13 s y 0,1%), en el caso de las tutoras se comienza con su mínima presencia en la primera sesión (8 s y 0,1%), la que aumenta hacia la segunda sesión (23 s y 0,1%). Las plausibilidades experienciales no son utilizadas en esta dimensión.

Figura 51

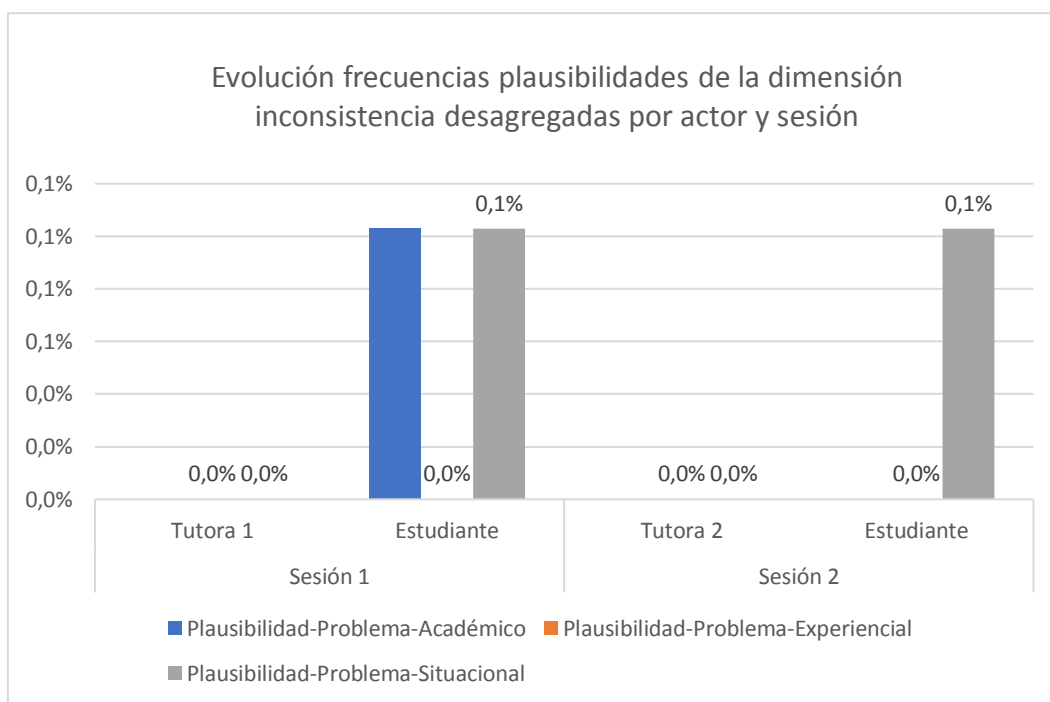
Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión expresión de sentimiento desagregadas por actor y sesión



La dimensión expresión de sentimiento (6 min 52 s y 8,7%) es solo utilizada por el estudiante y sigue la tendencia expuesta anteriormente, es decir, la plausibilidad situacional es la subdimensión más utilizada, seguida por la académica. En el caso de la primera, el estudiante comienza la sesión 1 con su mínima utilización (1 min 8 s y 1%), la que aumenta marginalmente en la sesión 2 (1 min 48 s y 1,6%). La plausibilidad académica asume tendencias distintas que la situacional a lo largo de las sesiones, ya que comienza con su máxima utilización en la sesión 1 (14 s y 0,2%) y disminuye en la sesión 2 (6 s y 0,2%). Las plausibilidades experienciales no son utilizadas en esta dimensión.

Figura 52

Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión inconsistencia desagregadas por actor y sesión



La dimensión inconsistencia (4 min 27 s y 8,4%) es utilizada mayoritariamente por las tutoras, aunque estas no utilizan plausibilidades de ningún tipo. En el caso del estudiante la plausibilidad situacional comienza en la sesión 1 con máxima contribución (10 s y 0,1%) pero disminuye hacia la sesión 2 (3 s y 0,1%). La plausibilidad académica es la segunda mayor utilizada por el estudiante y solo lo hace en la sesión 1 (3 s y 0,1%). No hay contribuciones a través de la plausibilidad experiencial en esta dimensión.

7.2.5 Síntesis de las contribuciones a la reflexión del estudiante en formación en los espacios de actividad formativa con las tutoras

A modo de síntesis, se pueden destacar los siguientes aspectos:

La duración y frecuencia más alta de contribuciones a la reflexión corresponde al estudiante (duración 52 min 56 s y frecuencia 63%) y luego a las tutoras (duración 44 min 26 s y frecuencia 37%).

La mayor cantidad de contribuciones a la reflexión se presenta en sesión 1 (57 min 21 s y 52,5%), seguida por la sesión 2 (40 min 1 s y 47,5%).

Si se desagrega este análisis por actor, esta tendencia se mantiene en el caso del estudiante, ya que contribuye a la reflexión en mayor medida en la sesión 1 (27 min 25 s y 31,5%) y luego en la sesión 2 (25 min 31 s y 31,5%). En el caso de las tutoras, se repite la tendencia, pues se presenta mayor duración y frecuencia en la contribución de la sesión 1 (29 min 56 s y 21%), seguida por la sesión 2 (14 min 30 s y 16%), aunque con una mayor diferencia que en el caso del estudiante.

En relación a las dimensiones de contribución a la reflexión que se presentan a lo largo de las dos sesiones, como se expone en las figuras 53 y 54, se presenta lo siguiente.

Figura 53

Duración de las dimensiones por sesión

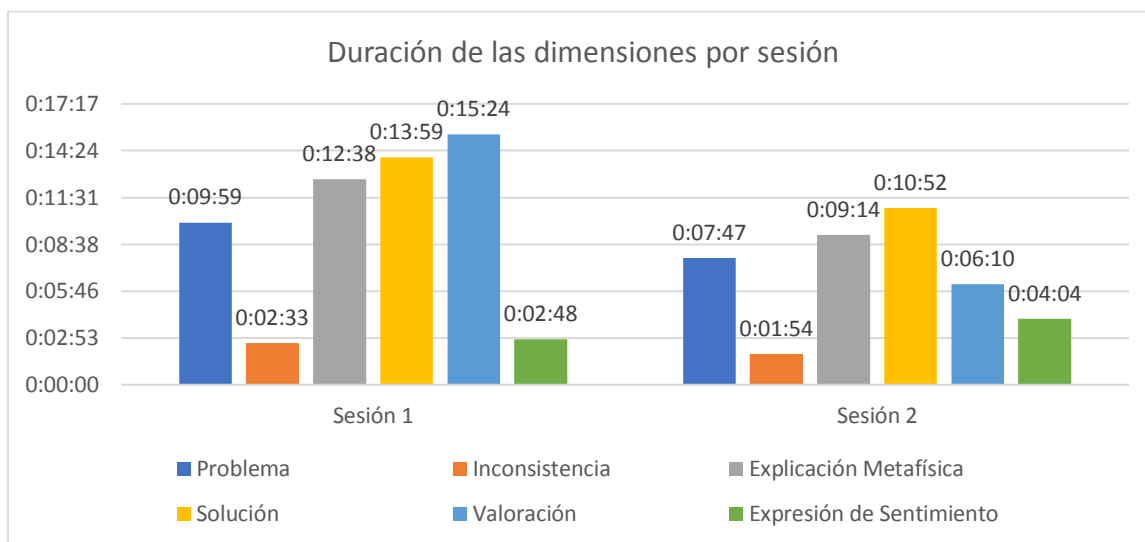
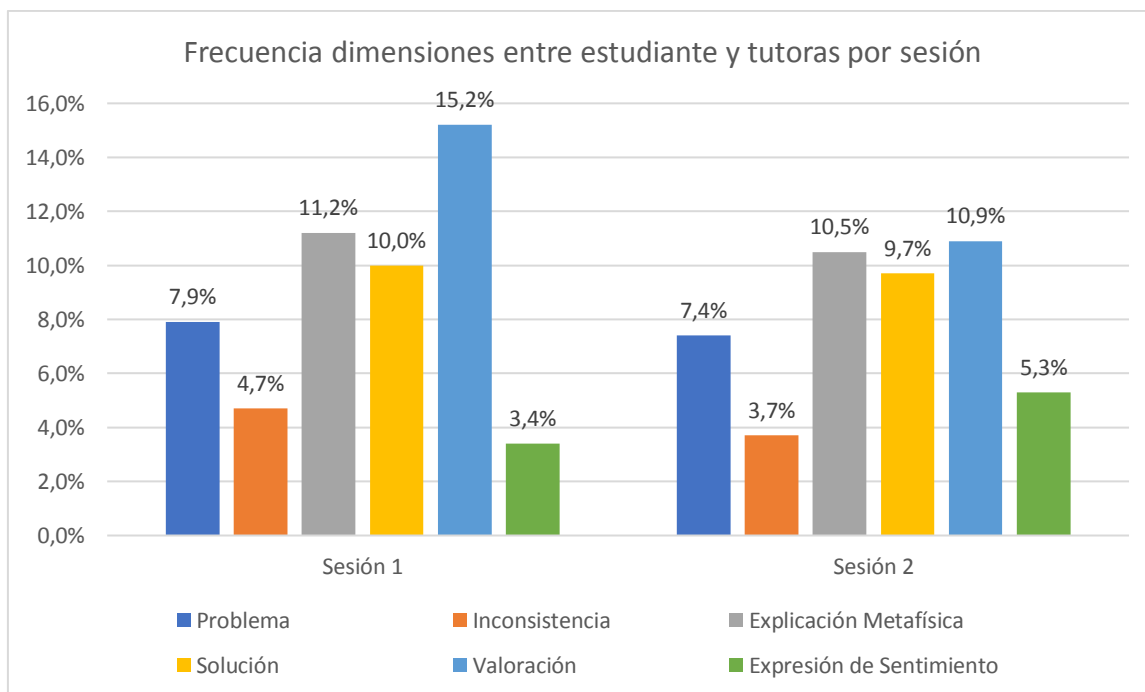


Figura 54

Frecuencia dimensiones entre estudiante y tutoras por sesión



A nivel general se tiende a contribuir, según su duración, a través de la solución (24 min 51 s), la explicación metafísica (21 min 52 s), la valoración (21 min 34 s), la problematización (17 min 46 s), la expresión de sentimiento (6 min 52 s) y la inconsistencia (4 min 27 s). Esta tendencia cambia si se analiza su frecuencia, presentándose el siguiente orden de contribución: valoración

(26,1%), explicación metafísica (21,7%), solución (19,7%), problematización (15,3%), expresión de sentimiento (8,7%) e inconsistencia (8,4%).

Si se analizan los tiempos de contribución por actor, en el caso del estudiante se manifiestan cambios en la tendencia anterior, pues la dimensión con mayor duración deja de ser la solución y pasa ser la valoración, seguida por la explicación metafísica, la problematización, la solución, la expresión de sentimiento y finalmente, la inconsistencia. En el caso de las tutoras también se manifiestan algunas diferencias con relación a la tendencia general, aunque solo en las últimas dimensiones, pues la inconsistencia deja de ser la dimensión con menor utilización y pasa a ser la expresión de sentimiento.

En relación a la **sesión 1**, se observa que la contribución a la reflexión realizada tanto por el estudiante como por la tutora se realiza a través de la valoración (15 min 24 s y 15,2%), seguida por la solución (13 min 59 s y 10%), la explicación metafísica (12 min 38 s y 11,2%), la problematización (9 min 59 s y 7,9%) y en menor medida, la expresión de sentimiento (2 min 48 s y 3,4%) y la inconsistencia (2 min 33 s y 4,7%). Si se desagrega por actor, se observa que en el caso del estudiante se presentan diferencias con respecto a la tendencia general, ya que contribuye a través de la valoración (7 min 18 s y 8,8%), seguida de la explicación metafísica (6 min 15 s y 7,2%), la problematización (5 min 56 s y 5,7%), la solución (3 min 52 s y 4,4%), la expresión de sentimiento (2 min 48 s y 3,4%) y finalmente, la inconsistencia (1 min 16 s y 2%). En el caso de la tutora, se vuelve a presentar diferencias en relación a la tendencia general, ya que contribuye principalmente a través de la solución (10 min 7 s y 5,6%), valoración (8 min 6 s y 6,4%), la explicación metafísica (6 min 23 s y 4%), la problematización (4 min 3 s y 2,3%) y la inconsistencia (1 min 17 s y 2,8%), sin contribuir a través de la expresión de sentimiento (0 s y 0%).

En relación a la **sesión 2**, se observa que la contribución a la reflexión tanto por el estudiante como por la tutora se realiza a través de la solución (10 min 52 s y 9,7%), seguida por la explicación metafísica (9 min 14 s y 10,5%), la problematización (7 min 47 s y 7,4%), la valoración (6 min 10 s y 10,9%), la expresión de sentimiento (4m in 4 s y 5,3%) y en menor medida, la inconsistencia (1 min 54 s y 3,7%).

Si se desagrega por actor, se observa que en el caso del estudiante se presentan diferencias con respecto a la tendencia general tanto en su frecuencia como duración, pues según su duración, contribuye a través de la solución (6 min 41 s), seguida de la problematización (4 min 54 s), la valoración (4 min 48 s), la explicación metafísica (4 min 39 s), la expresión de sentimiento (4 min 4 s) y finalmente, con un valor muy bajo, la inconsistencia (25 s). Si se analiza su frecuencia, se presentan algunas diferencias, pues contribuye en primer a través de la valoración (8,1%), posteriormente a través de la solución (6,2%), seguida de la explicación metafísica (5,6%), la problematización (5,3%) y la expresión de sentimiento (5,3%) con la misma frecuencia y finalmente, con un valor muy bajo, la inconsistencia (0,9%).

En el caso de la tutora, se vuelve a presentar diferencias en relación a la tendencia general, ya que contribuyen, según su duración principalmente a través de la explicación metafísica (4 min 11 s), la solución (4 min 11 s), la problematización (2 min 53 s), la inconsistencia (1 min 29 s) y la valoración (1 min 22 s), sin contribuir a través de la expresión de sentimiento (0 s), al igual que en la sesión 1, y según su frecuencia, se vuelve a modificar la tendencia, contribuyendo principalmente a través de la explicación metafísica (4,9%), la solución (3,5%), la inconsistencia (2,8%) y la valoración (2,8% con la misma frecuencia, la problematización (2,1%), y finalmente sin contribuir a través de la expresión de sentimiento (0%).

Al realizar el análisis de la evolución de cada una de las dimensiones se aprecia lo siguiente:

Con respecto a la **dimensión solución** (24 min 51 s y 19,7%), que es la dimensión que realiza mayor contribución a la reflexión, se observa que esta tiende a disminuir en cuanto avanzan temporalmente las sesiones, pues alcanza su mayor frecuencia en la sesión 1 (13 min 59 s y 10%), para luego disminuir en la sesión 2 (10 min 52 s y 9,7%). La evolución de esta dimensión en el caso del estudiante sigue la tendencia opuesta, es decir, comienza con su valor más bajo en la sesión 1 (3 min 52 s y 4,4%), la que aumenta casi el doble hacia la sesión 2 (6 min 41 s y 6,2%). En el caso de las tutoras, la tendencia es diferente ya que comienza la sesión 1 con su valor más alto (10 min 7 s y 5,6%), el que disminuye drásticamente en la sesión 2 (4 min 11 s y 3,5%), reduciéndose más de la mitad de su duración.

La **dimensión explicación metafísica** (21 min 52 s y 21,7%) sigue la misma tendencia que la dimensión anterior, pues alcanza su mayor duración y frecuencia en la sesión 1 (12 min 38 s y 11,2%) y disminuye en la sesión 2 (9 min 14 s y 10,5%). El estudiante en esta dimensión repite la tendencia general, es decir, en la sesión 1 alcanza su contribución más alta (6 min 15 s y 7,2%), la que disminuye en la sesión 2 (4 min 39 s y 5,6%). En el caso de las tutoras también se repite la tendencia general y la del estudiante según su duración, ya que contribuye a través de esta dimensión en mayor medida en la sesión 1 (6 min 23 s y 4%) y en menor medida en la sesión 2 (4 min 35 s y 4,9%). Sin embargo, según su frecuencia, esta tendencia se invierte.

En la **dimensión valoración** (21 min 34 s y 26,1%) se comienza en la sesión 1 con su máxima contribución a la reflexión (15 min 24 s y 15,2%), la que disminuye más de la mitad en la sesión 2 (6 min 10 s y 10,9%), por lo que se repite la tendencia seguida por las dimensiones anteriores. En el caso del estudiante la evolución de esta dimensión presenta la misma tendencia que a nivel general, pues comienza con su máxima contribución en la primera sesión (7 min 18 s y 8,8%), la que disminuye hacia la segunda sesión (4 min 48 s y 8,1%). En el caso de las tutoras también se repite la tendencia general, pero esta vez la disminución es más drástica, ya que en la sesión 1 logran su máxima contribución (8 min 6 s y 6,4%), la que disminuye sustantivamente en la sesión 2 (1 min 22 s y 2,8%).

En el caso de la **dimensión problematización** (17 min 46 s y 15,3%) la evolución a lo largo de las fases presenta la misma tendencia general que las otras dimensiones analizadas, ya que en la sesión 1 se obtiene su mayor contribución (9 min 59 s y 7,9%), la que disminuye en la sesión 2 (7 min 47 s y 7,4%). Al desagregar este análisis por actor, se observa que en el estudiante la evolución de esta dimensión también sigue la tendencia a disminuir entre sesiones, pues se comienza con la más alta contribución en la sesión 1 (5 min 56 s y 5,7%), la que se reduce casi un minuto en la sesión 2 (4 min 54 s y 5,3%). Lo mismo ocurre en el caso de las tutoras, vale decir, la contribución a través de esta dimensión alcanza su máximo valor en la sesión 1 (4 min 3 s y 2,3%), la que se reduce hacia la sesión 2 (2 min 53 s y 2,1%).

En la **dimensión expresión de sentimiento** (6 min 52 s y 8,7%) la tendencia es la opuesta a todas las dimensiones analizadas anteriormente, ya que tiende a aumentar entre las sesiones, pues obtiene su mínima contribución en la sesión 1 (2 min 48 s y 3,4%), la que casi se duplica en la sesión 2 (4 min 4 s y 5,3%). Cabe destacar que solo el estudiante utiliza esta dimensión para contribuir a la reflexión, por lo que la tendencia es la misma que la presentada.

En la dimensión **inconsistencia** (4 min 27 s y 8,4%), la evolución a nivel general presenta la misma tendencia que las dimensiones anteriores, a excepción de la expresión de sentimiento, es decir, a disminuir con el paso de las sesiones, ya que comienza en la sesión 1 con su mayor contribución (2 min 33 s y 4,7%), la que disminuye hacia la sesión 2 (1 min 54 s y 3,7%). Al desagregar este análisis por actor se observa que en el caso del estudiante se repite la tendencia general, ya que se alcanza la máxima contribución en la sesión 1 (1 min 16 s y 2%), la que se reduce hacia la

sesión 2 (25 s y 0,9%). Las tutoras, por su parte, tienden a aumentar levemente su contribución entre las sesiones, pues alcanzan su mínimo valor en la sesión 1 (1 min 17 s y 2,8%), el que aumenta marginalmente hacia la sesión 2 (1 min 29 s y 2,8%),

Las **plausibilidades** utilizadas por el estudiante y las tutoras son, en su mayoría, de tipo situacional, seguidas por las académicas. Las plausibilidades situacionales priman en las dos sesiones, pero tienden a disminuir su duración entre una y otra sesión y mantener su frecuencia (8 min 33 s y 6,9% en la sesión 1 y 6 min 56 s y 7% en la sesión 2). Las plausibilidades académicas ocupan el segundo lugar en contribución y también tienden a disminuir (6 min 44 s y 5,2% en la sesión 1 y 2 min 19 s y 1,9% en la sesión 2), las plausibilidades experienciales solo son utilizadas en la sesión 2 (27 s y 0,6%), aunque marginalmente.

7.3 Perfil de las invocaciones en los espacios de actividad formativa con las tutoras (supervisor)

Las invocaciones o argumentos que utilizan el estudiante y las tutoras para legitimar sus acciones y decisiones en los espacios de actividad formativa se desarrollan a lo largo de dos sesiones, correspondiendo ambas a la fase de implementación de la unidad didáctica. La primera sesión tiene una duración de 28 min 45 s y la segunda de 20 min y 2 s, como ya se describió anteriormente.

En el caso de la sesión 1, esta es realizada por un docente de la especialidad de lenguaje a comienzo de la fase de implementación, en cambio, la tutoría de la sesión 2 es realizada por un docente de la especialidad de historia, correspondiente a la misma especialidad del estudiante, al término de la fase de implementación.

La duración y frecuencia de ocurrencia de las invocaciones en las sesiones identificadas en los diversos espacios de actividad formativa entre el estudiante y las tutoras se presentan en la tabla 102.

Tabla 102

Duración y frecuencia invocaciones en las sesiones desagregadas por actor

Sesiones	Tutoras		Estudiante		Totales	
	%	Tiempo	%	Tiempo	%	Tiempo
Sesión 1	20,9%	11:55	31,1%	16:50	52,0%	28:45
Sesión 2	15,9%	6:00	32,1%	14:02	48,0%	20:02
Totales	36,8%	17:55	63,2%	30:52	100,0%	48:47

En relación al total de invocaciones se aprecia que el estudiante es quien realiza la mayor cantidad de estas (duración 30 min 52 s y frecuencia 63,2%), mientras que las invocaciones de las tutoras representan una duración y porcentaje menor (duración 17 min 55 s y frecuencia 36,8%), representando de ese porcentaje una duración y frecuencias mayor la tutora 1 (duración 11 min 55 s y frecuencia 20,9%) que la tutora 2 (duración 6 min y frecuencia 15,9%).

La duración y frecuencia más alta de invocaciones entre ambas sesiones sigue el siguiente orden: sesión 1 con una duración de 28 min 45 s y frecuencia del 52%, seguida por la sesión 2, con una duración 20 min 2 s y frecuencia del 48%.

Si se analiza la duración por actor, se observa, en el caso del estudiante, se conserva la tendencia presentada anteriormente, ya que existe mayor duración de invocaciones en la sesión 1 (16 min 50 que en la sesión 2 (duración 14 min 2 s), no obstante, si se analiza su frecuencia, la tendencia anterior se invierte, pues se presenta una leve alza en la frecuencia de invocaciones en la sesión 2 (32,1%) en relación a la sesión 1 (31,1%).

En el caso de las tutoras, se observa diferencias entre ambas, observándose una concentración mayor tanto en la duración como en la frecuencia en la sesión 1 (duración 11 min 55 s frecuencia 20,9%), correspondiente al tutor 1, que en la sesión 2 (duración 6 min frecuencia 15,9%), correspondiente a la tutora 2.

7.3.1 Invocaciones del estudiante y las tutoras en los espacios de actividad formativa reflexiva

La tabla 103 se presenta los tiempos y frecuencias de invocación según actor. Se observa que, a nivel general, la duración de los tipos de invocación se presenta en su gran mayoría en el conocimiento académico (22 min 26 s), luego al conocimiento experiencial (14 min 52 s), posteriormente a la invocación a la verdad (10 min 16 s) y finalmente a la ideología o sistema de valores (1 min 13 s). Si analizamos la frecuencia de las invocaciones se observa la misma tendencia anterior, es decir, la frecuencia de las invocaciones hace referencia preferentemente al conocimiento académico y profesional (48,3%), seguido por el conocimiento experiencial (26,2%), la invocación a la verdad (22,8%) y, con una muy baja frecuencia, la ideología o sistema de valores (2,6%).

Tabla 103

Duración y frecuencia de los diferentes tipos de invocación por las tutoras y el estudiante

Tipos	Tutoras		Estudiante		Totales	
	%	Tiempo	%	Tiempo	%	Tiempo
Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	16,9%	8:30	31,5%	13:56	48,3%	22:26
Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	6,0%	3:10	20,2%	11:42	26,2%	14:52
Invocación Ideología o Sistema de valores	1,7%	0:34	1,0%	0:39	2,6%	1:13
Invocación a la verdad	12,3%	5:41	10,6%	4:35	22,8%	10:16
Total	36,8%	17:55	63,2%	30:52	100,0%	48:47

Cuando se analizan los turnos de las tutoras y el estudiante por separado, se observa que la tendencia de duración y frecuencia de ocurrencia anteriormente descrita es la misma en el caso del estudiante, pues en primer lugar aparece invocación al conocimiento académico (duración 13 min 56 s y frecuencia 31,5%), seguida por el conocimiento experiencial (duración 11 min 42 s y frecuencia 20,2%), la invocación a la verdad (duración 4 min 35 s y frecuencia 10,6%) y finalmente, la ideología o sistema de valores (duración 39 s y frecuencia 1%).

En el caso de las tutoras, la frecuencia de las invocaciones sigue una tendencia distinta a la general, ya que si bien la invocación al conocimiento académico se mantiene en primer lugar (duración 8 min 30 s y frecuencia 16,9%), en segundo lugar, emerge la invocación a la verdad

(duración 5 min 41 s y frecuencia 12,3%), relegando al tercer lugar las invocaciones al conocimiento experiencial (duración 3 min 10 s y frecuencia 6%), mientras que la invocación a la ideología (duración 34 s y frecuencia 1,7%) se mantiene en último lugar.

Al analizar los tiempos y frecuencia de los tipos de invocaciones con sus correspondientes subtipos desagregados por estudiante y tutoras, que se presentan en la tabla 104, se observa lo siguiente.

Tabla 104

Duración y frecuencia de los tipos y subtipos de Invocaciones del estudiante y las tutoras

Tipos	Subtipos	Tutoras		Estudiante		Totales	
		f	Tiempo	f	Tiempo	f	Tiempo
Invocación a la autoridad de los especialistas/del conocimiento académico o profesional	Conocimiento formal conceptos y procedimientos	15,6%	8:00	11,9%	5:16	27,5%	13:16
	Conocimiento formal tutorías	0,0%	0:00	0,7%	0:07	0,7%	0:07
	Disciplina académica	0,7%	0:20	2,6%	1:19	3,3%	1:39
	Docente o experto pragmático	0,7%	0:10	16,2%	7:14	16,9%	7:24
	Autoridad - Texto	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Frecuencia dimensión	16,9%	8:30	31,5%	13:56	48,3%	22:26
Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Experiencia - Cultural del hablante	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Experiencia - Individual del hablante	2,0%	1:11	1,7%	0:42	3,6%	1:53
	Experiencia - Práctica de un par o compañero	0,0%	0:00	0,7%	0:18	0,7%	0:18
	Experiencia - Práctica didáctica educativa en el aula	4,0%	1:59	17,9%	10:42	21,9%	12:41
	Frecuencia dimensión	6,0%	3:10	20,2%	11:42	26,2%	14:52
Invocación Ideología o Sistema de valores	Ideología o Sistema de valores	1,7%	0:34	1,0%	0:39	2,6%	1:13
	Frecuencia dimensión	1,7%	0:34	1,0%	0:39	2,6%	1:13
Invocación a la verdad	Verdad - Experiencia presente	4,6%	2:16	5,6%	2:45	10,3%	5:01
	Verdad - No experiencia presente	7,6%	3:25	5,0%	1:50	12,6%	5:15
	Frecuencia dimensión	12,3%	5:41	10,6%	4:35	22,8%	10:16
	TOTAL	36,8%	17:55	63,2%	30:52	100,0%	48:47

En el caso del conocimiento académico, que corresponde a una duración de 22 min 26 s y frecuencia del 48,3% del total de invocaciones, los subtipos que invocan tanto las tutoras como el estudiante siguen el siguiente orden: autoridad al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (8 min tutoras y 5 min 16 s estudiante); autoridad del docente o experto pragmático (10 s tutoras y 7 min 14 s estudiante); autoridad a la disciplina académica (20 s tutoras y 1 min 19 s estudiante); y finalmente, autoridad del conocimiento formal de tutorías (7 s estudiante).

Si se analizan las frecuencias de las invocaciones se repite la tendencia presentada anteriormente, es decir, las frecuencias de las invocaciones al conocimiento académico siguen

el siguiente orden: autoridad al conocimiento formal de conceptos y procedimientos, con un 27,5% (15,6% tutoras y 11,9% estudiante), posteriormente autoridad al docente o experto pragmático, con un 16,9%, aunque en su gran mayoría este subtipo es invocado por el estudiante (16,2%) y de manera marginal por las tutoras (0,7%); en tercer lugar aparece la invocaciones a la autoridad de la disciplina académica, con un 3,3% (0,7% tutoras y 2,6% estudiante); en cuarto lugar se hace referencia al conocimiento formal de tutorías, aunque solo es invocado por el estudiante (0,7%).

En el caso del conocimiento experiencial, que corresponde a una duración de 14 min 52 s y frecuencia del 26,2% del total de invocaciones, tanto las tutoras como el estudiante hacen referencia mayoritariamente a invocaciones a la experiencia práctica didáctica educativa en el aula (1 min 59 s tutoras y 10 min 42 s estudiante), posteriormente la experiencia individual del hablante (1 min 11 s tutoras y 42 s estudiante); y la experiencia práctica de un par o compañero, que sólo es invocada por el estudiante (18 s estudiante). Si se analizan la frecuencia de invocación se repite la tendencia presentada anteriormente, es decir, se realizan invocaciones a la experiencia práctica didáctica educativa en el aula con 21,9% (4% tutoras y 17,9% estudiante), posteriormente aparece la invocación a la experiencia individual del hablante, con un 3,6% (2% tutoras y 1,7% estudiante), finalmente aparece la experiencia práctica de un par o compañero con un 0,7%, la que es sólo invocada por el estudiante.

En relación a la invocación a la verdad, que corresponde a una duración de 10 min 16 s y frecuencia al 22,8%, refiere a esta a través de la verdad no experiencia presente (3 min 25 s tutoras y 1 min 50 s estudiante) seguida de la verdad experiencia presente (2 min 16 s tutoras y 2 min 45 s estudiante). La frecuencia de las invocaciones sigue la misma tendencia, es decir, alcanza mayor duración la verdad no experiencia presente, con un 12,6%, (7,6% tutoras y 5% estudiante), seguida por la verdad experiencia presente, con un 10,3% (4,6% tutoras y 5,6% estudiante).

Finalmente, una duración de 1 min 13 s y frecuencia de 2,6% presenta las invocaciones correspondientes a la ideología o sistema de valores, del cual el 1,7% lo hacen las tutoras y el 1% el estudiante. No obstante, esta tendencia se invierte al analizar los tiempos, pues las invocaciones del estudiante tienen un aumento leve de su duración (39 s) que de las tutoras (34 s).

7.3.2 Invocaciones en cada sesión de formación

A continuación, se presenta el tiempo y frecuencia de ocurrencia de los tipos de invocaciones con sus correspondientes subtipos en cada una de las sesiones, las que han sido ordenadas de mayor a menor frecuencia.

En la sesión 1, que se concentra la más alta frecuencia de invocaciones, se observa, como se muestra en la tabla 104, que los argumentos que dan preferentemente la tutora y el estudiante de un tiempo total de 28 min 45 s, preferentemente lo realizan refiriendo al conocimiento académico (14 min 38 s); posteriormente a la de invocación a la verdad (7 min 20 s); al conocimiento experiencial (5 min y 34 s); y finalmente, a la ideología o sistema de valores (1 min y 13 s). Esta misma tendencia se presenta cuando se analiza su frecuencia, pues mayoritariamente refieren al conocimiento académico (27,8%), posteriormente la invocación a la verdad (13,2%); seguida por el conocimiento experiencial (8,3%); y, por último, la ideología o sistema de valores (2,6%).

Si analizamos las duración y frecuencias de invocaciones de cada tipo según el tipo de actor, se aprecia que existen diferencias con respecto a las tendencias generales. En el caso del

estudiante, el conocimiento académico sigue siendo el que presenta mayor duración (7 min 47 s), seguida por la de conocimiento experiencial (4 min 55 s), de invocación a la verdad (3 min 29 s) y, por último, la de ideología o sistema de valores (39 s). Al analizar la frecuencia, esta tendencia se mantiene, pues el tipo con mayor frecuencia es la de conocimiento académico (16,2%), en segundo lugar, se ubica el conocimiento experiencial (7,6%), seguida por la invocación a la verdad (6,3%) y finalmente la ideología o sistema de valores (1%).

En el caso de la tutora 1, la tendencia de la duración y frecuencia de las invocaciones no sigue el mismo orden que el de la tendencia general, ya que en primer lugar aparece el conocimiento académico (6 min 51 s), secundada por la invocación a la verdad (3 min 51 s), sin embargo, la ideología o sistema de valores (34 s) tiene una duración similar a la invocación al conocimiento experiencial (39 s). Si se analiza su frecuencia este varía en relación a la duración de las invocaciones, pues aparece la misma tendencia anterior el conocimiento académico (11,6%), seguida por la invocación a la verdad (7%), pero varía la ideología o sistema de valores (1,7%) que posee mayor frecuencia que el conocimiento experiencial (0,7%).

Al realizar el análisis de la frecuencia de los tipos de invocaciones con sus correspondientes subtipos, se observa, en relación al conocimiento académico, la mayor duración de las invocaciones refiere al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (9 min 54 s) y al docente o experto pragmático (3 min 9 s). En el caso de la invocación a la verdad, la verdad experiencia presente tiene una mayor duración (4 min 2 s) que la verdad no experiencia presente (3 min 18 s). En el conocimiento experiencial, tanto el profesor tutor como el estudiante aluden a conocimientos relacionados con experiencia práctica didáctica educativa en el aula (4 min 39 s) y a la experiencia individual del hablante (55 s).

Al analizar la frecuencia dedicada a las invocaciones en la sesión, se repite la tendencia de la frecuencia anterior, es decir, en relación al conocimiento académico, la mayor cantidad de invocaciones refieren, mayoritariamente, al conocimiento formal de conceptos y procedimientos, con un 17,2% y al docente o experto pragmático, con un 7,3%. En el caso de la invocación a la verdad, se observa una similitud entre las frecuencias de los dos subtipos que la componen, ya que la verdad experiencia presente tiene un 7% y la verdad no experiencia presente un 6,3%. El conocimiento experiencial es referido mayoritariamente a través de la experiencia práctica didáctica educativa en el aula, con un 7%, seguida por la experiencia individual del hablante, con un 1,3%.

Si analizamos las duración y frecuencia de invocaciones de los subtipos según el tipo de actor se aprecian diferencias entre las argumentaciones utilizadas por el estudiante y la tutora 1. En el conocimiento académico, el estudiante invoca más tiempo al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (3 min 26 s), seguido de cerca por la autoridad al docente o experto pragmático (3 min 6 s) y finalmente a través de la disciplina académica (1 min 15 s). La tutora 1, en tanto, también lo hace a través de conocimiento formal de conceptos y procedimientos (6 min 28 s), pero le sigue la disciplina académica (20 s) y la autoridad al docente o experto pragmático (3 s). Si se analiza su frecuencia, se observa la misma tendencia anterior, es decir, en el caso del conocimiento académico, el estudiante tiende a invocar en primer lugar al docente o experto pragmático (7%), seguido por el conocimiento formal de conceptos y procedimientos (6,6%), la disciplina académica (2,3%) y el conocimiento formal de tutorías (0,3%). Por el contrario, la tutora 1 invoca en su gran mayoría a través de conocimiento formal de conceptos y procedimientos (10,6%) y, con una frecuencia menor, a través de la disciplina académica (0,7%) y el docente o experto pragmático (0,3%).

En el segundo tipo de invocación con mayor duración es la invocación a la verdad. También existen diferencias en la duración de las invocaciones utilizadas por ambos actores, ya que en el

caso del estudiante los tiempos son mayores en la autoridad a la verdad de la experiencia presente (2 min 7 s) que en la autoridad a la verdad no experiencia presente (1 min 22 s), mientras que en el caso de la tutora 1 la duración de ambos subtipos es la misma, alcanzando 1 min 56 s en la autoridad a la verdad no experiencia presente y 1 min 55 s en la verdad experiencia presente. Si se analiza su frecuencia, se mantiene la tendencia anterior, es decir, mientras el estudiante invoca más a la verdad experiencia presente (3,6%) que a través de la verdad no experiencia presente (2,6%), la tutora lo hace inversamente, es decir, más a través de la verdad no experiencia presente (3,6%) que invocando a la verdad experiencia presente (3,3%).

En el conocimiento experiencial se observa que los tiempos de las invocaciones de ambos actores siguen la misma tendencia que los porcentajes de frecuencia, ya que el estudiante utiliza mayoritariamente la experiencia práctica didáctica educativa en el aula (4 min 39 s) y, en mucho menor medida, la experiencia individual del hablante (16 s), mientras que la tutora 1 solo invoca a través de la experiencia individual del hablante (39 s). Si se analiza su frecuencia se mantiene la tendencia anterior. En el caso del conocimiento experiencial, el estudiante tiende a invocar a través de la experiencia práctica didáctica educativa en el aula (7%) y la experiencia individual del hablante (0,7%), la tutora 1 solo lo hace, y de manera marginal, a través de la experiencia individual del hablante (0,7%).

Finalmente, en la ideología o sistema de valores, se aprecia que el estudiante alcanza un mayor tiempo de duración de invocaciones (39 s) que la tutora 1 (34 s), a diferencia del porcentaje, donde es mayor en el caso de la tutora 1 (3,2%), que por el estudiante (1,9%).

Tabla 105

Duración y frecuencia tipos y subtipos de invocaciones en la sesión 1

Tipos	Subtipos	Sesión 1					
		Estudiante		Tutora 1		Total Sesión	
		f	Tiempo	f	Tiempo	f	Tiempo
Invocación a la autoridad de los especialistas/del conocimiento académico o profesional	Conocimiento formal conceptos y procedimientos	6,6%	3:26	10,6%	6:28	17,2%	9:54
	Conocimiento formal tutorías	0,3%	0:00	0,0%	0:00	0,3%	0:00
	Disciplina académica	2,3%	1:15	0,7%	0:20	3,0%	1:35
	Docente o experto pragmático	7,0%	3:06	0,3%	0:03	7,3%	3:09
	Autoridad - Texto	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Frecuencia dimensión	16,2%	7:47	11,6%	6:51	27,8%	14:38
Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Experiencia - Cultural del hablante	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Experiencia - Individual del hablante	0,7%	0:16	0,7%	0:39	1,3%	0:55
	Experiencia - Práctica de un par o compañero	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Experiencia - Práctica didáctica educativa en el aula	7,0%	4:39	0,0%	0:00	7,0%	4:39
	Frecuencia dimensión	7,6%	4:55	0,7%	0:39	8,3%	5:34
Invocación Ideología o Sistema de valores	Ideología o Sistema de valores	1,0%	0:39	1,7%	0:34	2,6%	1:13
	Frecuencia dimensión	1,0%	0:39	1,7%	0:34	2,6%	1:13
Invocación a la verdad	Verdad - Experiencia presente	3,6%	2:07	3,3%	1:55	7,0%	4:02
	Verdad - No experiencia presente	2,6%	1:22	3,6%	1:56	6,3%	3:18

	Frecuencia dimensión	6,3%	3:29	7,0%	3:51	13,2%	7:20
TOTAL		31,1%	16:50	20,9%	11:55	52,0%	28:45

En la sesión 2, se concentra la segunda cantidad de frecuencia de invocaciones. Como se puede observar en la tabla 105, se aprecia que los argumentos que dan preferentemente la tutora y el estudiante refieren al conocimiento experiencial (9 min 18 s), seguida por el conocimiento académico (7 min y 48 s) y la invocación a la verdad (2 min 56 s). Al analizar la frecuencia dedicada a las invocaciones en la sesión, se modifica la tendencia anterior, pues el conocimiento académico se posiciona en primer lugar (20,5%), seguido por el conocimiento experiencial (17,9%), e invocación a la verdad (9,6%). La ideología o sistema de valores no es utilizada por el estudiante y la tutora.

Si analizamos las frecuencias de invocaciones de cada tipo según el tipo de actor, se observa que mientras las invocaciones del estudiante siguen la misma tendencia que la observada en la tendencia general, la de la tutora sigue una lógica distinta.

En el caso del estudiante, en primer lugar, aparece el tipo de invocación relacionado con el conocimiento experiencial (6 min 47 s), seguida el de conocimiento académico (6 min 9 s) y finalmente, de invocación a la verdad (1 min 6 s). Si se analiza su frecuencia se observa que esta tendencia también se modifica, ya que el conocimiento académico obtiene el mayor porcentaje (15,2%), seguido por el conocimiento experiencial (12,6%) e invocación a la verdad (4,3%).

En el caso de la tutora 2, el tipo de invocación con mayor duración es el conocimiento experiencial (2 min 31 s), seguido por la invocación a la verdad (1 min 50 s) y la del conocimiento académico (1 min 39 s). Si se analiza su frecuencia, se presentan diferencias en relación a la tendencia anterior, pues la invocación al conocimiento académico e invocación a la verdad presentan la misma frecuencia (5,3 %) y el conocimiento experiencial una frecuencia menor (4%).

Al realizar el análisis de la frecuencia de los tipos de invocaciones con sus correspondientes subtipos, se observa que, el conocimiento académico presenta la duración y frecuencia más alta. El tipo de invocaciones refieren en su mayoría al docente o experto pragmático (4 min 15 s), seguido por el conocimiento formal de conceptos y procedimientos (3 min 22 s), conocimiento formal o tutorías (7 s) y la disciplina académica (4 s). Al analizar su frecuencia, se evidencian cambios con respecto a su duración, pues el tipo de invocaciones refieren en su mayoría al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (10,3%), seguido por el docente o experto pragmático (9,6%), mientras que el conocimiento formal de tutorías y la disciplina académica obtienen porcentajes marginales, con un 0,3% en ambos casos.

En el caso del conocimiento experiencial, se invoca a la experiencia práctica didáctica educativa en el aula se posiciona en primer lugar (8 min 2 s), seguida, con una gran diferencia, por la experiencia individual del hablante (58 s) y experiencia práctica de un par o compañero (18 s). Su frecuencia sigue la misma tendencia anterior, en su mayor parte se refieren a la experiencia práctica didáctica educativa en el aula (14,9%), luego la experiencia individual del hablante (2,3%) y la experiencia práctica de un par o compañero (0,7%).

En el caso de la invocación a la verdad, en primer lugar, se ubica la verdad no experiencia presente (1 min 57 s) y en segundo lugar la verdad experiencia presente (59 s). Su frecuencia sigue la misma tendencia, es decir, la verdad no experiencia presente, con un 6,3%, ocupa el primer lugar, seguido por la verdad experiencia presente que alcanza el 3,3%.

Si analizamos las frecuencias de invocaciones de los subtipos según el tipo de actor se aprecian diferencias entre los argumentos utilizados por el estudiante y la tutora 2.

En el caso del conocimiento académico, el estudiante dedica mayor tiempo a invocar a través del docente o experto pragmático (4 min 8 s), seguido por el conocimiento formal de conceptos y procedimientos (1 min 50 s) y el conocimiento formal de tutorías (7 s) y disciplina académica (4 s). En cambio, la tutora 2 invoca mayoritariamente a través del conocimiento formal conceptos y procedimientos (1 min 32 s) y el docente o experto pragmático (7 s). Si se analiza su frecuencia, la tendencia anterior se mantiene, es decir, el estudiante tiende a invocar a través del docente o experto pragmático (9,3%), seguido por el conocimiento formal de conceptos y procedimientos (5,3%) y el conocimiento formal de tutorías y disciplina académica, ambas con 0,3%. En cambio, la tutora 2 invoca mayoritariamente a través del conocimiento formal de conceptos y procedimientos (5%) y el docente o experto pragmático (0,3%).

En el conocimiento experiencial, la tendencia de invocación entre el estudiante y la tutora 2 es la misma, pues en primer lugar aparece la experiencia práctica didáctica educativa en el aula (6 min 3 s el estudiante y 1 min 59 s la tutora 2), seguido por la experiencia individual del hablante (26 s el estudiante y 32 s la tutora 2). Si se analiza su frecuencia, esta mantiene la tendencia anterior, es decir, en primer lugar, aparece la experiencia práctica didáctica educativa en el aula (10,9% el estudiante y 4% la tutora 2), seguido por la experiencia individual del hablante (1% el estudiante y 1,3% la tutora 2).

En el caso de la invocación a la verdad, la tendencia de invocación entre el estudiante y la tutora 2 es la misma, ya que ambos invocan en su mayoría a través de la invocación a la verdad no experiencia presente (28 s el estudiante y 1 min 29 s la tutora 2) y luego a través de la invocación a la verdad experiencia presente (38 s el estudiante y 21 s la tutora 2). Si se analiza su frecuencia, esta mantiene la tendencia anterior, es decir, tanto el estudiante como la tutora 2 invocan en su mayoría a través de la invocación a la verdad no experiencia presente (2,3% el estudiante y 4% la tutora 2) y luego a través de la invocación a la verdad experiencia presente (2% el estudiante y 1,3% la tutora 2).

No se presentan invocaciones relacionadas con la dimensión ideología o sistema de valores.

Tabla 106

Duración y frecuencia tipos y subtipos de invocaciones en la sesión 2

Tipos	Subtipos	Sesión 2					
		Estudiante		Tutora 2		Total Sesión	
		f	Tiempo	f	Tiempo	f	Tiempo
Invocación a la autoridad de los especialistas/del conocimiento académico o profesional	Conocimiento formal conceptos y procedimientos	5,3%	1:50	5,0%	1:32	10,3%	3:22
	Conocimiento formal tutorías	0,3%	0:07	0,0%	0:00	0,3%	0:07
	Disciplina académica	0,3%	0:04	0,0%	0:00	0,3%	0:04
	Docente o experto pragmático	9,3%	4:08	0,3%	0:07	9,6%	4:15
	Autoridad - Texto	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Frecuencia dimensión	15,2%	6:09	5,3%	1:39	20,5%	7:48

Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Experiencia - Cultural del hablante	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Experiencia - Individual del hablante	1,0%	0:26	1,3%	0:32	2,3%	0:58
	Experiencia - Práctica de un par o compañero	0,7%	0:18	0,0%	0:00	0,7%	0:18
	Experiencia - Práctica didáctica educativa en el aula	10,9%	6:03	4,0%	1:59	14,9%	8:02
	Frecuencia dimensión	12,6%	6:47	4,0%	2:31	17,9%	9:18
Invocación Ideología o Sistema de valores	Ideología o Sistema de valores	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Frecuencia dimensión	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
Invocación a la verdad	Verdad - Experiencia presente	2,0%	0:38	1,3%	0:21	3,3%	0:59
	Verdad - No experiencia presente	2,3%	0:28	4,0%	1:29	6,3%	1:57
	Frecuencia dimensión	4,3%	1:06	5,3%	1:50	9,6%	2:56
TOTAL		32,1%	14:02	15,9%	6:00	48,0%	20:02

7.3.3 Evolución de las invocaciones a lo largo de las sesiones de formación

Contempladas las dos sesiones en su conjunto, se observa a nivel general, como se expresa en la tabla 106, que la duración y frecuencia de los tipos de invocaciones se concentran en su gran mayoría en el conocimiento académico (duración 22 min 26 s y frecuencia 48,3%), seguido del conocimiento experiencial (duración 14 min 52 s y 26,2%), la invocación a la verdad (duración 10 min 16 s y 22,8%) y, con una muy baja frecuencia, la ideología o sistema de valores (duración 1 min 13 s y 2,6%).

En relación a la evolución de las **invocaciones a la autoridad del conocimiento académico** (duración 22 min 26 s y frecuencia 48,3%), como se observa en la tabla 106, la mayor concentración de invocaciones conjuntas entre las tutoras y el estudiante se presenta en la sesión 1 (14 min 38 s) y disminuye casi a la mitad en la sesión 2 (7 min 48 s). Esta misma tendencia se presenta cuando se analiza la duración de invocaciones, pues se inicia con una frecuencia mayor en la sesión 1 (27,8%), la que disminuye en la sesión 2 (20,5%).

Si se analiza la evolución de la invocación a la autoridad del conocimiento académico a lo largo de ambas sesiones, se observa que se replica la tendencia general en las tendencias de las tutoras y el estudiante. En relación al estudiante, conserva la misma tendencia anteriormente expuesta, es decir, se concentra el tiempo más alto de invocaciones en la sesión 1 (7 min 47 s) y disminuye en la sesión 2 (6 min 9 s). En el caso de las tutoras, la sesión 1 conserva la duración más alta en invocaciones al conocimiento académico, con una duración de 6 min 51 s, para luego disminuir drásticamente a 1 min 39 s en la sesión 2. Al analizar la evolución su frecuencia, se observa la misma tendencia presentada anteriormente. En relación al estudiante, concentra la frecuencia más alta de invocaciones en la sesión 1 (16,2%) y disminuye en la sesión 2 (15,2%). En el caso de las tutoras se repite esta tendencia, pues la sesión 1 concentra el porcentaje más alto (11,6%), la cual disminuye más de la mitad en la sesión 2 (5,3%).

Si se analizan los subtipos que presentan mayor frecuencia en la dimensión conocimiento académico a lo largo de las sesiones, se observa que la frecuencia más alta se presenta en invocaciones al conocimiento formal de conceptos y procedimientos (27,5%), obteniendo en la

sesión 1 su mayor duración y frecuencia (duración 9 min 54 y frecuencia 17,2%), la que disminuye en la sesión 2 (duración 3 min 22 s y frecuencia 10,3%).

Si se analiza la invocación al conocimiento formal de conceptos y procedimientos por actor, se observa que tanto en el estudiante como en las tutoras existe una disminución en la duración de casi la mitad de la sesión 1 (3 min 26 s) a la sesión 2 (1 min 50 s), mientras que en el caso de las tutoras la disminución es aún mayor: de 6 min 28 s en la sesión 1 a 1 min 32 s en la sesión 2. Si se analiza la frecuencia de invocación, se repite la tendencia anterior, en el caso del estudiante disminuye entre las sesiones de 6,6% a 5,3%, y en el caso de las tutoras de 10,6% a 5%.

Al analizar las invocaciones relacionadas con el docente o experto pragmático, que es el segundo subtipo de mayor duración y frecuencia de invocación en la dimensión conocimiento académico, se evidencia que a nivel general se comienza con una menor frecuencia en la sesión 1 (duración 3 min 9 s y frecuencia 7,3%) y aumenta en la sesión 2 (duración 4 min 15 s y frecuencia 9,6%). Al realizar el análisis por actor, se observa en el caso del estudiante un aumento de la sesión 1 (duración 3 min 6 s y frecuencia 7%) a la sesión 2 (duración 4 min 8 s y frecuencia 9,3%). En el caso de las tutoras, existe un aumento en la duración del subtipo de 3 s a 7 s entre ambas sesiones. No obstante, las frecuencias se mantienen entre ambas sesiones en un 0,3%.

En relación a la **evolución de las invocaciones al conocimiento experiencial** (duración 14 min 52 s y frecuencia 26,2%), la segunda invocación que presenta mayor frecuencia y duración, se evidencia un aumento entre la sesión 1 (duración 5 min 34 s y frecuencia 8,3%) y la sesión 2 (duración 9 min 18 s y frecuencia 17,9%). Dentro de este tipo de invocación, la duración y frecuencia más alta se presenta en invocaciones a la experiencia práctica didáctica educativa en el aula (duración 12 min 41 s y frecuencia 21,9%), que presenta un aumento de su duración y frecuencia de más del 100% entre la sesión 1 (duración 4 min 39 s y frecuencia 7%) y la sesión 2 (duración 8 min 2 s y frecuencia 14,9%).

Al realizar este análisis por actores, se evidencia también un aumento en la duración de invocación entre las sesiones tanto para el estudiante (de 4 min 39 s a 6 min 3 s) como para las tutoras (0 min a 1 min 59 s en el caso de las tutoras), tendencia que también se refleja en su frecuencia (de 7% a 10,9% en el caso del estudiante y de 0% a 4% en el caso de las tutoras).

En el caso de la experiencia individual del hablante, la segunda con mayor duración dentro de este tipo de invocación dimensión se observa que existe un pequeño aumento de 55 s en la sesión 1 a 58 s en la sesión 2, lo que se replica en su frecuencia pues pasa de 1,3% a un 2,3% entre ambas sesiones.

Si se desagrega por actor, también se evidencia un aumento entre ambas sesiones. En el caso del estudiante, se observa un aumento entre la sesión 1 (duración 16 s y frecuencia 0,7%) a la sesión 2 (duración 26 s y frecuencia 1%). En el caso de las tutoras, sin embargo, en los tiempos se observa una disminución entre ambas sesiones, pues se disminuye desde 39 s a 32 s y su frecuencia se acrecienta desde un 0,7% en la sesión 1 a un 1,3% en la sesión 2.

En relación a la **evolución de las invocaciones a la dimensión invocación a la verdad** (duración 10 min 16 s y frecuencia 22,8%), que se ubica en tercer lugar dentro de los tipos con mayor duración y frecuencia (duración 10 min 16 s y frecuencia 22,8%), se observa que alcanza su mayor duración y frecuencia en la sesión 1 (duración 7 min 20 s y frecuencia 13,2%) para luego disminuir en la sesión 2 (duración 2 min 56 s y frecuencia 9,6%).

Al analizar la evolución de los tipos de invocación por actores, se aprecia que se repite la tendencia general, es decir, en el caso del estudiante se evidencia una disminución de 3 min 29 s en la sesión 1 a 1 min 6 s en la sesión 2, y en su frecuencia se disminuye de 6,3% a 4,3% entre

ambas sesiones. En el caso de las tutoras, existe una disminución de 3 min 51 s en la primera sesión a 1 min 50 s en la segunda sesión, manteniéndose esta tendencia cuando se analiza la frecuencia de invocación, es decir, disminuye la frecuencia de invocación entre la sesión 1 (7%) a la sesión 2 (5,3%).

Dentro de este tipo de invocaciones, el subtipo con mayor presencia es la invocación a la verdad no experiencia presente (duración 5 min 15 s y frecuencia 12,6%). Esta presenta una variación en la duración entre la sesión 1 (3 min 18 s) y la sesión 2 (1 min 57 s), por el contrario, su frecuencia es igual entre ambas sesiones, logrando un 6,3% en ambos casos.

Al realizar el análisis por actor, se encuentran diferencias entre las tendencias. En el caso del estudiante, se observa una disminución de la duración entre la sesión 1 (1 min 22 s) y la sesión 2 (28 s), manteniéndose esta tendencia si se analiza su frecuencia, presentándose en la sesión 1 mayor frecuencia de invocación (2,6%) que la sesión 2 (2,3%). En el caso de las tutoras, en cambio, se observa un aumento leve en la frecuencia entre la sesión 1 (3,6%) y la sesión 2 (4%), sin embargo, esta tendencia no se presenta si se analizan los tiempos, pues presenta una disminución de los tiempos de la sesión 1 (1 min 56 s) a la sesión 2 (1 min 29 s).

En el caso del subtipo de invocación a la verdad de la experiencia presente (duración 5 min 1 s y frecuencia 10,3%), existe una disminución considerable en su duración, pues en la sesión 1 se observa una duración de 4 min 2 s, y en la sesión 2 una duración de 59 s. Si se analiza su frecuencia, se observa la misma tendencia, disminución de la frecuencia entre la sesión 1 (7%) y la sesión 2 (3,3%). En el análisis por actor, se observa que la tendencia a la disminución se mantiene. En el caso del estudiante se presenta en la sesión 1 una duración de 2 min 7 s y la sesión 2 una duración de 38 s, repitiéndose la tendencia si se analiza su frecuencia, obteniéndose una frecuencia de un 3,6% en la sesión 1 y una frecuencia de 2% en la sesión 2. En el caso de las tutoras, se observa una disminución entre la sesión 1 (1 min 55 s) a la sesión 2 (2 de 21 s), manteniéndose la tendencia en su frecuencia, obteniéndose una frecuencia en la sesión 1 de 3,3% y en la sesión 2 de 1,3%.

En relación a la **evolución de la dimensión ideología o sistema de valores**, que es la que presenta menor frecuencia de invocaciones, se observa su presencia sólo en la sesión 1, con una duración de 1 min 13 s y frecuencia de un 2,6%. Siendo la duración del estudiante (39 s) similar a la de la tutora (34 s), sin embargo, la frecuencia del estudiante (1%) es menor a la de la tutora (1,7%)

Tabla 107

Evolución de la duración de los tipos y subtipos de invocaciones a lo largo de las sesiones

Tipos	Subtipos	Sesión 1						Sesión 2						TOTAL	
		Estudiante		Tutora 1		Total Sesión		Estudiante		Tutora 2		Total Sesión		f	t
		f	t	f	t	f	t	f	t	f	t	f	t		
Invocación a la autoridad de los especialistas/del conocimiento académico o profesional	Conocimiento formal conceptos y procedimientos	6,6%	3:26	10,6%	6:28	17,2%	9:54	5,3%	1:50	5,0%	1:32	10,3%	3:22	27,5%	13:16
	Conocimiento formal tutorías	0,3%	0:00	0,0%	0:00	0,3%	0:00	0,3%	0:07	0,0%	0:00	0,3%	0:07	0,7%	0:07
	Disciplina académica	2,3%	1:15	0,7%	0:20	3,0%	1:35	0,3%	0:04	0,0%	0:00	0,3%	0:04	3,3%	1:39
	Docente o experto pragmático	7,0%	3:06	0,3%	0:03	7,3%	3:09	9,3%	4:08	0,3%	0:07	9,6%	4:15	16,9%	7:24
	Autoridad - Texto	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00
	Frecuencia dimensión	16,2%	7:47	11,6%	6:51	27,8%	14:38	15,2%	6:09	5,3%	1:39	20,5%	7:48	48,3%	22:26
Experiencia - Cultural del hablante	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00	

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO – Capítulo 7

Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Experiencia - Individual del hablante	0,7%	0:16	0,7%	0:39	1,3%	0:55	1,0%	0:26	1,3%	0:32	2,3%	0:58	3,6%	1:53
	Experiencia - Práctica de un par o compañero	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,7%	0:18	0,0%	0:00	0,7%	0:18	0,7%	0:18
	Experiencia - Práctica didáctica educativa en el aula	7,0%	4:39	0,0%	0:00	7,0%	4:39	10,9%	6:03	4,0%	1:59	14,9%	8:02	21,9%	12:41
	Frecuencia dimensión	7,6%	4:55	0,7%	0:39	8,3%	5:34	12,6%	6:47	4,0%	2:31	17,9%	9:18	26,2%	14:52
Invocación Ideología o Sistema de valores	Ideología o Sistema de valores	1,0%	0:39	1,7%	0:34	2,6%	1:13	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00	2,6%	1:13
	Frecuencia dimensión	1,0%	0:39	1,7%	0:34	2,6%	1:13	0,0%	0:00	0,0%	0:00	0,0%	0:00	2,6%	1:13
Invocación a la verdad	Verdad - Experiencia presente	3,6%	2:07	3,3%	1:55	7,0%	4:02	2,0%	0:38	1,3%	0:21	3,3%	0:59	10,3%	5:01
	Verdad - No experiencia presente	2,6%	1:22	3,6%	1:56	6,3%	3:18	2,3%	0:28	4,0%	1:29	6,3%	1:57	12,6%	5:15
	Frecuencia dimensión	6,3%	3:29	7,0%	3:51	13,2%	7:20	4,3%	1:06	5,3%	1:50	9,6%	2:56	22,8%	10:16
TOTAL		31,1%	16:50	20,9%	11:55	52,0%	28:45	32,1%	14:02	15,9%	6:00	48,0%	20:02	100,0%	48:47

7.3.4 Síntesis de las invocaciones del estudiante y las tutoras en los espacios de actividad formativa

A modo de síntesis, se pueden destacar los siguientes aspectos:

La duración y frecuencia más alta de invocaciones corresponde al estudiante (duración 30 min 52 s y frecuencia 63,2%) y luego a las tutoras (duración 17 min 55 s y frecuencia 36,8%). En el caso del estudiante, se obtienen frecuencias similares de invocación entre la sesión 1 (31,1%) y la sesión 2 (32,1%). En el caso de las tutoras, invoca con una mayor frecuencia la tutora 1 (20,9%) que la tutora 2 (15,9%), correspondiendo la tutora 2 a un docente de la especialidad del estudiante y la tutora 1 de otra especialidad.

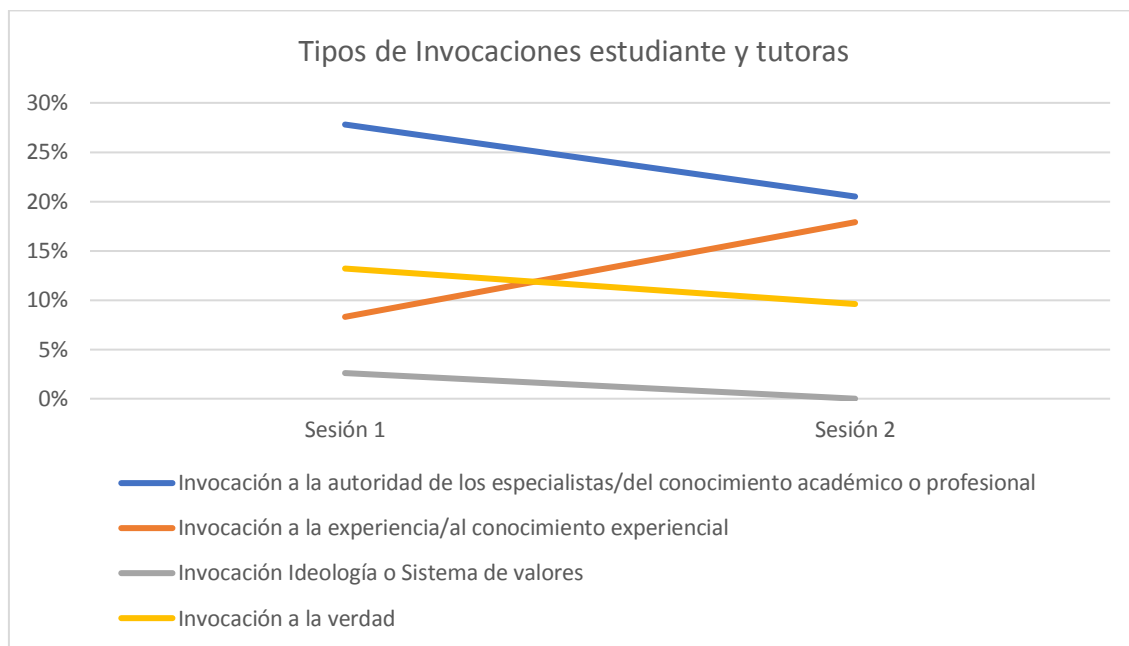
Se observa en general que la sesión 1 (duración 28 min 45 s y frecuencia 52%), que es la que acumula el mayor tiempo y frecuencia de invocaciones de los actores, presenta una brecha de un 4% con la sesión 2 (48%), sin embargo, cuando se analizan los tiempos de invocación, la brecha es significativamente mayor entre las sesiones (8 min y 43 s).

La tendencia general en el espacio de actividad formativa entre el estudiante y las tutoras es invocar a argumentos relacionados con el conocimiento académico, luego al conocimiento experiencial (duración 14 min 52 s y frecuencia 26,2%), posteriormente a la invocación a la verdad (duración 10 min 16 s y frecuencia 22,8%) y finalmente a la ideología o sistema de valores (duración 1 min 13 s y frecuencia 2,6%). Si se analiza por actor, esta tendencia se mantiene en el caso del estudiante, sin embargo, en el caso de las tutoras varía, pues si bien la invocación al conocimiento académico se mantiene en primer lugar, emerge en segundo lugar, invocación a la verdad, relegando al tercer lugar las invocaciones referidas al conocimiento experiencial, mientras que la invocación a la ideología o sistema de valores se mantiene en último lugar.

Si se analizan por sesión, esta tendencia varía, como se puede observar en la figura 55.

Figura 55

Tipos de Invocaciones estudiante y tutoras



En el caso de la sesión 1 no sigue la tendencia general, pues los argumentos que dan preferentemente en la sesión refieren al conocimiento académico (duración 14 min 38 s y frecuencia 27,8%), seguido de la invocación a la verdad (duración 7 min 20 s y frecuencia 13,2%), el conocimiento experiencial (duración 5 min y 34 s y frecuencia 8,3%) y finalmente, la ideología o sistema de valores (duración 1 min y 13 s y frecuencia 2,6%). Si analizamos la tendencia de las invocaciones de cada tipo según el tipo de actor, se aprecia que existen diferencias con respecto a las tendencias generales. En el caso del estudiante, el conocimiento académico sigue siendo el que presenta mayor duración y frecuencia, seguido del conocimiento experiencial, invocación a la verdad y, por último, la de ideología o sistema de valores. En el caso del de la tutora 1, la tendencia de la duración y frecuencia de las invocaciones no sigue el mismo orden que el de la tendencia general, ya que en primer lugar aparece el conocimiento académico, seguido de la invocación a la verdad, sin embargo, la ideología o sistema de valores tiene una duración similar al conocimiento experiencial, no obstante, su frecuencia varía, siendo mayor la ideología o sistema de valores que el del conocimiento experiencial.

En la sesión 2, no se sigue la tendencia general de invocaciones si se analiza según su duración, pues refieren primeramente al conocimiento experiencial (9 min 18 s), luego el conocimiento académico (7 min y 48 s), posteriormente a la invocación a la verdad (2 min 56 s). Según su frecuencia, se modifica la tendencia anterior, posicionándose en primer lugar el conocimiento académico (20,5%), seguido por el conocimiento experiencial (17,9%), e invocación a la verdad (9,6%). No presentan aportaciones de la ideología o sistema de valores.

Si analizamos la tendencia de las invocaciones según el tipo de actor, se aprecia que existen diferencias con respecto a las tendencias generales. En el caso del estudiante, en primer lugar, aparece según su duración, el tipo relacionado con el conocimiento experiencial, seguido del conocimiento académico y finalmente, de invocación a la verdad. Si se analiza su frecuencia, esta varía, pues el conocimiento académico obtiene el mayor porcentaje, seguido por el conocimiento experiencial e invocación a la verdad. En el caso de la tutora 2, la invocación con mayor duración es la relacionada con el conocimiento experiencial, seguido por la invocación a

la verdad y el conocimiento académico. Según su frecuencia, la tendencia anterior varía, pues los tipos conocimiento académico e invocación a la verdad presentan la misma frecuencia, no obstante, el conocimiento experiencial presenta una frecuencia más baja.

Con respecto a la evolución de los tipos de invocaciones, se aprecia lo siguiente:

La invocación al **conocimiento académico**, que es la que presenta mayor duración y frecuencia de invocaciones (duración 22 min 26 s y frecuencia 48,3%), se observa que tiende a disminuir entre la sesión 1 y 2. En este tipo el subtipo con mayor cantidad de invocaciones es la de conocimiento formal de conceptos y procedimientos, seguido por el docente o experto pragmático.

El segundo tipo con mayor duración y frecuencia de invocaciones es el **conocimiento experiencial** (duración 14 min 52 s y frecuencia 26,2%), que posee una tendencia distinta a la del conocimiento académico, pues aumenta entre la sesión 1 y 2. El subtipo con mayor frecuencia es la experiencia práctica didáctica educativa en el aula, secundada por la experiencia individual del hablante.

El tercer tipo que presenta una duración y frecuencia menor es la **invocación a la verdad** (duración 10 min 16 s y frecuencia 22,8%). Los dos subtipos que la componen tienen porcentajes de invocaciones similares, aunque es la invocación a la verdad de la experiencia presente la que se alza en primer lugar.

Finalmente, la **invocación ideología o sistema de valores** solo se presenta en la sesión 1, aunque marginalmente (duración 1 min 13 s y frecuencia 2,6%).

Si se analizan los tipos de invocación y la evolución que presenta en cada uno de los actores se aprecia lo siguiente. En relación al estudiante, como se observa en la figura 55, el tipo más invocado en ambas sesiones es el conocimiento académico, que inicia con una mayor duración en la sesión 1 (duración 7 min 47 s y frecuencia 16,2%) y disminuye levemente en la sesión 2 (duración 6 min 9 s y frecuencia 15,2%). Preferentemente en este tipo realiza invocaciones a través de los subtipos relacionados, en primer lugar, con el docente o experto pragmático y, en segundo lugar, con el conocimiento formal de conceptos y procedimientos.

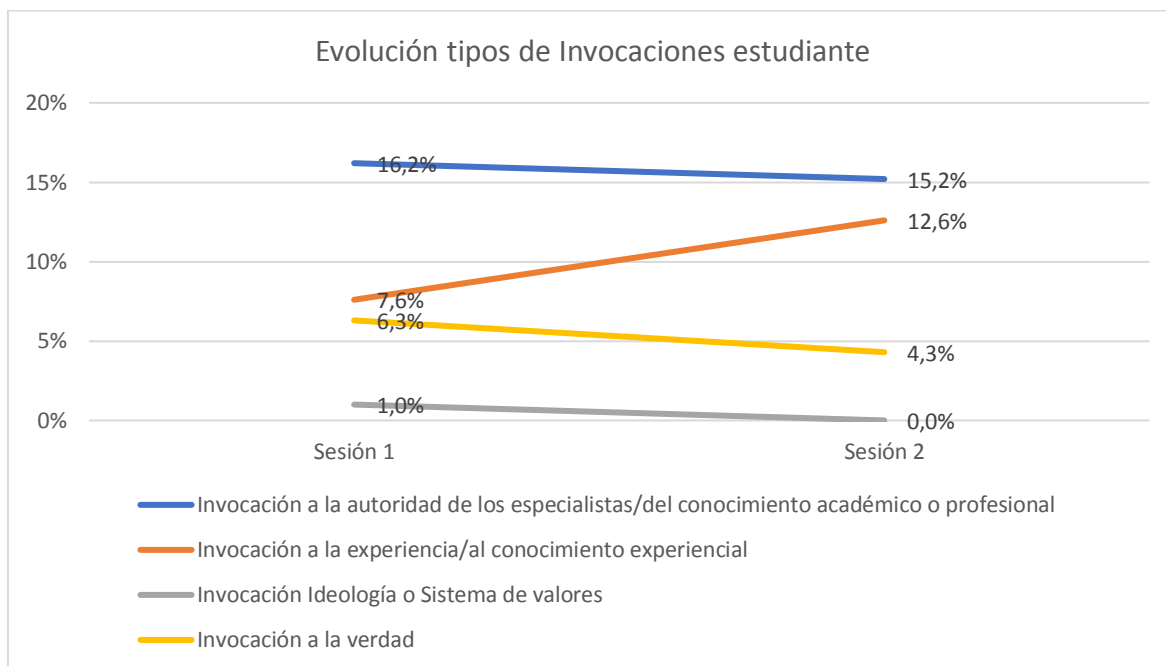
El segundo tipo más invocado por el estudiante es al conocimiento experiencial, la que va en aumento entre la sesión 1 (duración 4 min 39 s y frecuencia 7%) a la sesión 2 (duración 6 min 3 s y frecuencia 10,9%), siendo el subtipo más utilizado en ambas sesiones invocación a la experiencia práctica educativa en el aula.

El tercer tipo más invocado por el estudiante es invocación a la verdad, obteniendo una frecuencia mayor en la sesión 1 (duración 3 min 29 s y frecuencia 6,3%) la que disminuye en la sesión 2 (duración 1 min 6 s y frecuencia 4,3%), siendo el subtipo más utilizado en la sesión 1 verdad experiencia presente y en la sesión 2 verdad experiencia no presente.

En relación a la ideología o sistema de valores, sólo se invoca en la sesión 1.

Figura 56

Evolución tipos de Invocaciones estudiante



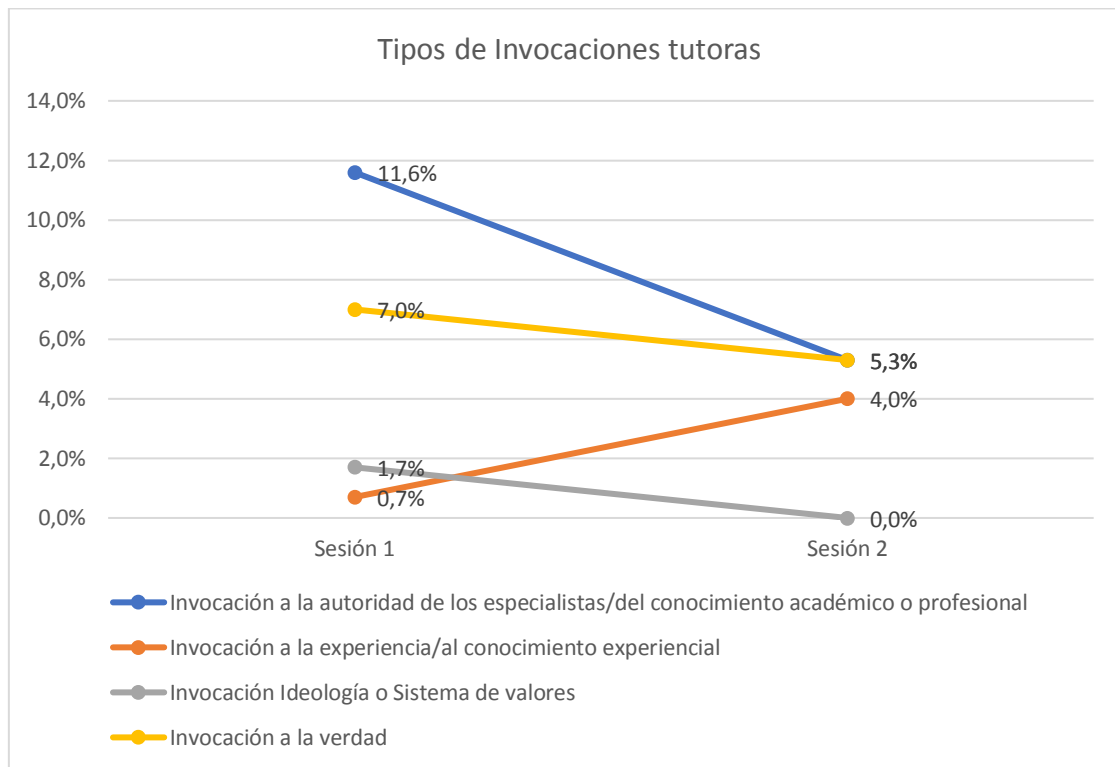
En relación al tutor 1, como se observa en la figura 56, se invoca preferentemente al conocimiento académico (duración 6 min 51 s y frecuencia 11,6%), seguido de invocación a la verdad (duración 3 min 51 s y frecuencia 0,7%), con una frecuencia muy baja a la ideología o sistema de valores (duración 34 s y frecuencia 1,7%) y conocimiento experiencial (duración 39 s y frecuencia 0,7%). En relación al conocimiento académico, las invocaciones más recurrentes son al conocimiento formal de conceptos y procedimientos y en baja frecuencia a la disciplina académica. En el caso de invocación a la verdad refiere con duración y frecuencias similares a la verdad de experiencia presente como no presente. La invocación o sistema de valores presenta una frecuencia mayor que el estudiante y finalmente, invocación al conocimiento experiencial lo refiere solamente a la experiencia individual del hablante.

En relación al tutor 2, como se observa en la figura 57, las invocaciones que presentan mayor duración son el conocimiento experiencial (duración 2 min 31 s y frecuencia 4%), seguido del conocimiento académico (duración 1 min 39 s y frecuencia 5,3%) e invocación a la verdad (duración 1 min 50 s y frecuencia 5,3%), obteniendo ambos tipos frecuencias iguales. Existe ausencia de la ideología o sistema de valores. Cabe señalar que, si se analiza su frecuencia, la tendencia anterior varía pues, en primer lugar, se invoca al conocimiento académico e invocación a la verdad, seguido de invocaciones al conocimiento experiencial.

En relación al conocimiento experiencial, la tutora alude preferentemente a la experiencia práctica educativa en el aula, en el caso del conocimiento académico, la invocación más recurrente es al conocimiento formal de conceptos y procedimientos. En el caso de invocación a la verdad refiere con mayor frecuencia a la verdad experiencia no presente y una frecuencia menor a la experiencia presente. Existe ausencia de la ideología o sistema de valores.

Figura 57

Tipos de Invocaciones tutoras



Como se aprecia en las figuras 58 y 59, la tendencia entre el estudiante en la sesión 1 con su tutora es diferente, pues ambos utilizan invocaciones al conocimiento académico, sin embargo, en relación al conocimiento experiencial, la tutora 1 lo utiliza muy marginalmente, pues invoca más a la verdad, no así el estudiante que invoca utilizando más el conocimiento experiencial que invocación a la verdad.

En el caso del estudiante con la tutora 2 presentan una tendencia similar en el tipo de invocaciones que utilizan en la sesión, siendo mayoritariamente entre ambos experiencial y académica, con menor frecuencia y duración invocaciones relacionadas con la verdad y casi nulas invocaciones a la ideología o sistema de valores.

Figura 58

Tendencia de Invocaciones estudiante y tutoras según su duración

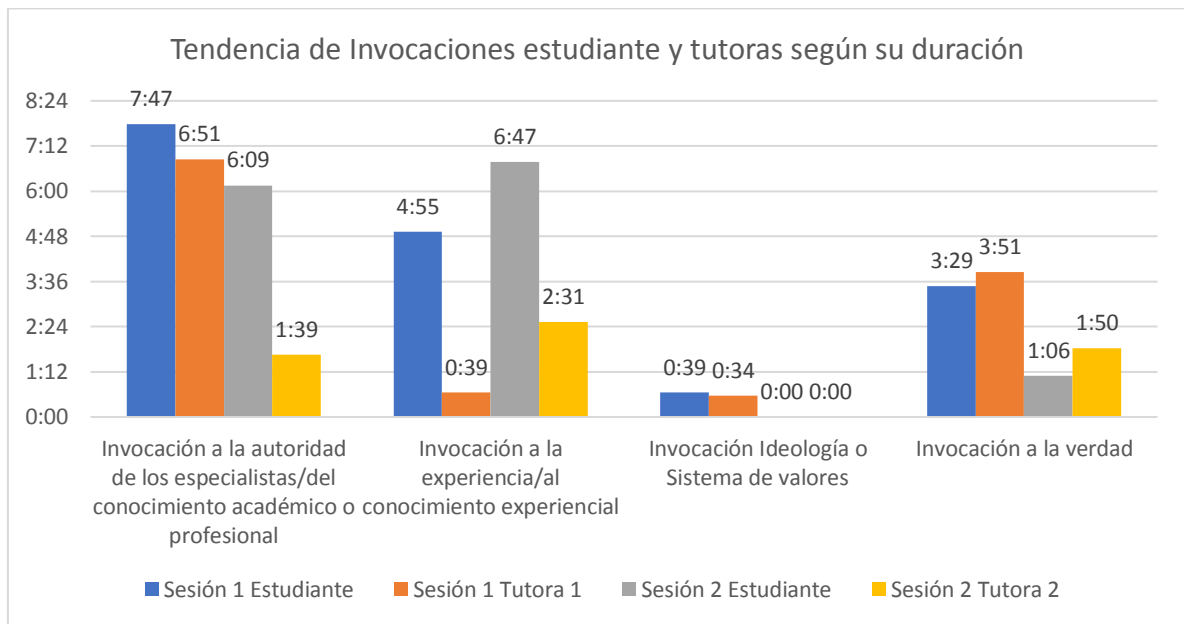
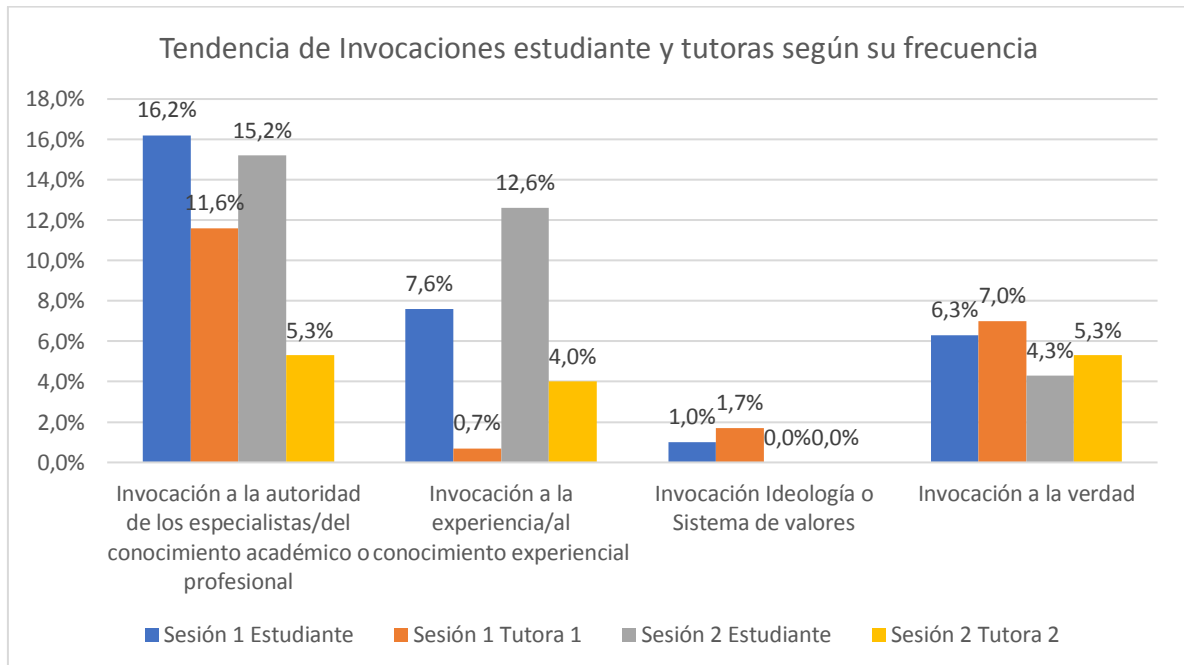


Figura 59

Tendencia de Invocaciones estudiante y tutoras según su frecuencia



7.4 Análisis episodios en los espacios de actividad formativa con las tutoras

Finalizado el análisis de la frecuencia de ocurrencia y duración de las distintas categorías utilizadas para caracterizar las aportaciones a la reflexión y los argumentos que utiliza para validar su práctica el estudiante en formación, se procedió a **identificar los diferentes episodios que componen la relación estudiante-tutoras**. Para la identificación de los episodios se utilizó un protocolo (ver anexo 3), y posteriormente, se realizó el análisis de cada uno de estos en las dos sesiones de tutoría. Estas tutorías se efectuaron durante la fase de implementación, la primera al inicio y la segunda al final de esta.

Un episodio se define como una secuencia o cadena de turnos de intervenciones del estudiante y las tutoras, que muestra una determinada estructura de conversación y mantiene un mismo tópico o tema. Se entiende, por tanto, que cada sesión de tutoría del estudiante en formación con su profesora tutora está formada de uno o más episodios en función de su estructura y de su contenido temático.

7.4.1 Descripción los episodios que componen las sesiones de tutorías

En las tablas 108 y 109 se presentan y caracterizan cada uno de los episodios identificados en las dos sesiones de tutoría entre el estudiante y las profesoras tutoras. Mientras en la sesión con la tutora 1 se evidencian 8 episodios, en la sesión con la tutora 2 se identifican 9 episodios.

Tabla 108

Descripción focos temáticos de los episodios de la sesión de tutoría 1

EPISODIO	CARACTERIZACIÓN
TIPO DE EPISODIO 1 ⁴⁸	
Análisis, valoración y justificación por el estudiante de las fortalezas y debilidades en la implementación de su Unidad Didáctica.	Este episodio es de carácter responsivo. El estudiante en formación analiza y valora (fortalezas y debilidades) la práctica implementada. Alude a aspectos relacionados con: la relación entre diseño de la enseñanza y conocimiento de los alumnos; la transposición didáctica; la relación entre diseño y tiempo real de implementación de la sesión planificada; el uso de la voz; la participación y regulación del propio aprendizaje por los alumnos; el uso de recursos motivacionales y la relación entre cantidad de contenidos objeto de enseñanza y su uso por los alumnos en la realización de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula.
TIPO DE EPISODIO 2	
Análisis y valoración por la tutora de las fortalezas de la implementación de la Unidad Didáctica por el estudiante.	La tutora retroalimenta al estudiante en formación mientras que el estudiante justifica alguna de sus acciones en torno a las siguientes fortalezas identificadas: la explicitación a los alumnos de los propósitos de aprendizaje y del procedimiento que llevará a cabo para su logro; la organización pedagógica y didáctica de la clase y su claro hilo conductor; la selección de recursos pedagógicos; el posicionamiento didáctico y el dominio de los contenidos; la relación cercana con los alumnos y la conciencia de estos de la autoridad del docente (respetuosa, no punitiva, dialógica).

⁴⁸ La nomenclatura de los episodios de cada una de las sesiones de tutoría comienza en uno, a diferencia de las sesiones con el didacta, donde los episodios son continuos entre las cuatro sesiones. Se tomó esta decisión porque las tutorías se realizaron con dos tutoras distintas, por tanto, las temáticas y tópicos tratados no tienen una continuidad entre cada una de las dos sesiones.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO – Capítulo 7

TIPO DE EPISODIO 3	
Análisis, valoración y recomendaciones de la tutora de aspectos a mejorar en la gestión del tiempo, seguidos de la justificación por el estudiante de la implementación efectuada.	La tutora retroalimenta al estudiante en formación en torno a: las preguntas de la guía de aprendizaje, el tiempo dedicado a las actividades de inicio y cierre de la clase. El estudiante justifica sus decisiones y los elementos de contexto que intervinieron en las decisiones sobre la enseñanza y su incidencia en la gestión del tiempo.
TIPO DE EPISODIO 4	
Análisis, valoración y recomendaciones de la tutoría de aspectos a mejorar en la gestión del aula como espacio de participación, comunicación y relación, seguidos de la justificación por el estudiante de la implementación efectuada.	La tutora retroalimenta al estudiante en formación y sugiere estrategias que le permitan gestionar el aula como espacio comunicativo y de relación: hacerse cargo de las preguntas de los alumnos, escuchar las distintas voces y que todos tengan la posibilidad de participar. El estudiante valora las aportaciones de su tutora y explica algunas de las decisiones tomadas.
TIPO DE EPISODIO 5	
Análisis, valoración y recomendaciones de la tutora de aspectos a mejorar en la atención a las necesidades educativas de los estudiantes: el aula como espacio inclusivo, seguidos de la justificación por el estudiante de la implementación efectuada.	La tutora retroalimenta al estudiante en formación y sugiere estrategias que le permitan desarrollar una clase inclusiva, que incluya la diversidad de habilidades, características y dificultades de los alumnos en la lectura y comprensión de los textos. El estudiante justifica algunas acciones y problematiza las dificultades presentadas por los alumnos.
TIPO DE EPISODIO 6	
Análisis, valoración y recomendaciones de mejora de la tutora de la gestión de la convivencia en el aula, seguidas de su aceptación por el estudiante.	La tutora retroalimenta al estudiante en formación y sugiere estrategias que le permitan gestionar espacios de convivencia en el aula que promuevan el respeto y la aceptación de la diversidad, la escucha atenta y el desarrollo de habilidades ciudadanas. El estudiante valora las aportaciones de su tutora y comparten apreciaciones acerca de cómo abordan este aspecto en el ámbito educativo.
TIPO DE EPISODIO 7	
Análisis, valoración y recomendaciones de la tutora del uso del lenguaje por el estudiante con sus alumnos en el aula, seguido de la justificación de la implementación por el estudiante.	La tutora valora la relación de cercanía del estudiante en formación con sus alumnos y lo retroalimenta en relación al uso de un lenguaje de enseñanza más coloquial en el aula. El estudiante manifiesta desconcierto y justifica el uso informal en algunas situaciones.
TIPO DE EPISODIO 8	
Análisis y valoración de prácticas de segregación escolar en el establecimiento educacional.	El estudiante relata algunas prácticas de segregación que ha observado al interior del establecimiento educacional, la invisibilización que se hace de estas y el trato (bullying) que se genera entre los alumnos por pertenecer a determinados grupos sociales y condiciones socioeconómicas.

Tabla 109

Descripción focos temáticos de los episodios de la sesión de tutoría 2

TIPO DE EPISODIO 1	
Descripción del plan de trabajo del estudiante en formación relacionado con el horario del establecimiento y las recomendaciones del profesor colaborador respecto a los deberes escolares.	El estudiante en formación relata a su tutora su plan de trabajo de la semana relacionando su organización con los horarios y actividades del establecimiento. Comenta las recomendaciones de su profesor colaborador respecto a la petición de realización de tareas escolares fuera de la escuela.
TIPO DE EPISODIO 2	
Análisis y valoración por el estudiante de la sesión implementada con identificación de dificultades encontradas y formulación de propuestas de actuación alternativas.	Este episodio es de carácter responsivo. En respuesta a la pregunta de la tutora relativa a la valoración que el estudiante hace de la clase implementada, el estudiante en formación identifica y describe las dificultades (el comportamiento de los alumnos, la organización de los tiempos y la dinámica utilizada para dar cierre a la clase de

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO – Capítulo 7

	procedimiento). También plantea sugerencias de actuaciones alternativas a la organización de la actividad.
TIPO DE EPISODIO 3	
Análisis y valoración de la participación y relaciones entre estudiantes y entre el docente y los estudiantes.	El estudiante en formación analiza y valora el comportamiento de algunos alumnos en torno a: el aprovechamiento que ejercen sobre sus compañeros y valora el clima relacional del aula frente al autoritarismo del docente.
TIPO DE EPISODIO 4	
Análisis y valoración de los ajustes realizados en la Unidad Didáctica tomando como criterio las características de desarrollo y aprendizaje de los alumnos	El estudiante en formación analiza y valora algunos ajustes y/o decisiones de cambio efectuados en la organización de sus sesiones y en la planificación de las actividades académicas poniendo en el centro la actividad de los alumnos en el transcurso de la sesión. Expone como criterios que sostienen el cambio, algunos elementos del contexto escolar y las características de desarrollo y aprendizaje de los alumnos (características propias de la edad, el nivel de autonomía, las formas de trabajo y motivación para la realización de tareas académicas).
TIPO DE EPISODIO 5	
Análisis y valoración conjunta (tutora y estudiante en formación) de las características personales del estudiante, las del profesor colaborador y las del contexto escolar.	La tutora y el estudiante en formación analizan y valoran las características personales que afectan su enseñanza y el aprendizaje de los alumnos (flexibilidad, ser ordenado, la entrega de exceso de contenido en las sesiones) y la necesaria lectura del contexto para ajustar su planificación. El estudiante analiza y valora las características del docente colaborador.
TIPO DE EPISODIO 6	
Análisis y valoración de la generación de un clima de convivencia, relaciones positivas y de organización y funcionamiento en el aula que favorezcan el aprendizaje de los alumnos.	La tutora y el estudiante en formación analizan y valoran, a partir de la descripción de situaciones ocurridas en la clase, la importancia de marcar pautas de convivencia y funcionamiento en el aula y el uso de estrategias (contrato pedagógico) para establecer normas que favorezcan un clima positivo para el aprendizaje.
TIPO DE EPISODIO 7	
Análisis y valoración del paradigma de enseñanza de la historia en el que se posiciona el estudiante en formación y la relación con la propuesta formativa entregada en el programa de formación.	El estudiante en formación realiza una crítica al currículum de historia y al poco sentido y utilidad que tiene para los alumnos aprender algunos contenidos, distando ello del desarrollo de un enfoque constructivista, en el cual se posiciona. Valora que en el programa de formación no se enseña a elaborar recursos pedagógicos que faciliten la tarea de enseñar y motiven a los alumnos a aprender.
TIPO DE EPISODIO 8	
Exposición de los aprendizajes obtenidos por el estudiante en formación en la implementación de su Unidad Didáctica, seguidos de valorar la relación entre decisiones docentes y aprendizaje de los alumnos.	El estudiante manifiesta que uno de sus mayores aprendizajes fue realizar clases a alumnos de séptimo básico, comprender que es necesario ajustar los contenidos (no entregar en exceso) y los recursos pedagógicos (power point y guías) en función de los objetivos de aprendizajes y las características de los alumnos. Asume que el aprendizaje de los alumnos depende mayoritariamente de las decisiones que él tome y otro porcentaje menor a factores que escapan de su control.
TIPO DE EPISODIO 9	
Exposición de las características de los establecimientos y de los docentes de esos establecimientos a tener en cuenta en su postulación laboral futura y los criterios de enseñanza en los que fundamenta su propuesta docente, seguidos por la presentación de aspectos de su actuación docente objeto de mejora en próximas intervenciones.	El estudiante en formación explicita el tipo de colegio, características de sus docentes y los niveles en los cuales le gustaría trabajar. Manifiesta la importancia de la enseñanza del contenido y lo sustancial que los docentes lo dominen, pero lo es también que conozcan lo que es importante que aprenda el alumno. La tutora comparte su experiencia en torno a las dificultades que presentó como principiante, a partir de lo cual el estudiante en formación manifiesta lo que debe corregir: la pertinencia del contenido.

En la tabla 110 se presentan los episodios identificados para cada una de las sesiones de tutoría. El porcentaje de tiempo de cada uno de los episodios se calculó considerando como referencia el tiempo total de cada sesión y del total de las sesiones de tutoría. Cabe señalar que en algunas sesiones se presentan varias veces el mismo episodio, pero en distintos turnos de habla.

Tabla 110

Episodios identificados en cada sesión de tutorías

Sesión	Episodio	Turno	Duración	% de tiempo respecto del tiempo total de la sesión de tutoría	% de tiempo respecto del tiempo total de las sesiones de tutoría
Sesión 1 tutoría	Episodio 1	1-44	0:15:04	25,0%	14,4%
	Episodio 2	45-55 71-76	0:07:39	12,7%	7,3%
	Episodio 3	55-70 117-130 157-183	0:14:57	24,8%	14,3%
	Episodio 4	77-89	0:07:05	11,8%	6,8%
	Episodio 5	90- 103	0:04:44	7,9%	4,5%
	Episodio 6	104-117	0:04:04	6,8%	3,9%
	Episodio 7	131-141	0:02:08	3,5%	2,0%
	Episodio 8	142-156	0:02:44	4,5%	2,6%
TOTAL	TOTAL 8 EPISODIOS		0:58:25	97,0%	56,0%
Sesión 2 tutoría	Episodio 1	1-19	0:01:31	3,4%	1,5%
	Episodio 2	20-55	0:07:55	17,9%	7,8%
	Episodio 3	55-65	0:03:41	8,3%	3,6%
	Episodio 4	178-185	0:06:49	15,4%	6,7%
	Episodio 5	66-75	0:08:47	19,9%	8,7%
	Episodio 6	195-205	0:05:45	13,0%	5,7%
	Episodio 7	76-101	0:02:50	6,4%	2,8%
	Episodio 8	126-139	0:03:27	7,8%	3,4%
	Episodio 9	102-125	0:03:15	7,4%	3,2%
TOTAL	TOTAL 9 EPISODIOS		0:44:00	99,7%	43,4%

Tabla 111*Distribución de los episodios según el porcentaje de tiempo total de las sesiones*

Episodios ordenados de mayor a menor frecuencia	Temática	Sesión de tutoría a la que corresponde	% de tiempo respecto del tiempo total de las fases
Episodio 1 (sesión 1)	Análisis, valoración y justificación por el estudiante de las fortalezas y debilidades en la implementación de su Unidad Didáctica.	Sesión 1	14,4%
Episodio 3 (sesión 1)	Análisis, valoración y recomendaciones de la tutora de aspectos a mejorar en la gestión del tiempo, seguidos de la justificación por el estudiante de la implementación efectuada.	Sesión 1	14,3%
Episodio 5 (sesión 2)	Análisis y valoración conjunta (tutora y estudiante en formación) de las características personales del estudiante, las del profesor colaborador y las del contexto escolar.	Sesión 2	8,7%
Episodio 2 (sesión 2)	Análisis y valoración por el estudiante de la sesión implementada con identificación de dificultades encontradas y formulación de propuestas de actuación alternativas.	Sesión 2	7,8%
Episodio 2 (sesión 1)	Análisis y valoración por la tutora de las fortalezas de la implementación de la Unidad Didáctica por el estudiante.	Sesión 1	7,3%
Episodio 4 (sesión 1)	Análisis, valoración y recomendaciones de la tutoría de aspectos a mejorar en la gestión del aula como espacio participación, comunicación y relación, seguidos de la justificación por el estudiante de la implementación efectuada.	Sesión 1	6,8%
Episodio 4 (sesión 2)	Análisis y valoración de los ajustes realizados en la Unidad Didáctica tomando como criterio las características de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.	Sesión 2	6,7%
Episodio 6 (sesión 2)	Análisis y valoración de la generación de un clima de convivencia, relaciones positivas y de organización y funcionamiento en el aula que favorezcan el aprendizaje de los alumnos.	Sesión 2	5,7%
Episodio 5 (sesión 1)	Análisis, valoración y recomendaciones de la tutora de aspectos a mejorar en la atención a las necesidades educativas de los estudiantes: el aula como espacio inclusivo, seguidos de la justificación por el estudiante de la implementación efectuada.	Sesión 1	4,5%
Episodio 6 (sesión 1)	Análisis, valoración y recomendaciones de mejora de la tutora de la gestión de la convivencia en el aula, seguidas de su aceptación por el estudiante.	Sesión 1	3,9%
Episodio 3 (sesión 2)	Análisis y valoración de la participación y relaciones entre estudiantes y entre el docente y los estudiantes.	Sesión 2	3,6%
Episodio 8 (sesión 2)	Exposición de los aprendizajes obtenidos por el estudiante en formación en la implementación de su Unidad Didáctica, seguidos de valorar la relación entre decisiones docentes y aprendizaje de los alumnos.	Sesión 2	3,4%
Episodio 9 (sesión 2)	Exposición de las características de los establecimientos y de los docentes de esos establecimientos a tener en cuenta en su postulación laboral futura y los criterios de enseñanza en los que fundamenta su propuesta docente, seguidos por la presentación de aspectos de su actuación docente objeto de mejora en próximas intervenciones.	Sesión 2	3,2%

Episodio 7 (sesión 2)	Análisis y valoración del paradigma de enseñanza de la historia en el que se posiciona el estudiante en formación y la relación con la propuesta formativa entregada en el programa de formación.	Sesión 2	2,8%
Episodio 8 (sesión 1)	Análisis y valoración de prácticas de segregación escolar en el establecimiento educacional.	Sesión 1	2,6%
Episodio 7 (sesión 1)	Análisis, valoración y recomendaciones de la tutora del uso del lenguaje por el estudiante con sus alumnos en el aula, seguido de la justificación de la implementación por el estudiante.	Sesión 1	2,0%
Episodio 1 (sesión 2)	Descripción del plan de trabajo del estudiante en formación relacionado con el horario del establecimiento y las recomendaciones del profesor colaborador respecto a los deberes escolares.	Sesión 2	1,5%

Según lo que acabamos de presentar en la tabla 110, podemos avanzar en algunas interpretaciones generales de los resultados sobre los episodios que ocupan un mayor porcentaje de tiempo relativo al tiempo total de las fases o sesiones que componen la secuencia formativa.

A continuación, se presentan los resultados sobre el porcentaje de tiempo que ocupan los diferentes tipos de contribuciones a la reflexión al interior de cada uno de los episodios que componen las sesiones de tutoría, relativo al tiempo total de los episodios en cada tutoría y en el conjunto de las tutorías.

7.4.2 Contribuciones a la reflexión y perfil de invocación en los episodios que componen la sesión de tutoría 1

Si se analizan la duración y frecuencia de cada uno de los episodios, se observa lo siguiente, como se describe en la tabla 112:

Tabla 112

Episodios identificados en la sesión 1 de tutoría durante la fase de implementación⁴⁹

Sesión	Episodio	Temática del episodio	Turno	Duración	% de tiempo respecto del tiempo total de la sesión de tutoría 1	% de tiempo respecto del tiempo total de las sesiones de tutoría
Sesión 1	Episodio 1	Análisis, valoración y justificación por el estudiante de las fortalezas y debilidades en la implementación de su	1-44	0:15:04	25,0%	14,4%
	Episodio 2	Análisis y valoración por la tutora de las fortalezas de la implementación de la Unidad	45-55 71-76	0:07:39	12,7%	7,3%
	Episodio 3	Análisis, valoración y recomendaciones de la tutora de aspectos a mejorar en la gestión del tiempo, seguidos de la justificación por el	55-70 117-130 157-183	0:14:57	24,8%	14,3%

⁴⁹ La duración de cada episodio se calculó utilizando como referencia el tiempo total de la sesión y el tiempo total de las dos sesiones de tutoría.

Episodio 4	Análisis, valoración y recomendaciones de la tutoría de aspectos a mejorar en la gestión del aula como espacio participación, comunicación y relación, seguidos de la justificación	77-89	0:07:05	11,8%	6,8%
Episodio 5	Análisis, valoración y recomendaciones de la tutora de aspectos a mejorar en la atención a las necesidades educativas de los estudiantes: el aula como espacio inclusivo, seguidos de	90- 103	0:04:44	7,9%	4,5%
Episodio 6	Análisis, valoración y recomendaciones de mejora de la tutora de la gestión de la convivencia en el aula,	104-117	0:04:04	6,8%	3,9%
Episodio 7	Análisis, valoración y recomendaciones de la tutora del uso del lenguaje por el estudiante con sus alumnos en el aula, seguido	131-141	0:02:08	3,5%	2,0%
Episodio 8	Análisis y valoración de prácticas de segregación escolar en el establecimiento	142-156	0:02:44	4,5%	2,6%
TOTAL 8 EPISODIOS			0:58:25	97,0%	43,4%

En la tutoría 1 se presentan un total de 8 episodios los cuales se distribuyen, en relación a su duración y frecuencia de contribución, de la siguiente manera: episodio 1 (duración 15 min 4 s y frecuencia 25%); episodio 3 (duración 14 min 57 s y frecuencia 24,8%); episodio 2 (duración 7 min 39 s y frecuencia 12,7%), episodio 4 (duración 7 min 5 s y frecuencia 11,8%); episodio 5 (duración 4 min 44 s y frecuencia 7,9%); episodio 6 (duración 4 min 4 s y frecuencia 6,8%); episodio 8 (duración 2 min 44 s y frecuencia 4,5%); y episodio 7 (duración 2 min 8 s y frecuencia 3,5%).

A continuación, se analizan cada uno de los episodios comprendidos en la sesión de tutoría 1. Mayor detalle del análisis de los contenidos de cada uno de los episodios se encuentran en el anexo 4.

Episodio 1

El episodio 1 presenta una duración de 15 min 4 s, y una frecuencia de 25% de tiempo relativo al tiempo total de la sesión 1 y un 14,4 % de tiempo relativo al conjunto de las sesiones con las tutoras. Su tópico se relaciona con el análisis, valoración y justificación por el estudiante de las fortalezas y debilidades en la implementación de su Unidad Didáctica. Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla: 1 al 44.

En las tablas 113 y 114 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 1 de la sesión 1, en relación al porcentaje de tiempo de reflexión relativo a la sesión y al conjunto de tiempo de las sesiones con las tutoras.

Tabla 113*Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 1*

Dimensión Episodio 1	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	3,5%	6,1%	5,7%	4,1%	7,3%	2,2%	29,0%
Tiempo de reflexión	0:00:50	0:03:48	0:02:18	0:01:52	0:03:09	0:00:51	0:12:48
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 1	1,5%	6,9%	4,2%	3,4%	5,7%	1,5%	23,1%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,9%	3,9%	2,4%	1,9%	3,3%	0,9%	13,3%

Tabla 114*Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 1*

Tipos de Invocación Episodio 1	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	11,6%	9,0%	0,0%	3,2%	23,9%
Tiempo de invocación	0:03:13	0:03:27	0:00:00	0:00:54	0:07:34
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 1	11,3%	12,1%	0,0%	3,2%	26,5%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	6,6%	7,1%	0,0%	1,8%	15,5%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la problematización (duración 3 min 48 s y frecuencia 6,1%), seguida por la valoración (duración 3 min 9 s y frecuencia 7,3%), la explicación metafísica (duración 2 min 18 s y frecuencia 5,7%), la solución (duración 1 min 52 s y frecuencia 4,1%), luego la expresión de sentimiento (duración 51 s y frecuencia 2,2%) y finalmente, la inconsistencia (duración 50 s y frecuencia 3,5%), que alcanza menor duración que la expresión de sentimiento pero mayor frecuencia.

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia preferentemente al conocimiento experiencial (duración 3 min 27 s y frecuencia 9%), seguida del conocimiento académico (duración 3 min 13 s y frecuencia 11,6%) e invocación a la verdad (duración 54 s y frecuencia 3,2%). No presenta invocaciones relacionadas con la ideología o sistema de valores.

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como la tutora, para referirse al tópico del episodio, se aprecia los siguiente:

La tutora mayoritariamente realiza preguntas, categorizadas como inconsistencias, sobre las fortalezas y las debilidades de la clase implementada por el estudiante, además de profundizar y solicitar información al estudiante acerca de cómo abordó las situaciones suscitadas en la interacción con sus alumnos. También realiza explicaciones metafísicas a través de las cuales parafrasea lo descrito por el estudiante en formación y entrega información a los aspectos poco

claros de las situaciones descritas por el estudiante cuando identifica aspectos poco comprensibles de su relato.

El estudiante en formación responde mayoritariamente a la pregunta de la tutora relacionada con la valoración, expresadas a través de fortalezas y debilidades, de la clase implementada. En sus valoraciones, alude a aspectos relacionados con: la preparación de la enseñanza y el conocimiento que posee de los alumnos; la transposición didáctica; el manejo disciplinario y del tiempo real de implementación de una sesión planificada; el uso de la voz; la participación y falta de autonomía en los alumnos; el uso de recursos motivacionales y cantidad de contenidos a entregar en las sesiones para que los alumnos logren realizar las actividades. El estudiante basa la valoración de la mayor parte de sus fortalezas y debilidades en la invocación al conocimiento práctico y al conocimiento formal de conceptos y procedimientos.

El estudiante describe, a través de explicaciones metafísicas, las características de sus alumnos, valorando y a la vez problematizando sobre cómo estas afectaron el desarrollo de sus clases. Se basa en la experiencia práctica didáctica educativa en el aula. También alude a las soluciones y decisiones llevadas a cabo durante la implementación de la unidad didáctica: trabajar con la imagen política como fuente, legitimando su acción a través del conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos. Señala que, en la unidad curricular de la edad media, los signos de poder son más expresivos que cualquier otro tipo de fuente.

El estudiante problematiza sobre la falta de alumnos a sus clases y su guía de trabajo, señalando que no estaba clara. También problematiza sobre la falta de tiempo y el atraso que poseía en sus clases de procedimiento, basándose en la experiencia práctica didáctica. Otra problematización realizada por el estudiante en este episodio, e identificada como debilidad ante las preguntas de la tutora, se relaciona con el uso de su voz, argumentando que su profesor guía le sugirió asumir una voz de narrador, aludiendo que es importante utilizar distintas tonalidades de esta durante algunos momentos de su clase. Se basa en el conocimiento del experto pragmático.

Finalmente, el estudiante realiza un comentario sobre la importancia de plantearse preguntas, que cataloga como una cuestión “disciplinar como pedagógica”, pues en la escuela enseñan “a responder cosas” y no a plantearse preguntas.

Episodio 2

El episodio 2 presenta una duración de 7 min 39 s, y una frecuencia de 12,7% de tiempo relativo al tiempo total de la sesión y un 7,3% de tiempo relativo al conjunto de las sesiones. Su tópico se relaciona con el análisis y valoración por la tutora de las fortalezas de la implementación de la Unidad Didáctica por el estudiante. Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla: turnos 45-55 y turnos 71-76

En las tablas 115 y 116 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 2 de la sesión 1, en relación al porcentaje de tiempo de reflexión relativo a la sesión y al conjunto de tiempo de las sesiones con las tutoras.

Tabla 115*Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 2*

Dimensión Episodio 2	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	1,4%	0,2%	4,5%	0,6%	5,1%	0,0%	11,8%
Tiempo de reflexión	0:00:27	0:00:09	0:02:44	0:00:22	0:04:26	0:00:00	0:08:08
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 1	0,8%	0,3%	4,9%	0,7%	8,0%	0,0%	14,7%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,5%	0,2%	2,8%	0,4%	4,6%	0,0%	8,4%

Tabla 116*Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 2*

Tipos de Invocación Episodio 2	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	8,4%	0,6%	0,0%	1,9%	11,0%
Tiempo de invocación	0:02:50	0:00:19	0:00:00	0:00:26	0:03:35
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 1	9,9%	1,1%	0,0%	1,5%	12,5%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	5,8%	0,6%	0,0%	0,9%	7,3%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la valoración (duración 4 min 26 s y frecuencia 5,1%), le sigue la explicación metafísica (duración 2 min 44 s y frecuencia 4,5%), la inconsistencia (duración 27 s y frecuencia 1,4%), la solución (22 s y frecuencia 0,6%) y la problematización (duración 9 s y frecuencia 0,2%). La expresión de sentimiento no se presenta en el episodio 2.

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia preferentemente al conocimiento académico (duración 2 min 50 s y frecuencia 8,4%), seguida de la invocación a la verdad (duración 26 s y frecuencia 1,9%) y por el conocimiento experiencial (duración 19 s y frecuencia 0,6%). No se presentan invocaciones a la ideología o sistema de valores.

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como la tutora, para referirse al tópico del episodio, se aprecia lo siguiente:

En este episodio la tutora retroalimenta las fortalezas evidenciadas por el estudiante en formación. Lo hace mayoritariamente a través de valoraciones positivas. Manifiesta que una de las fortalezas del estudiante era que estaba claro el objetivo de su clase, basándose en el conocimiento formalizado de procedimientos y conceptos. También valora la pauta de observación de la clase, señalando que se evidenciaba su trabajo pedagógico y didáctico, invocando al conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos. También valora

positivamente la estrategia de enseñanza, arguyendo que estaba bien desarrollada, ya que los contenidos y el procedimiento estaba claro al igual que los materiales didácticos. Se sustenta en el conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos. Agrega que la interacción entre el estudiante y sus alumnas es cercana, basándose en el conocimiento formalizado de procedimientos y conceptos y en la invocación a la verdad experiencia no presente.

La tutora explica que a pesar de la conciencia que tienen los alumnos de la autoridad del profesor es algo común, no es tan fácil lograrla, basando su explicación en la experiencia no presente. También explica, a partir del mismo relato que emerge del estudiante, la idea de construir conocimiento histórico a través del trabajo con la fuente. Se basa en el conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos y en la experiencia no presente.

Por último, la tutora realiza preguntas (inconsistencias) para expresar sus dudas sobre las decisiones tomadas por el estudiante y las que deberá tomar en función de los estudiantes que le generan problemas por su ausencia y por su aprendizaje.

El estudiante, por su parte, explica sus acciones en torno a las siguientes fortalezas identificadas: la explicitación a los alumnos de los propósitos de aprendizaje y el procedimiento que se llevará a cabo para su logro; la organización pedagógica y didáctica de la clase y su claro hilo conductor; los recursos pedagógicos; el posicionamiento didáctico y el dominio de los contenidos; la relación cercana con los alumnos y la conciencia de estos de la autoridad del docente (respetuosa, no punitiva, dialógica). Se basa en el conocimiento académico del docente o experto pragmático.

De esta forma explica a la tutora que la expulsión de los alumnos es una práctica que ha visto en el colegio y en su profesor guía en particular, invocando al conocimiento del docente o experto pragmático y a la experiencia no presente. Señala que esta acción no se basa en una lógica punitiva, como en otros establecimientos, sino que más bien de hacerle ver al otro que su actitud afecta el clima en el aula, basándose en la invocación a la experiencia no presente. También explica que ha expulsado a otros estudiantes en su clase y que ha funcionado, porque en historia esta práctica no se basa en la lógica punitiva. Sustenta sus ideas en la experiencia práctica didáctica educativa. Finalmente, explica que en otras disciplinas la expulsión sí tiene un trasfondo punitivo.

El estudiante también describe una acción realizada por el cuándo expulsó a un alumno de su clase, tomando la decisión de primero preguntarle acerca de su conducta y luego explicarle las razones de su actuación, valorándolo como positivo

Episodio 3

El episodio 3 presenta una duración de 14 min 57 s, y una frecuencia de 24,8% de tiempo relativo al tiempo total de la sesión y un 14,3 % de tiempo relativo al conjunto de las sesiones. Su tópico se relaciona con el análisis, valoración y recomendaciones de la tutora de aspectos a mejorar en la gestión del tiempo, seguidos de la justificación por el estudiante de la implementación efectuada. Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla: Turnos 55-70; Turnos 117-130; Turnos 157-183.

En las tablas 117 y 118 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 3 de la sesión 1, en relación al porcentaje de tiempo de reflexión relativo a la sesión y al conjunto de tiempo de las sesiones con las tutoras.

Tabla 117*Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 3*

Dimensión Episodio 3	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	1,2%	5,3%	3,5%	7,1%	8,2%	1,2%	26,5%
Tiempo de reflexión	0:00:25	0:04:10	0:01:32	0:04:34	0:02:31	0:00:40	0:13:52
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 1	0,8%	7,5%	2,8%	8,2%	4,5%	1,2%	25,0%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,4%	4,3%	1,6%	4,7%	2,6%	0,7%	14,4%

Tabla 118*Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 3*

Tipos de Invocación Episodio 3	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	15,5%	3,2%	0,0%	3,9%	22,6%
Tiempo de invocación	0:03:06	0:00:45	0:00:00	0:01:02	0:04:53
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 1	10,9%	2,6%	0,0%	3,6%	17,1%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	6,3%	1,5%	0,0%	2,1%	10,0%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la solución (duración 4 min 34 s y frecuencia 7,1%) junto a la problematización (duración 4 min 10 s y frecuencia 5,3%), seguida por la valoración (duración 2 min 31 s y frecuencia 8,2%), la explicación metafísica (duración 1 min 32 s y frecuencia 3,5%), la expresión de sentimiento (duración 40 s y frecuencia 1,2%) y la inconsistencia (duración 25 s y frecuencia 1,2%).

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia mayoritariamente al conocimiento académico (duración 3 min 6 s y frecuencia 3,9%), seguido por la invocación a la verdad (duración 1 min 2 s y frecuencia 3,9%) y al conocimiento experiencial (duración 45 s y frecuencia 3,2%). No presenta invocaciones relacionadas la ideología o sistema de valores

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como la tutora, para referirse al tópico del episodio, se aprecia lo siguiente:

La tutora en este episodio mayoritariamente problematiza sobre las debilidades de la implementación de la unidad didáctica del estudiante. Realiza preguntas (inconsistencias) para recabar información sobre la guía de aprendizaje y el tiempo dedicado a las actividades de inicio y cierre de la clase. Se basa en el conocimiento formal de conceptos y procedimientos.

La tutora también valora el texto de la guía, calificándolo de “duro”, y problematiza las preguntas realizadas por el estudiante, señalando que el texto presentaba dificultad para responder dichas

preguntas, basándose en el conocimiento formal de conceptos y procedimientos. Valora positivamente las expectativas que tiene el estudiante sobre sus alumnos.

También la tutora plantea soluciones sobre cómo fomentar en el aula valores como la solidaridad, argumentando que todas las decisiones en el aula tienen una base pedagógica, pero también ética, la que debe relevar explicitándola a los alumnos. Recomienda como solución utilizar el recurso de la voz y dar mayores orientaciones e instrucciones para el trabajo con la imagen a fin de guiar lo que se está observando y ayudarlos en su descripción, basándose en el conocimiento formal de conceptos y procedimientos. Sugiere utilizar papelógrafos para abordar la imagen, lo que califica como “potente”, y plasmar en este las preguntas claves de la clase. Se basa en el conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos.

Agrega como problemática que los alumnos no hayan podido profundizar en el trabajo definido por el estudiante en práctica por la falta de organización del tiempo de la clase, lo que dificultó realizar un cierre que permitiera la síntesis de sus estudiantes. También identifica como problema el tiempo y comenta que a pesar del poco tiempo y de los inconvenientes derivados de este, como el ruido, los alumnos querían entregar la guía pues era evaluada con nota.

El estudiante, por otro lado, mayoritariamente valora sus fortalezas y debilidades, identificadas tanto por su tutora como por él mismo, calificando como algo negativo la guía de trabajo utilizada, expresando un sentimiento de desazón por no haberlo logrado, señalando que fue algo que revisó con su profesor guía, invocando al conocimiento del docente o experto pragmático. También valora negativamente el texto de su guía señalando que tubo dificultad en su elaboración, pues no encontró textos que le permitieran aunar las tres visiones en Carlomagno, y ello significó que este fuera muy largo. Mas adelante reconoce un error sobre los porcentajes de las evaluaciones y señala que dicho error es grave para sus alumnos, invocando a la experiencia práctica educativa en el aula. Finalmente valora positivamente la relación que tiene con sus alumnos.

Problematiza sobre la dificultad que tienen sus alumnos con la escritura, algo que su profesor guía no incentiva, basándose en el conocimiento del docente o experto pragmático. También problematiza que sus alumnos no hayan podido profundizar en la actividad planificada, basándose en la experiencia práctica educativa en el aula. Lo anterior, lo atribuye a que fue una decisión “de contenido”, basada más el rol que asumió como licenciado en historia y no como profesor de aula, invocando a la experiencia presente. Finalmente problematiza que encontró una referencia en un autor que alude a la iconografía, pero que debido al tiempo no lo pudo incorporar. Se basa en la autoridad de la disciplina académica

El estudiante comenta la acción (solución) de realizar una adaptación del texto de su guía sumando a otros autores como fuente. Señala que intenta que sus fuentes secundarias sean de un autor en particular y que incorpore imágenes ilustradas, basándose en el conocimiento formalizado de conceptos y en la autoridad de la disciplina académica. Otra de las decisiones implementadas por el estudiante (soluciones) fue utilizar imágenes ilustradas para que los alumnos identifiquen y personifiquen las corrientes, valorando que esta idea le funcionó en su anterior establecimiento de práctica. Sustenta su solución en la disciplina académica y en la experiencia práctica didáctica educativa del aula. Comenta también como solución que las actividades de su clase las realizará en conjunto con sus alumnos, basándose en la experiencia práctica educativa en el aula.

Episodio 4

El episodio 4 presenta una duración de 7 min 5 s, y una frecuencia de 11,8% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 6,8% de tiempo relativo al conjunto de las fases. Su tópico se

relaciona con el análisis, valoración y recomendaciones de la tutoría de aspectos a mejorar en la gestión del aula como espacio participación, comunicación y relación, seguidos de la justificación por el estudiante de la implementación efectuada. Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla: del 77 al 89.

En las tablas 119 y 120 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 4 de la sesión 1, en relación al porcentaje de tiempo de reflexión de la sesión y al conjunto de tiempo de las sesiones con las tutoras.

Tabla 119

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 4

Dimensión Episodio 4	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,2%	0,2%	3,5%	2,2%	2,2%	1,8%	10,2%
Tiempo de reflexión	0:00:10	0:00:02	0:02:47	0:02:02	0:01:05	0:00:39	0:06:45
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 1	0,3%	0,1%	5,0%	3,7%	2,0%	1,2%	12,2%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,2%	0,0%	2,9%	2,1%	1,1%	0,7%	7,0%

Tabla 120

Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 4

Episodio/Dimensión	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	9,7%	2,6%	0,6%	0,6%	13,5%
Tiempo de invocación	0:03:03	0:01:03	0:00:05	0:00:21	0:04:32
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 1	10,7%	3,7%	0,3%	1,2%	15,9%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	6,2%	2,1%	0,2%	0,7%	9,3%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la explicación metafísica (duración 2 min 47 s y frecuencia 3,5%), le siguen la solución o propuestas de actuación (duración 2 min 2 s y frecuencia 2,2%), la valoración (duración 1 min 5 s y frecuencia 2,2%), la expresión de sentimiento (duración 39 s y frecuencia 1,8%), la inconsistencia (duración 10 s y frecuencia 0,2%) y, por último, la problematización (duración 2 s y frecuencia 0,2%).

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia preferentemente al conocimiento académico (duración 3 min 3 s y frecuencia 9,7%), al conocimiento experiencial (duración 1 min 3 s y frecuencia 2,6%), invocación a la verdad (duración 21 s y frecuencia 0,6%) y finalmente, a la ideología o sistema de valores (duración 5 s y frecuencia 0,6%).

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como la tutora, para referirse al tópico del episodio, se aprecia lo siguiente:

La tutora valora la intención del estudiante por escuchar las voces de sus estudiantes, aunque le manifiesta que también es un aspecto a mejorar. Le argumenta al estudiante que el posee una idea de construir conocimientos escuchando las respuestas correctas, pero también las incorrectas. Basa su explicación en el conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos.

Explica que la decisión del estudiante de interactuar con sus alumnos es correcta y que es necesario un tránsito, una organización de la interacción a través de criterios relacionados con momentos de la clase, los que deben ser explicitados. Se basa en la experiencia individual del hablante y en el conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos.

Entrega como solución o recomendación de actuación la importancia de explicitar el propósito, el procedimiento de clase y las formas de interacción, agregando algunas estrategias para mantener el clima en el aula. Señala que es importante que la interacción sea entre todos los alumnos. Se basa en conocimientos formalizados de conceptos y procedimientos y en la ideología o sistemas de valores. Sostiene que la solución de intencionar la interacción, que sea entre todos los alumnos, porque de lo contrario los buenos momentos de interacción se pierden, invocando a la verdad de la experiencia presente. También sugiere como solución que el estudiante oriente y ayude a sus alumnos al trabajo autónomo. Se basa en la experiencia individual del hablante.

El estudiante, por su parte, explica que en sus clases prestó atención las respuestas dadas por sus alumnos, tanto a las “correctas como a las incorrectas”. Explica que él había aprendido la importancia de trabajar la interacción en una de sus clases en la universidad, y que se debe poner atención en aspectos comunicativos y a la gestión de turnos de interacción en el aula. Basa su explicación en el conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos.

Expresa que le “causó risa” y que le llamó la atención la respuesta de uno de sus alumnos y también expresa el sentimiento de interés sobre las soluciones entregadas por la tutora, basándose en el conocimiento formalizados de conceptos y procedimientos. Expresa que no quería que su clase fuera una ‘exposición solo’, por lo que tomó la decisión de potenciar la interacción con sus alumnos.

También valora positivamente las preguntas realizadas por sus alumnos y el comentario dado por la tutora de realizar turnos de lectura como estrategias para mantener la atención y propiciar la participación de todos los alumnos.

Episodio 5

El episodio 5 presenta una duración de 6 min 4 s, y una frecuencia de 14,1% de tiempo relativo al tiempo total de la fase y un 5,3% de tiempo relativo al conjunto de las fases. Su tópico se relaciona con el análisis, valoración y recomendaciones de la tutora de aspectos a mejorar en la atención a las necesidades educativas de los estudiantes: el aula como espacio inclusivo, seguidos de la justificación por el estudiante de la implementación efectuada. Este episodio está compuesto del siguiente turno de habla: del 90 al 103.

En las tablas 121 y 122 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 5 de la sesión 1, en relación al porcentaje de tiempo de reflexión de la sesión y al conjunto de tiempo de las sesiones con las tutoras.

Tabla 121*Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 5*

Episodio/Dimensión	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,0%	1,0%	1,8%	1,8%	2,2%	0,0%	6,9%
Tiempo de reflexión	0:00:00	0:00:40	0:01:15	0:01:43	0:01:14	0:00:00	0:04:52
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 1	0,0%	1,2%	2,3%	3,1%	2,2%	0,0%	8,8%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,0%	0,7%	1,3%	1,8%	1,3%	0,0%	5,1%

Tabla 122*Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 5*

Episodio/Dimensión	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	3,9%	0,0%	0,6%	4,5%	9,0%
Tiempo de invocación	0:00:40	0:00:00	0:00:10	0:01:04	0:01:54
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 1	2,3%	0,0%	0,6%	3,7%	6,7%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	1,4%	0,0%	0,3%	2,2%	3,9%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la solución (duración 1 min 43 s y frecuencia 1,8%) junto con la explicación metafísica (duración 1 min 15 s y frecuencia 1,8%) y la valoración (duración 1 min 14 s y frecuencia 2,2%), seguida por la problematización (40 s y frecuencia 1%). La inconsistencia y la expresión de sentimiento no tienen presencia en este episodio.

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia a la invocación a la verdad (duración 1 min 4 s y frecuencia a 4,5%), al conocimiento académico (40 s y frecuencia 3,9%) y la invocación a la ideología o sistema de valores (duración 10 s y frecuencia 0,6%), no aludiendo a invocaciones relacionadas con el conocimiento experiencial.

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como la tutora, para referirse al tópico del episodio, se aprecia lo siguiente:

La tutora retroalimenta al estudiante principalmente a través de valoraciones de su actuación. Valora positivamente la acción que realizó el estudiante de incluir y apoyar, como una cuestión de justicia, a un alumno que presentaba dificultad en el habla; y la comprensión y claridad que tiene de la estrategia de lectura compartida. Se basó en la ideología o sistema de valores y en el conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos.

Sugiere como solución estrategias que le permita pensar su clase incluyendo las diferentes habilidades, características personales y dificultades presentadas por los alumnos para enfrentar la lectura y comprensión de los textos. Recomienda al estudiante en formación hacer que todos los alumnos lean durante su clase y, además, para evitar problemas con los alumnos que tienen dificultades para leer en voz alta, le sugiere algunas estrategias para calmarlos, como también, estrategias más democráticas para la asignación de los turnos de lectura, explicando que ayudaría asignar tareas a todos sus alumnos. Se basa en la verdad de la experiencia presente.

Explica que pensar en todos sus alumnos, de manera inclusiva, es una competencia transversal. Se basa en la verdad no experiencia presente.

El estudiante comienza este episodio describiendo una acción (solución) realizada por él: tener en cuenta a aquellos alumnos que presentan dificultad para hablar y escribir, invocando a la verdad de la experiencia presente.

Realiza una valoración de los profesores de historia, manifestando que se desligan de los problemas de comprensión lectora de los alumnos y se los traspasan a sus colegas de lenguaje, lo que a la vez lo identifica como una problemática. Se basa en la invocación a la verdad de la experiencia presente. También valora las recomendaciones de la tutora, señalando que le servirán para las clases que le quedan por realizar, comenta además que le llama la atención que todos sus alumnos lean de manera fluida y sin interrupciones.

Explica que en la lectura que realizó relacionada con la didáctica de la comprensión lectora, uno de los aspectos que rescataban era el desarrollo de la lectura fluida como un elemento clave junto a la importancia de asignar tareas para el trabajo de la comprensión a todos sus alumnos. Se basa en el conocimiento formalizado de conceptos de y procedimientos. El estudiante utiliza la explicación y repite literalmente una explicación de la tutora señalando que la comprensión lectora se trata de un trabajo transversal a todas las asignaturas.

Reconoce como problema que, si sus alumnos tienen dificultades de comprensión lectora, no podrá trabajar las fuentes, invocando a la verdad de la experiencia presente.

Episodio 6

El episodio 6 presenta una duración de 4 min 4 s, y una frecuencia de 6,8% de tiempo relativo al tiempo total de la sesión y un 3,9% de tiempo relativo al conjunto de las sesiones. Su tópico se relaciona con el análisis, valoración y recomendaciones de mejora de la tutora de la gestión de la convivencia en el aula, seguidas de su aceptación por el estudiante. Este episodio está compuesto del siguiente turno de habla: del 104 al 117

En las tablas 123 y 124 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 6 de la sesión 1, en relación al porcentaje de tiempo de reflexión de la sesión y al conjunto de tiempo de las sesiones con las tutoras.

Tabla 123*Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 6*

Dimensión Episodio 6	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,2%	0,0%	1,0%	1,2%	3,7%	0,0%	6,1%
Tiempo de reflexión	0:00:01	0:00:00	0:00:41	0:01:13	0:02:08	0:00:00	0:04:03
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 1	0,0%	0,0%	1,2%	2,2%	3,9%	0,0%	7,3%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,0%	0,0%	0,7%	1,3%	2,2%	0,0%	4,2%

Tabla 124*Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 6*

Tipos de Invocación Episodio 6	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	3,9%	0,0%	1,9%	5,8%	11,6%
Tiempo de invocación	0:01:28	0:00:00	0:00:21	0:01:50	0:03:39
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 1	5,1%	0,0%	1,2%	6,4%	12,8%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	3,0%	0,0%	0,7%	3,8%	7,5%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la valoración (duración 2 min 8 s y frecuencia 3,7%) seguida de la solución (duración 1 min 13 s y frecuencia 1,2%), la explicación metafísica (duración 41 s y frecuencia 1%) y, con baja duración, por la inconsistencia (duración 1 s y frecuencia 0,2%). No se presentan contribuciones a través de la problematización ni de la expresión de sentimiento.

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia preferentemente a la invocación a la verdad (duración 1 min 50 s y frecuencia 5,8%), al conocimiento académico (duración 1 min 28 s y frecuencia 3,9%) y a la ideología o sistema de valores (duración 21 s y frecuencia 1,9%). No se presentan invocaciones al conocimiento experiencial.

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como la tutora, para referirse al tópico del episodio, se aprecia lo siguiente:

Mayoritariamente en este episodio la tutora utiliza valoraciones para retroalimentar al estudiante. Comienza valorando un estudio realizado en Europa en el cual se concluye que las habilidades cívicas y ciudadanas, como la solidaridad, deben estar arraigadas a las prácticas y cotidianidad en la escuela y no fuera de ella, relacionándolo con el respeto que se debe tener en la sala al escuchar a un compañero leer. Invoca la verdad de la experiencia no presente y al conocimiento de la disciplina académica.

A la vez, la tutora valora como interesante que con algunos alumnos el estudiante en práctica genera una cercanía incluso mayor que la que tienen con el profesor guía, mientras que con otros es lo contrario, sosteniendo su idea en la invocación a la verdad experiencia no presente. Valora la solidaridad y el respeto que debe haber en una sala de clase, sugiriendo como propuesta de actuación al estudiante que explicita a sus alumnos la importancia de escuchar a sus compañeros en un ambiente de respeto y solidaridad, basándose en la ideología o sistema de valores. En este contexto, manifiesta que en todas las aulas hay estudiantes de excelencia, invocando a la ideología o sistema de valores.

Reafirma su solución sobre explicitar valores como la solidaridad, argumentando que todas las decisiones pedagógicas tienen una base pedagógica, pero también ética, la que debe relevar explicitándola. Se basa en la verdad de la experiencia no presente y en el conocimiento formal de conceptos y procedimientos.

La tutora en este episodio también realiza explicaciones metafísicas para explicar que ella no utiliza los turnos de lectura como forma de control.

El estudiante principalmente valora las aportaciones de la tutora, señalando que los profesores abordan la temática de la solidaridad como un contenido y no como una acción o saber hacer, como debería ser pues se trata de una actitud. De esta forma a los alumnos les haría más sentido respetar a su compañero que lee, invocando a la verdad de la experiencia no presente. Valora las acciones de su profesor guía de la escuela, señalando que utiliza mucho la lectura ya que sus clases se basan en el libro de historia, invocando a la autoridad del docente experto pragmático.

Explica, basándose en un libro sobre formación ciudadana, y por tanto en la autoridad de la disciplina académica, que la participación tiene una dimensión normativa pero también de control disciplinario, calificando como de este último tipo de participación la técnica de los turnos de lectura.

Por último, el estudiante comenta su solución de buscar que sus alumnos expliquen y argumenten por qué no les gusta realizar ciertas acciones, basándose en la verdad a la experiencia no presente.

Episodio 7

El episodio 7 presenta una duración de 2 min 8 s, y una frecuencia de 3,5% de tiempo relativo al tiempo total de la sesión con la tutora 1 y un 2% de tiempo relativo al conjunto de las sesiones. Su tópico se relaciona con el análisis, valoración y recomendaciones de la tutora del uso del lenguaje por el estudiante con sus alumnos en el aula, seguido de la justificación de la implementación por el estudiante. Este episodio está compuesto del siguiente turno de habla: del 131 al 141.

En las tablas 125 y 126 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 7 de la sesión 1, en relación al porcentaje de tiempo de reflexión de la sesión y al conjunto de tiempo de las sesiones con las tutoras.

Tabla 125*Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 7*

Dimensión Episodio 7	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,2%	0,6%	0,6%	1,0%	1,0%	0,2%	3,7%
Tiempo de reflexión	0:00:02	0:00:17	0:00:11	0:01:03	0:00:24	0:00:02	0:01:59
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 1	0,1%	0,5%	0,3%	1,9%	0,7%	0,1%	3,6%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,0%	0,3%	0,2%	1,1%	0,4%	0,0%	2,1%

Tabla 126*Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 7*

Tipos de Invocación Episodio 7	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	0,6%	0,0%	0,0%	2,6%	3,2%
Tiempo de invocación	0:00:13	0:00:00	0:00:00	0:00:49	0:01:02
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 1	0,8%	0,0%	0,0%	2,9%	3,6%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,4%	0,0%	0,0%	1,7%	2,1%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la solución (duración 1 min 3 s y frecuencia 1%), seguida, con mucha menos duración, por la valoración (duración 24 s y frecuencia 1%), la problematización (17 s y frecuencia 0,6%), la explicación metafísica (duración 11 s y frecuencia 0,6%) y, ambas con la misma duración y frecuencia, por la inconsistencia y la expresión de sentimiento (duración 2 s y frecuencia 0,2%).

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia preferentemente a la invocación a la verdad (duración 49 s y frecuencia 2,6%) y al conocimiento académico (duración 13 s y frecuencia 0,6%). No presentan invocaciones al conocimiento experiencial ni a la ideología o sistema de valores.

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como la tutora, para referirse al tópico del episodio, se aprecia lo siguiente:

En este episodio la tutora valora la relación de cercanía del estudiante en formación con sus alumnos, pero como recomendación y solución agrega que la clase de historia precisa de un lenguaje más formal, pero que fomente la interacción y el respeto. Se basa en la verdad de la experiencia presente.

Lo retroalimenta a través de soluciones o propuesta de acción en relación al uso del lenguaje informal o coloquial en el aula y su malentendida concepción de que dicho lenguaje genera una relación de cercanía con los alumnos, basándose en la verdad de la experiencia presente.

Identifica como problema algunas frases informales utilizadas por el estudiante y explica que eso es parte de una cultura particular del establecimiento.

El estudiante identifica como problema el hecho de utilizar el lenguaje informal en algunas clases, realizando además una inconsistencia y pregunta a la tutora para clarificar este punto, ya que lo hace involuntariamente, señalando que se “relaja”, atribuyéndolo a que al ser un colegio monogénico a veces el profesor guía utiliza un lenguaje informal y coloquial, incluso con garabatos. Invoca, así, al docente experto pragmático y a la verdad no presente.

El estudiante en formación utiliza la expresión de sentimiento para comentar que a él no le complica que sus alumnos lo llamen por su nombre.

Episodio 8

El episodio 8 presenta una duración de 2 min 44 s, y una frecuencia de 4,5% de tiempo relativo al tiempo total de la sesión y un 2,6% de tiempo relativo al conjunto de las sesiones. Su tópico se relaciona con el análisis y valoración de prácticas de segregación escolar en el establecimiento educacional. Este episodio está compuesto del siguiente turno de habla: del 142 al 156

En las tablas 127 y 128 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 8 de la sesión 1, en relación al porcentaje de tiempo de reflexión de la sesión y al conjunto de tiempo de las sesiones con las tutoras.

Tabla 127

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 8

Dimensión Episodio 8	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	1,4%	1,6%	1,4%	0,2%	0,0%	1,0%	5,7%
Tiempo de reflexión	0:00:26	0:00:49	0:00:39	0:00:26	0:00:00	0:00:36	0:02:56
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 1	0,8%	1,5%	1,2%	0,8%	0,0%	1,1%	5,3%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,4%	0,8%	0,7%	0,4%	0,0%	0,6%	3,0%

Tabla 128

Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 8

Tipos de Invocación Episodio 8	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	0,0%	0,0%	1,9%	3,2%	5,2%
Tiempo de invocación	0:00:00	0:00:00	0:00:39	0:00:46	0:01:25
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 1	0,0%	0,0%	2,3%	2,7%	5,0%

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO – Capítulo 7

% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,0%	0,0%	1,3%	1,6%	2,9%
--	------	------	------	------	------

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la problematización solución (duración 49 s y frecuencia 1,6%), la explicación metafísica (duración 39 s y frecuencia 1,4%), la expresión de sentimiento (36 s y frecuencia 1%), seguidas por la inconsistencia (duración 26 s y frecuencia 1,4%) y la solución (duración 26 s y frecuencia 0,2%). No existe contribución a la reflexión a través de la valoración en este episodio.

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia preferentemente a la invocación a la verdad (duración 46 s y frecuencia 3,2%), seguida por la invocación a la ideología o sistema de valores (duración 39 s y frecuencia 1,9%). No se presentan invocaciones al conocimiento académico ni al conocimiento experiencial.

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como la tutora, para referirse al tópico del episodio, se aprecia lo siguiente:

La tutora realiza preguntas para recabar información sobre la problematización del estudiante sobre la discriminación que reciben algunos de los alumnos becados en el establecimiento educacional. Problematiza frente a la expresión del estudiante de realizar su práctica en un colegio católico, haciendo alusión a que está, en dicho colegio, en una posición de practicante, invocando a la verdad la experiencia no presente.

Entrega como solución y recomendación al estudiante que tenga precaución sobre sus preguntas y añade, a partir de una aportación del estudiante, que la discriminación que realizan a los alumnos becados en el establecimiento es ‘voz populi’.

El estudiante mayoritariamente problematiza y explica sobre situaciones que ha vivido con apoderados del colegio y su posición sobre la acción social que realizan los alumnos, que la acción que realizan es “porque ellos consideran que tienen talentos, por no decir tenemos privilegios”, invocando a la verdad de la experiencia presente. También problematiza sobre la discriminación y el bullying que reciben los alumnos becados por parte de algunos de sus compañeros y que esta práctica no sea tratada institucionalmente por el colegio, sino que se da en situaciones y conversaciones informales. Se basa en la verdad de la experiencia presente y en la verdad de la experiencia no presente.

Demuestra duda, a través de la inconsistencia, de cómo explicarles a sus alumnos que lo que hay detrás de la participación en actividades sociales no es un talento, sino que privilegios. Agrega, a través de la expresión de sentimiento, que le desagrada la segregación y discriminación que realizan con los alumnos becados en el colegio en el cual realiza su práctica, comentando que “le chocó” esta situación. En ambos casos invoca a la ideología o sistema de valores.

El estudiante expresa sentimiento señalando que no es su intención atacar a la iglesia, pero sí le genera una contradicción como institución, incluidos los colegios católicos como en el que realiza su práctica, atribuyendo en parte la responsabilidad de la desigualdad social a la iglesia, basándose en la invocación a la ideología o sistema de valores.

7.4.3 Contribuciones a la reflexión y perfil de invocación en los episodios que componen la sesión de tutoría 2

Si se analizan la duración y frecuencia de cada uno de los episodios de la sesión de tutoría 2, se observa lo siguiente, como se describe en la tabla 129:

Tabla 129

Episodios identificados en la sesión de tutoría 2⁵⁰

Sesión	Episodio	Temática del episodio	Turno	Duración	% de tiempo respecto del tiempo total de la sesión de tutoría 2	% de tiempo respecto del tiempo total de las sesiones de tutoría
Sesión 2	Episodio 1	Descripción del plan de trabajo del estudiante en formación relacionado con el horario del establecimiento y las recomendaciones del profesor colaborador respecto a los deberes	1-19	0:01:31	3,4%	1,5%
	Episodio 2	Análisis y valoración por el estudiante de la sesión implementada con identificación de dificultades encontradas y formulación de propuestas de actuación alternativas.	20-55	0:07:55	17,9%	7,8%
	Episodio 3	Análisis y valoración de la participación y relaciones entre estudiantes y entre el docente y los estudiantes.	55-65 178-185	0:03:41	8,3%	3,6%
	Episodio 4	Análisis y valoración de los ajustes realizados en la Unidad Didáctica tomando como criterio las características de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.	66-75 195-205	0:06:49	15,4%	6,7%
	Episodio 5	Análisis y valoración conjunta (tutora y estudiante en formación) de las características personales del estudiante, las del profesor colaborador y las del contexto escolar.	76-101 126-139	0:08:47	19,9%	8,7%
	Episodio 6	Análisis y valoración de la generación de un clima de convivencia, relaciones positivas y de organización y funcionamiento en el aula que favorezcan el aprendizaje de los alumnos.	102-125	0:05:45	13,0%	5,7%

⁵⁰ La duración de cada episodio se calculó utilizando como referencia el tiempo total de la sesión.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO – Capítulo 7

	Episodio 7	Análisis y valoración del paradigma de enseñanza de la historia en el que se posiciona el estudiante en formación y la relación con la propuesta formativa entregada en el programa de	139-155	0:02:50	6,4%	2,8%
	Episodio 8	Exposición de los aprendizajes obtenidos por el estudiante en formación en la implementación de su Unidad Didáctica, seguidos de valorar la relación entre decisiones docentes y	156-169	0:03:27	7,8%	3,4%
	Episodio 9	Exposición de las características de los establecimientos y de los docentes de esos establecimientos a tener en cuenta en su postulación laboral futura y los criterios de enseñanza en los que fundamenta su propuesta docente, seguidos por la presentación de aspectos de su actuación docente objeto de mejora en próximas intervenciones.	170-177 186-194	0:03:15	7,4%	3,2%
	TOTAL 9 EPISODIOS			0:44:00	99,7%	43,4%

En la tutoría 2 se presentan un total de 9 episodios los cuales se distribuyen, en relación a su duración y frecuencia de contribución, de la siguiente manera: episodio 5 (duración 8 min 47 s y frecuencia 19,9%); episodio 2 (duración 7 min 55 s y frecuencia 17,9%); episodio 4 (duración 6 min 49 s y frecuencia 17,9%); episodio 6 (duración 5 min 45 s y frecuencia 13%); episodio 3 (duración 3 min 41 s y frecuencia 8,3%); episodio 8 (duración 3 min 27 s y frecuencia 7,8%); episodio 9 (duración 3 min 15 s y frecuencia 7,4%) y episodio 1 (duración 1 min 31 s y frecuencia 1,5%).

A continuación, se analizan cada uno de los episodios comprendidos en la sesión de tutoría 1. Mayor detalle del análisis de los contenidos de cada uno de los episodios se encuentran en el anexo 4.

Episodio 1

El episodio 1 presenta una duración de 15 min 4 s, y una frecuencia de 25% de tiempo relativo al tiempo total de la sesión 2 y un 14,4 % de tiempo relativo al conjunto de las sesiones con las tutoras. Su tópico se relaciona con la descripción del plan de trabajo del estudiante en formación relacionado con el horario del establecimiento y las recomendaciones del profesor colaborador respecto a los deberes escolares. Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla: del 1 al 19

En las tablas 130 y 131 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 1 de la sesión 2, en relación al porcentaje de tiempo de reflexión de la sesión y al conjunto de tiempo de las sesiones con las tutoras.

Tabla 130*Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 1*

Dimensión Episodio 1	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	1,7%	0,4%	2,6%	0,2%	0,4%	0,0%	5,4%
Tiempo de reflexión	0:00:17	0:00:09	0:00:29	0:00:04	0:00:04	0:00:00	0:01:03
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 2	0,7%	0,4%	1,2%	0,2%	0,2%	0,0%	2,6%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,3%	0,2%	0,5%	0,1%	0,1%	0,0%	1,1%

Tabla 131*Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 1*

Tipos de Invocación Episodio 1	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	0,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,8%
Tiempo de invocación	0:00:07	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:07
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 2	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la explicación metafísica (duración 29 s y frecuencia 2,6%), seguida por la inconsistencia (duración 17 s y frecuencia 1,7%), la problematización (duración 9 s y frecuencia 0,4%), la valoración (duración 4 s y frecuencia 0,4%) y la solución (duración 4 s y frecuencia 0,2%). No existen contribuciones a la reflexión a través de la expresión de sentimiento en este episodio.

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia únicamente al conocimiento académico (duración 7 s y frecuencia 0,8%).

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como la tutora, para referirse al tópico del episodio, se aprecia lo siguiente:

La tutora principalmente utiliza la inconsistencia para recabar información sobre la evaluación final del curso y también sobre los horarios de los estudiantes. Utiliza la explicación metafísica para reaccionar a las aportaciones del estudiante en formación sobre los horarios de sus clases y explica que los horarios de los alumnos, en el establecimiento de práctica del estudiante en formación, son agotadores.

El estudiante en formación, por otro lado, expresa dudas, a través de inconsistencias, sobre si el profesor guía solicitará que realice más clases, porque tiene que dejar de asistir a su centro de práctica.

El estudiante en formación explica a su tutora la organización de su trabajo de la semana siguiente relacionando dicha organización con los horarios y actividades del establecimiento. Explica que el procedimiento y la evaluación final de su práctica la tiene elaborada.

También comenta como propuesta de acción, enviar la menor cantidad posible de tareas para la casa, basándose en las sugerencias de su profesor guía de no enviar trabajo al hogar, identificando también como problema el que sus alumnos reclaman a través de sus apoderados cuando se les envía trabajo a la casa. Se basa en la invocación a la autoridad del docente o experto pragmático.

Episodio 2

El episodio 2 presenta una duración de 7 min 55 s, y una frecuencia de 17,9% de tiempo relativo al tiempo total de la sesión de tutoría 2 y un 7,8% de tiempo relativo al conjunto de las sesiones de tutoría. Su tópico se relaciona con el análisis y valoración por el estudiante de la sesión implementada con identificación de dificultades encontradas y formulación de propuestas de actuación alternativas. Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla: del 20 al 55.

En las tablas 132 y 133 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 2 de la sesión 2, en relación al porcentaje de tiempo de reflexión de la sesión y al conjunto de tiempo de las sesiones con las tutoras.

Tabla 132

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 2

Dimensión Episodio 2	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	2,2%	3,5%	3,0%	3,7%	5,4%	1,5%	19,2%
Tiempo de reflexión	0:00:45	0:01:27	0:01:37	0:02:13	0:00:53	0:00:21	0:07:16
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 2	1,8%	3,5%	3,9%	5,4%	2,2%	0,9%	17,7%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,8%	1,5%	1,7%	2,3%	0,9%	0,4%	7,5%

Tabla 133

Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 2

Tipos de Invocación Episodio 2	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	6,1%	9,8%	0,0%	0,8%	16,7%
Tiempo de invocación	0:00:54	0:01:46	0:00:00	0:00:04	0:02:44

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO – Capítulo 7

% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 2	4,4%	8,7%	0,0%	0,3%	13,5%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	1,8%	3,6%	0,0%	0,1%	5,6%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la solución (duración 2 min 13 s y frecuencia 3,7%), le sigue la explicación metafísica (duración 1 min 37 s y frecuencia 3%), la problematización (duración 1 min 27 s y frecuencia 3,5%), la valoración (53 s y frecuencia 5,4%) y la inconsistencia (duración 45 s y frecuencia 2,2%) y finalmente, la expresión de sentimiento (duración 21 s y frecuencia 1,5%).

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia preferentemente al conocimiento experiencial (duración 1 min 46 s y frecuencia 9,8%), seguida por el conocimiento académico (duración 54 s y frecuencia 6,1%) y por la invocación a la verdad (duración 4 s y frecuencia 0,8%). No se presentan invocaciones a la ideología o sistema de valores.

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como la tutora, para referirse al tópico del episodio, se aprecia los siguiente:

La tutora realiza preguntas (inconsistencias) para profundizar sobre la valoración que el estudiante realiza sobre la clase implementada y la relación de la actividad propuesta con los objetivos de la sesión.

La tutora describe lo comentado por el estudiante: que la corrección del procedimiento duraría 20 minutos, tardando casi una hora. Explica también que, si un docente quiere retroalimentar a los alumnos, es necesario entregar el material de evaluación, basándose en la invocación a la verdad de la no experiencia presente.

Sugiere como solución, a los problemas identificados por el estudiante, proyectar una diapositiva en vez del papelógrafo, para así mejorar la visibilidad del material e ir anotando sobre este las respuestas. De esta forma estaría “construyendo” con sus estudiantes, sustentando su recomendación en la experiencia práctica educativa en el aula.

Identifica como problema la poca visibilidad del papelógrafo, pues no lograban ver los alumnos del final de la sala. También problematiza sobre lo largo de la actividad que hizo incluso que aquellos alumnos que habían realizado un buen trabajo, estuvieran muy desconcentrados en la clase, aludiendo a la experiencia práctica educativa en el aula y a la autoridad del docente o experto pragmático.

Valora la corrección del procedimiento realizada por el estudiante, señalando que no la consideró innecesaria, pero sí larga. Sustenta su valoración en la experiencia práctica educativa en el aula.

Por su parte, el estudiante identifica como problemas de sus clases aspectos relacionados con el comportamiento y la disciplina de sus alumnos, la organización de los tiempos de la clase y la dinámica utilizada para dar cierre a la clase de procedimiento. Se basa en la invocación experiencia práctica didáctica educativa en el aula y en la autoridad del docente o experto pragmático. También identifica como problema, aspecto comentado por su profesor guía: la poca visibilidad y nitidez del papelógrafo, basándose en la autoridad del docente o experto pragmático; y al error que cometió al haber entregado todas las guías de trabajo, por lo que a

los alumnos a los que le había ido bien se relajaron.

El estudiante formación también plantea sugerencias o propuestas de actuación sobre cómo podría haber organizado la actividad de su clase frente a los problemas evidenciados. Señala que pese a las dificultades presentadas de tiempo y a los comentarios realizados por su profesor guías acerca del uso del papelógrafo, podría realizar una actividad para poder cerrar la unidad. Señala que una de las soluciones es escribir en el papelógrafo con una letra más grade para mejorar su visibilidad, siguiendo la lógica de agregar las respuestas tipo de los alumnos. Basa su explicación y su solución en la autoridad del docente o experto pragmático y en la experiencia práctica didáctica educativa en el aula.

Agrega que tomó la decisión de utilizar las buenas respuestas de sus alumnos para elaborar respuestas tipo y agregarlas al papelógrafo. Ante una pregunta de la tutora sobre cómo haría la corrección del procedimiento si pudiera hacerlo otra vez, el estudiante responde como solución que puntualizaría y destinaría menos tiempo a cada elemento. Invoca a la experiencia práctica didáctica educativa en el aula.

Finalmente, el estudiante valora las sugerencias de la tutora y también las decisiones que tomó en la implementación de su clase, basándose principalmente en la invocación experiencia práctica didáctica educativa en el aula. Valora como curioso que su clase mezcla dos unidades, ya que están muy relacionadas. También valora que podría haber sido más puntual en la corrección del procedimiento y así no perder tanto tiempo. Finalmente, valora como un aprendizaje clave el no entregar las evaluaciones y notas al comienzo de la clase, basándose en la experiencia práctica educativa en el aula

Episodio 3

El episodio 3 presenta una duración de 3 min 41 s, y una frecuencia de 8,3% de tiempo relativo al tiempo total de la sesión de tutoría 2 y un 3,6% de tiempo relativo al conjunto de las sesiones de tutoría. Su tópico se relaciona con el análisis y valoración de la participación y relaciones entre estudiantes y entre el docente y los estudiantes. Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla: Turnos 55-65 y Turnos 178-185

En las tablas 134 y 135 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 3 de la sesión 2, en relación al porcentaje de tiempo de reflexión de la sesión y al conjunto de tiempo de las sesiones con las tutoras.

Tabla 134

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 3

Dimensión Episodio 3	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,6%	1,9%	2,2%	1,9%	1,3%	0,2%	8,2%
Tiempo de reflexión	0:00:05	0:00:58	0:00:42	0:00:52	0:00:36	0:00:08	0:03:21
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 2	0,2%	2,4%	1,7%	2,1%	1,5%	0,3%	8,2%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,1%	1,0%	0,7%	0,9%	0,6%	0,1%	3,5%

Tabla 135*Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 3*

Episodio/Dimensión		Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Episodio 3	Frecuencia	1,5%	0,0%	0,0%	2,3%	3,8%
	Tiempo de invocación	0:00:23	0:00:00	0:00:00	0:00:24	0:00:47
	% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 2	1,9%	0,0%	0,0%	2,0%	3,9%
	% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,8%	0,0%	0,0%	0,8%	1,6%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la problematización (duración 58 s y frecuencia 1,9%), le sigue la solución (duración 52 s y frecuencia 1,9%), la explicación metafísica (duración 42 s y frecuencia 2,2%), la valoración (36 s y frecuencia 1,3%), la expresión de sentimiento (duración 8 s y frecuencia 0,2%) y, por último, la inconsistencia (duración 5 s y frecuencia 0,6%).

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia preferentemente a la invocación a la verdad (duración 24 s y frecuencia 2,3%), seguida por el conocimiento académico (duración 23 s y frecuencia 1,5%). No se presentan invocaciones al conocimiento experiencial ni a la ideología o sistema de valores en este episodio.

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como la tutora, para referirse al tópico del episodio, se aprecia los siguiente:

En este episodio la tutora principalmente problematiza sobre alumnos que se copiaron en el desarrollo de la guía, describiendo el evento de cómo lo hicieron. También valora afirmaciones del estudiante en formación sobre comentarios que realizaron los alumnos: “no les gusta la clase del profesor guía por ser autoritario”, señalando que los alumnos se contradicen pues cuando se les da libertad, las clases no funcionan, recordando una de sus experiencias en otro establecimiento y basándose en la verdad no experiencia presente.

Entrega finalmente soluciones respecto a incluir la problemática sobre la ausencia de estudiantes durante en el artículo pues es una situación que puede ocurrir en los colegios.

El estudiante describe sus clases y explica que una de ellas quedó “mal cerrada”, atribuyéndolo a que sus estudiantes estaban cansados. Comenta que la guía de trabajo fue bien resuelta y que le llamo la atención de que no se copiaron como en otras guías. Ante la afirmación de la tutora de que hubo alumnos que se copiaron, explica la situación en la que se compartieron guías entre alumnos y agrega que, en función del artículo que tiene que realizar para su universidad, tuvo que seleccionar alumnos debido a la ausencia de estos a la clase de procedimiento y a la de diagnóstico. El estudiante explica que, para poder evidenciar una progresión entre el primer

diagnóstico y su última guía de evaluación, su muestra de alumnos debe estar hecha solo por los que estuvieron en todas sus clases.

También explica una situación en la cual un grupo de sus alumnos se sorprendieron al saber que el estaba grabando la clase y que sus alumnos le comentaron que no les gusta la clase con el profesor guía. Describe un problema que tuvo con la grabación de sus clases y de su dinámica de grupo. Utiliza la expresión de sentimiento para señalar que la situación anterior le parece graciosa y que le llamo la atención de que sus alumnos, al trabajar con la guía, no se copiaron como en otras guías.

El estudiante en formación valora el hecho de que a sus alumnos no les agrada su profesor guía, pues es autoritario y que él lo tiene claro. Se basa en la verdad de la experiencia presente. A la vez valora que su guía de trabajo fue bien resuelta por sus alumnos.

Episodio 4

El episodio 4 presenta una duración de 6 min 49 s, y una frecuencia de 15,4% de tiempo relativo al tiempo total de la sesión de tutoría 2 y un 6,7% de tiempo relativo al conjunto de las sesiones de tutoría. Su tópico se relaciona con el análisis y valoración de los ajustes realizados en la Unidad Didáctica tomando como criterio las características de desarrollo y aprendizaje de los alumnos. Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla: Turnos 66-75 y Turnos 195-205

En las tablas 136 y 137 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 4 de la sesión 2, en relación al porcentaje de tiempo de reflexión de la sesión y al conjunto de tiempo de las sesiones con las tutoras.

Tabla 136

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 4

Dimensión Episodio 4	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,6%	1,9%	1,9%	3,9%	4,8%	1,1%	14,3%
Tiempo de reflexión	0:00:20	0:00:42	0:00:48	0:02:20	0:01:45	0:00:18	0:06:13
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 2	0,8%	1,7%	2,0%	5,7%	4,3%	0,7%	15,2%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,3%	0,7%	0,8%	2,4%	1,8%	0,3%	6,5%

Tabla 137

Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 4

Tipos de Invocación Episodio 4	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	4,5%	10,6%	0,0%	2,3%	17,4%
Tiempo de invocación	0:01:02	0:03:18	0:00:00	0:00:25	0:04:45

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO – Capítulo 7

% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 2	5,1%	16,3%	0,0%	2,1%	23,4%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	2,1%	6,8%	0,0%	0,9%	9,7%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la solución (duración 2 min 20 s y frecuencia 3,9%), le sigue la valoración (duración 1 min 45 s y frecuencia 4,8%), la explicación metafísica (duración 48 s y frecuencia 1,9%), la problematización (42 s y frecuencia 1,9%), la inconsistencia (duración 20 s y frecuencia 0,6%) y por último, la expresión de sentimiento (duración 18 s y frecuencia 1,1%).

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia preferentemente, y por un amplio margen, a la invocación al conocimiento experiencial (duración 3 min 18 s y frecuencia 10,6%), seguida por el conocimiento académico (duración 1 min 2 s y frecuencia 4,5%) y por la invocación a la verdad (duración 25 s y frecuencia 2,3%). En este episodio no se presentan invocaciones a la ideología o sistema de valores.

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como la tutora, para referirse al tópico del episodio, se aprecia lo siguiente:

La tutora pregunta al estudiante (inconsistencia) sobre su análisis y valoración del desarrollo de sus clases. Explica, que la planificación de las actividades de aprendizaje precisa siempre el ejercicio de adecuarse a la edad de los alumnos, basándose en el conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos. También refiere que la planificación hay veces en que resulta y otras que no. Se basa en la experiencia práctica didáctica educativa en el aula.

Problematiza sobre la extensión de la guía de trabajo del estudiante en práctica, señalando que es poco común que se entreguen guías de trabajo tan largas, invocando a la verdad de la experiencia presente.

Como sugerencia, a través de propuestas de actuación, invita al estudiante a reflexionar sobre lo que fue exitoso, y lo que no, en sus clases. Plantea que la planificación debe ser buena ya que se trata de una 'carta de navegación' pero que, a la vez, el docente tiene que saber utilizarla. Se basa en la verdad de la experiencia presente y en la experiencia práctica didáctica educativa en el aula.

En este episodio, el estudiante valora como "aburrida" su última clase y expresa que no le agradó, argumentando que el contenido sobre la Edad Media no es algo que le cautiva. Valora como positivo que en sus últimas clases fue flexible, pues no consideró su propia planificación, sino que se adaptó a cómo funcionan sus alumnos. Valora su decisión de dedicar tiempo a la clase y haber realizado trabajo grupal, pues le funcionó porque los estudiantes trabajaron de buena manera, argumentando que las guías estaban bien respondidas. También considera que lo que más ha aprendido de curso, nivel séptimo básico, es planificar y pensar lo que harán sus alumnos y en los procesos de interacción. Califica a esto como su aprendizaje más importante. Basa sus valoraciones en la invocación a la autoridad del conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos, en la experiencia práctica didáctica educativa en el aula y en la autoridad del docente o experto pragmático.

Plantea que uno de los ajustes que realizó, para organizar sus sesiones y la planificación de las actividades académicas, fue pensar todo lo que realizarán los estudiantes, basándose en la invocación a la experiencia práctica educativa en el aula.

Problematiza sobre sus alumnos: son poco autónomos y no toman nota, basándose en la experiencia práctica educativa en el aula. También problematiza acerca de que continuamente debe estar pensando qué harán sus alumnos, pues de lo contrario se aburren. Se basa en la experiencia práctica educativa en el aula y en la autoridad del conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos. Por último, problematiza sobre su dificultad para desmarcarse del contexto, de la forma de hacer clases de su profesor guía, basándose en la experiencia práctica didáctica educativa en el aula.

Utiliza la expresión de sentimiento para indicar que la lectura del contexto de su trabajo pedagógico, de su diagnóstico, es el área en el que le gusta trabajar. A la vez, valora que el establecimiento donde realiza la práctica tiene demasiadas actividades.

Episodio 5

El episodio 5 presenta una duración de 8 min 47 s, y una frecuencia de 19,9% de tiempo relativo al tiempo total de la sesión de tutoría 2 y un 8,7% de tiempo relativo al conjunto de las sesiones de tutoría. Su tópico se relaciona con el análisis y valoración conjunta (tutora y estudiante en formación) de las características personales del estudiante, las del profesor colaborador y las del contexto escolar. Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla: Turnos 76-101 y Turnos 126-139.

En las tablas 138 y 139 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 5 de la sesión 2, en relación al porcentaje de tiempo de reflexión de la sesión y al conjunto de tiempo de las sesiones con las tutoras.

Tabla 138

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 5

Dimensión Episodio 5	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	1,3%	3,5%	4,3%	2,2%	3,7%	3,7%	18,6%
Tiempo de reflexión	0:00:19	0:02:07	0:02:18	0:01:31	0:00:38	0:01:28	0:08:21
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 2	0,8%	5,2%	5,6%	3,7%	1,5%	3,6%	20,4%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,3%	2,2%	2,4%	1,6%	0,7%	1,5%	8,7%

Tabla 139

Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 5

Tipos de Invocación Episodio 5	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	12,1%	3,0%	0,0%	6,8%	22,0%
Tiempo de invocación	0:02:50	0:00:36	0:00:00	0:01:15	0:04:41
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 2	14,0%	3,0%	0,0%	6,2%	23,1%

% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	5,8%	1,2%	0,0%	2,6%	9,6%
--	------	------	------	------	------

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la explicación metafísica (duración 2 min 18 s y frecuencia 4,3%), le sigue la problematización (duración 2 min 7 s y frecuencia 3,5%), la solución (duración 1 min 31 s y frecuencia 2,2%), la expresión de sentimiento (1 min 28 s y frecuencia 3,7%), la valoración (duración 38 s y frecuencia 3,7%) y por último, la inconsistencia (duración 19 s y frecuencia 1,3%).

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia principalmente a la invocación al conocimiento académico (duración 2 min 50 s y frecuencia 12,1%), seguida por la invocación a la verdad (duración 1 min 15 s y frecuencia 6,8%) y por la invocación al conocimiento experiencial (duración 36 s y frecuencia 3%). En este episodio no se presentan invocaciones a la ideología o sistema de valores.

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como la tutora, para referirse al tópico del episodio, se aprecia los siguiente:

La tutora realiza preguntas (inconsistencias) para recabar información sobre las características personales del estudiante en formación y algunas acciones realizadas por él, las cuales influirían en su enseñanza y en el aprendizaje de sus alumnos. Sus preguntas versan sobre: características del establecimiento donde realizó la práctica anteriormente; la estructura institucional que posea; y si le acomoda al estudiante estar en colegios “estructurados”.

También problematiza sobre la falta de flexibilidad del estudiante que, a opinión de ella, termina por insegurizarlo. Como problema identifica la rigidez del estudiante al querer cubrir todos los contenidos de su clase y, además, lograr que los estudiantes tuvieran un buen comportamiento, aludiendo que los cursos de séptimo y octavo básico, donde hay solo hombres, son los que presentan mayores dificultades de disciplina,

Frente al problema de inseguridad del estudiante, sugiere como solución que el estudiante sea más flexible, que aprenda a leer el contexto de la clase, adaptarse a él. Se basa en la autoridad del conocimiento formal de conceptos y procedimientos y en la verdad de la no experiencia presente.

La tutora utiliza explicaciones metafísicas para describir cómo debería haberse adaptado al contexto del colegio en el que el estudiante realiza su práctica profesional, relevando el género como una variable que influye en el comportamiento de los estudiantes. Invoca a la experiencia individual del hablante. Más adelante explica que al dilema del estudiante sobre su posición como profesor en práctica, el profesor guía debería confiar y respetar el trabajo del practicante, asumiendo su autoridad en la sala. Se basa en la verdad de la no experiencia presente. Finalmente explica sus razones para afirmar que el colegio donde el estudiante realiza la práctica no es estructurado.

El estudiante en este episodio valora y expresa sentimientos sobre el establecimiento donde realizó su práctica profesional anterior, valorando positivamente a su ex profesor guía y expresando que era un profesor que fomentaba la participación, invocando a la autoridad del docente o experto pragmático. Expresa que él como docente necesita de estructura institucional y se reconoce como alguien estructurado y ordenado. Valora, el comentario de la tutora al expresar que su establecimiento es monogénico, que las mujeres se autorregulan más que sus

pares masculinos, invocando a la verdad de la experiencia presente. También valora la clase en la que su tutora lo fue a observar, señalando que pensó que la clase iba a ser más simple, pero no fue así. Reconoce la planificación como algo complejo y que le es difícil no apegarse a ella y ser más flexible, argumentando que cuando finalmente flexibilizó, al término de su implementación, la clase le funcionó, invocando a la verdad de la no experiencia presente.

Problematiza en torno a la tensión que le generó su profesor guía cuando le recomendó ser más flexible y dejar la planificación de lado, basándose en la autoridad del docente o experto pragmático y en la experiencia práctica didáctica educativa en el aula. También problematiza sobre su situación como practicante, ya que tiene márgenes que limitan su actuar, basándose en la verdad de la experiencia presente. Reconoce como problema, cuando fue observada su clase, la intervención de su profesor guía para que los alumnos se normalizaran, invocando a la autoridad del docente o experto pragmático.

Expresa sentimientos de agrado en relación a la lectura que el hizo del contexto de su establecimiento y que nunca se ha quejado de sus alumnos. Señala que sintió desagrado que su profesor guía interviniera en sus clases, incluso aunque declara que tenía mucho que aprender respecto a la dinámica que utilizaba el docente, basándose en la autoridad del docente o experto pragmático. También expresa que necesita una estructura para poder trabajar.

Explica que su profesor guía estudió un magister en historia y que, debido la coincidencia de la temática sobre el bosque, intervino en su clase, lo que lo frustró. Se basa en la autoridad del docente o experto pragmático.

Episodio 6

El episodio 6 presenta una duración de 5 min 45 s, y una frecuencia de 13% de tiempo relativo al tiempo total de la sesión de tutoría 2 y un 5,7% de tiempo relativo al conjunto de las sesiones de tutoría. Su tópico se relaciona con análisis y valoración de la generación de un clima de convivencia, relaciones positivas y de organización y funcionamiento en el aula que favorezcan el aprendizaje de los alumnos. Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla: del 102 al 125.

En las tablas 140 y 141 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 6 de la sesión 2, en relación al porcentaje de tiempo de reflexión de la sesión y al conjunto de tiempo de las sesiones con las tutoras.

Tabla 140

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 6

Dimensión Episodio 6	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,4%	1,7%	3,2%	3,0%	2,4%	0,9%	11,7%
Tiempo de reflexión	0:00:04	0:00:48	0:01:52	0:01:35	0:00:55	0:00:25	0:05:39
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 2	0,2%	2,0%	4,6%	3,9%	2,2%	1,0%	13,8%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,1%	0,8%	1,9%	1,6%	1,0%	0,4%	5,9%

Tabla 141*Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 6*

Tipos de Invocación Episodio 6	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	12,1%	1,5%	0,0%	1,5%	15,2%
Tiempo de invocación	0:01:28	0:00:21	0:00:00	0:00:16	0:02:05
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 2	7,2%	1,7%	0,0%	1,3%	10,3%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	3,0%	0,7%	0,0%	0,5%	4,3%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la explicación metafísica (duración 1 min 52 s y frecuencia 3,2%), seguida por la solución (duración 1 min 35 s y frecuencia 3%), la valoración (duración 55 s y frecuencia 2,4%) y la problematización (48 s y frecuencia 1,7%), la expresión de sentimiento (duración 25 s y frecuencia 0,9%) y por último, la inconsistencia (duración 4 s y frecuencia 0,4%).

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia principalmente a la invocación al conocimiento académico (duración 1 min 28 s y frecuencia 12,1%), seguida por la invocación al conocimiento experiencial (duración 21 s y frecuencia 1,5%) y por la invocación a la verdad (duración 16 s y frecuencia 1,5%). En este episodio no se presentan invocaciones a la ideología o sistema de valores.

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como la tutora, para referirse al tópico del episodio, se aprecia lo siguiente:

La tutora, en este episodio, realiza algunas preguntas (inconsistencias) para recabar información sobre las decisiones del estudiante. Utiliza principalmente explicaciones metafísicas para describir el problema de “normalización” que tiene el estudiante, invocando a la autoridad del conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos. También refiere al uso de estrategias, como el contrato pedagógico que el estudiante utilizó con sus alumnos, como una forma de establecer normas con sentido que favorezcan climas para aprender, basándose en la autoridad del conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos. Explica que la dimensión actitudinaria se encuentra en la didáctica de la pedagogía, invocando otra vez a la autoridad del conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos. Alude también que existe un tipo de contrato pedagógico, sin firmas de los alumnos, en la que el docente deja claro el clima que necesita y da instrucciones para la normalización de la clase. Se basa en la autoridad del conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos.

Frente a situaciones que enfrente el estudiante en formación durante su clase, plantea la tutora como propuestas de actuación realizar acciones alternativas, tales como permitir que los estudiantes vayan al baño sin anunciarlo para no distraer a los demás compañeros, basándose en la autoridad del conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos. También sugiere comenzar igualmente la clase cuando sus alumnos lleguen atrasados a esta.

En tanto, el estudiante expresa valoraciones sobre elementos relacionados con las pautas de convivencia y funcionamiento en el aula. Señala que el contrato pedagógico no funcionó porque este demanda tiempos más largos de los que él no disponía al tratarse de una práctica profesional, aclarando que él lo revisó durante sus clases, invocando a la autoridad del conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos y a la verdad de la experiencia presente. No obstante lo anterior, valora que sus alumnos fueran honestos cuando evaluaron el contrato pedagógico, reconociendo que no se comportaron bien. Señala que el contrato pedagógico fue positivo pues permitió la normalización de la sala, pero agrega que no es un aspecto que se considere parte de la didáctica de la historia, basándose en la autoridad del conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos.

Expresa el sentimiento de incomodidad frente a una situación en la cual uno de sus alumnos se orinó estando en el baño, de la cual se enteró tardíamente por el llamado de teléfono de su apoderado.

Como soluciones o propuestas de actuación señala que utilizó el contrato pedagógico en la primera clase y lo revisó con sus alumnos. Alude que cuando buscó información, relacionada con el contrato, encontró que los utilizan en el área de las matemáticas, debido a, según él, a la complejidad de enseñar contenidos tan racionales, lo que precisa de normas claras para que los alumnos puedan entender. Invoca a la autoridad del docente o experto pragmático y al conocimiento formal de conceptos y procedimientos.

Problematiza sobre los tiempos de la clase, que fue un aspecto que le fue difícil resolver, ya que la dinámica del establecimiento, según su profesor guía, permite que los alumnos lleguen atrasados. Basa su argumento en la autoridad del docente o experto pragmático. También problematiza que su didacta no le haya comentado sobre el contrato didáctico, basándose en la autoridad del docente o experto pragmático. Utiliza la explicación metafísica para aclarar que él llegó al contrato a través de otra docente, una de sus tutoras, invocando a la autoridad del docente o experto pragmático.

Episodio 7

El episodio 7 presenta una duración de 2 min 50 s, y una frecuencia de 6,4% de tiempo relativo al tiempo total de la sesión de tutoría 2 y un 2,8% de tiempo relativo al conjunto de las sesiones de tutoría. Su tópico se relaciona con el análisis y valoración del paradigma de enseñanza de la historia en el que se posiciona el estudiante en formación y la relación con la propuesta formativa entregada en el programa de formación. Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla: del 139 al 155

En las tablas 142 y 143 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 7 de la sesión 2, en relación al porcentaje de tiempo de reflexión de la sesión y al conjunto de tiempo de las sesiones con las tutoras.

Tabla 142

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 7

Dimensión Episodio 7	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,9%	0,6%	2,4%	1,5%	0,6%	0,4%	6,5%
Tiempo de reflexión	0:00:19	0:00:40	0:00:45	0:00:38	0:00:08	0:00:12	0:02:42
% tiempo de reflexión en	0,8%	1,6%	1,8%	1,5%	0,3%	0,5%	6,6%

este episodio relativo al tiempo de la tutoría 2							
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,3%	0,7%	0,8%	0,7%	0,1%	0,2%	2,8%

Tabla 143*Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 7*

Tipos de Invocación Episodio 7	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	4,5%	1,5%	0,0%	0,8%	6,8%
Tiempo de invocación	0:00:50	0:00:29	0:00:00	0:00:03	0:01:22
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 2	4,1%	2,4%	0,0%	0,2%	6,7%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	1,7%	1,0%	0,0%	0,1%	2,8%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la explicación metafísica (duración 45 s y frecuencia 2,4%), seguida por la problematización (duración 40 s y frecuencia 0,6%), la solución (duración 38 s y frecuencia 1,5%), la inconsistencia (19 s y frecuencia 0,9%), la expresión de sentimiento (duración 12 s y frecuencia 0,4%) y por último, la valoración (duración 8 s y frecuencia 0,6%).

En relación a las invocaciones, estas hacen referencia principalmente a la invocación al conocimiento académico (duración 50 s y frecuencia 4,5%), seguida por la invocación al conocimiento experiencial (duración 29 s y frecuencia 1,5%) y por la invocación a la verdad (duración 3 s y frecuencia 0,8%). Al igual que en la mayoría de los episodios de la sesión de tutoría 2, en este no se presentan invocaciones a la ideología o sistema de valores.

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como la tutora, para referirse al tópico del episodio, se aprecia los siguiente:

En este episodio la tutora realiza preguntas al estudiante para recabar información sobre el paradigma desde el cual se posiciona, basándose en la autoridad del conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos. Contribuye a la reflexión principalmente a través de la explicación metafísica. Alude que el planificar y el manejar los tiempos de la clase es un elemento que se adquiere con la práctica, y algo que resulte con un curso, puede ser que con otro no resulte. También parafrasea algunos comentarios del estudiante, específicamente cuando este se refiere a la necesidad de contar con un modelo que le oriente cómo elaborar o realizar ciertas actividades con los alumnos, tales como: elaborar guía, cómo trabajarlas, equilibrio entre texto e imagen.

Valora que la planificación y el manejo de los tiempos es algo que “cuesta” de lograr.

La tutora problematiza en torno a la necesidad que tiene el estudiante de contar con modelos e instrucciones que le indicaran cómo hacer “las cosas” (guías, recursos, clases).

En el caso del estudiante, este problematiza y critica el currículum escolar de historia y al poco sentido y utilidad que tiene para los alumnos aprender algunos contenidos, distando ello del desarrollo de un enfoque constructivista, en el cual se posiciona. Se basa en la invocación a la experiencia práctica didáctica educativa en el aula y en la autoridad del conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos.

Frente a estas problemáticas, el estudiante en formación realiza propuesta de actuación (soluciones) de cómo elaborar e implementar las guías, aspectos que reconoce “que le costó” tomar decisiones de cómo trabajar con ellas.

En ese contexto, explica que el programa de formación inicial de su universidad no les enseñó a elaborar recursos pedagógicos que faciliten la tarea de enseñar y motive a los alumnos a aprender, valorándolo negativamente, invocando a la autoridad del conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos.

El estudiante muestra duda e incompreensión, entendidas como inconsistencia, sobre cuál es su posicionamiento didáctico cuando es indagado por la tutora y sobre el tipo de actividades a realizar con sus alumnos. Utiliza la expresión de sentimiento para señalar que “siente” que puede tomar elementos de todos los paradigmas y que al paradigma constructivista le es difícil encontrarle sentido cuando los contenidos que se tienen que cubrir desde el currículum escolar distan de la realidad de los alumnos.

Episodio 8

El episodio 8 presenta una duración de 3 min 27 s, y una frecuencia de 7,8% de tiempo relativo al tiempo total de la sesión de tutoría 2 y un 3,4% de tiempo relativo al conjunto de las sesiones de tutoría. Su tópico se relaciona con la exposición de los aprendizajes obtenidos por el estudiante en formación en la implementación de su Unidad Didáctica, seguidos de valorar la relación entre decisiones docentes y aprendizaje de los alumnos. Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla: del 156 al 169

En las tablas 144 y 145 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 8 de la sesión 2, en relación al porcentaje de tiempo de reflexión de la sesión y al conjunto de tiempo de las sesiones con las tutoras.

Tabla 144

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 8

Dimensión Episodio 8	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,0%	1,5%	0,6%	2,4%	1,7%	1,1%	7,3%
Tiempo de reflexión	0:00:00	0:00:58	0:00:12	0:01:05	0:00:29	0:00:28	0:03:12
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 2	0,0%	2,4%	0,5%	2,6%	1,2%	1,1%	7,8%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,0%	1,0%	0,2%	1,1%	0,5%	0,5%	3,3%

Tabla 145*Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 8*

Tipos de Invocación Episodio 8	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	0,8%	4,5%	0,0%	3,0%	8,3%
Tiempo de invocación	0:00:05	0:01:27	0:00:00	0:00:16	0:01:48
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 2	0,4%	7,1%	0,0%	1,3%	8,9%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,2%	3,0%	0,0%	0,5%	3,7%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la solución (duración 1 min 5 s y frecuencia 2,4%), seguida por la problematización (duración 58 s y frecuencia 1,5%), la valoración (duración 29 s y frecuencia 1,7%), la expresión de sentimiento (28 s y frecuencia 1,1%), la expresión de sentimiento (duración 12 s y frecuencia 0,4%) y por último, la explicación metafísica (duración 12 s y frecuencia 0,6%). En este episodio no se contribuye a la reflexión través de la inconsistencia.

En relación a las invocaciones, en este episodio estas hacen referencia principalmente a la invocación al conocimiento experiencial (duración 1 min 27 s y frecuencia 4,5%), por la invocación a la verdad (duración 16 s y frecuencia 3%) y por la invocación al conocimiento académico (duración 5 s y frecuencia 0,8%). En este episodio no se presentan invocaciones a la ideología o sistema de valores.

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como la tutora, para referirse al tópico del episodio, se aprecia lo siguiente:

La tutora mayoritariamente valora las aportaciones del estudiante en formación. A través de sus valoraciones considera que hacer clases en un séptimo básico es difícil, manifestando que si el estudiante pudo realizar clases en ese nivel y en ese contexto, podrá realizar clases en cualquier otro lugar, invocando a la verdad de la experiencia no presente. Valora positivamente la actuación del estudiante en sus clases en este nivel, señalando a este que lo importante es saber cuáles fueron sus decisiones y sus consecuencias. Por último, reconoce que existen aspectos que mejorar, pero nada muy grave. Se sustenta en la experiencia práctica educativa en el aula.

Las sugerencias y propuesta de actuación dadas al estudiante en formación se relacionan con reflexionar y analizar la planificación. También le sugiere que se “crea el cuento”, es decir, que se empodere. Se basa en la experiencia práctica didáctica educativa en el aula.

La tutora identifica como problema que los alumnos del estudiante en formación estén muy cansados, lo que los ralentiza. Basa este problema en la experiencia práctica didáctica educativa en el aula. También problematiza en torno a los power point utilizados por el estudiante, señalando que eran muy largos y escritos con letra poco legible.

El estudiante durante este episodio señala, a través de la expresión de sentimiento, que uno de sus mayores desafíos y aprendizajes fue realizar clases a alumnos de séptimo básico, aunque

también le hubiera gustado hacer clases en tercero y segundo medio, porque esos niveles abordan contenidos que le interesan. Se basa en la experiencia práctica didáctica educativa en el aula.

Las acciones o soluciones que llevó a cabo se relacionan con haber guardado toda la evidencia para poder analizar su planificación; pensar las acciones que realizarán los alumnos dada la poca autonomía que poseen; y entregarles copias de los recursos pedagógicos, como el power point, y solicitarles que agreguen anotaciones allí, argumentando que lo anterior le permitió avanzar y realizar mejores clases, sustentando sus decisiones en la invocación a la experiencia práctica educativa en el aula.

Reconoce que los logros de los estudiantes son gran parte su responsabilidad, aunque también existen elementos del contexto que influyen. Invoca a la verdad de la no experiencia presente. Finalmente, identifica como problema que sus power point eran muy largos, algo que una docente de su universidad se lo hizo notar, basando su problematización en la autoridad del docente o experto pragmático. También problematiza que el hacer clases a un séptimo básico tiene como principal dificultad trabajar con los adultos del establecimiento, basándose en la experiencia práctica educativa en el aula.

Episodio 9

El episodio 9 presenta una duración de 3 min 15 s, y una frecuencia de 7,4% de tiempo relativo al tiempo total de la sesión de tutoría 2 y un 3,2% de tiempo relativo al conjunto de las sesiones de tutoría. Su tópico se relaciona con la exposición de las características de los establecimientos y de los docentes de esos establecimientos a tener en cuenta en su postulación laboral futura y los criterios de enseñanza en los que fundamenta su propuesta docente, seguidos por la presentación de aspectos de su actuación docente objeto de mejora en próximas intervenciones. Este episodio está compuesto de los siguientes turnos de habla: Turnos 170-177 y Turnos 186-194.

En las tablas 146 y 147 se presenta la duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión e invocaciones del episodio 9 de la sesión 2, en relación al porcentaje de tiempo de reflexión de la sesión y al conjunto de tiempo de las sesiones con las tutoras.

Tabla 146

Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 9

Dimensión Episodio 9	Inconsistencia	Problematización	Explicación Metafísica	Solución	Valoración	Expresión de Sentimiento	Total
Frecuencia	0,2%	0,4%	1,7%	1,5%	2,6%	2,4%	8,9%
Tiempo de reflexión	0:00:03	0:00:14	0:00:36	0:00:46	0:00:42	0:00:50	0:03:11
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 2	0,1%	0,6%	1,5%	1,9%	1,7%	2,0%	7,8%
% tiempo de reflexión en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,1%	0,2%	0,6%	0,8%	0,7%	0,9%	3,3%

Tabla 147*Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 9*

Tipos de Invocación Episodio 9	Invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional	Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial	Invocación Ideología o Sistema de valores	Invocación a la verdad	Total
Frecuencia	2,3%	5,3%	0,0%	1,5%	9,1%
Tiempo de invocación	0:00:21	0:01:23	0:00:00	0:00:14	0:01:58
% tiempo de invocación en este episodio relativo al tiempo de la tutoría 2	1,7%	6,8%	0,0%	1,2%	9,7%
% tiempo de invocación en este episodio relativo al conjunto de tiempo de las dos tutorías	0,7%	2,8%	0,0%	0,5%	4,0%

Se observa que la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la expresión de sentimiento (duración 50 s y frecuencia 2,4%), seguida por la solución (duración 46 s y frecuencia 1,5%), la valoración (duración 42 s y frecuencia 2,6%), la explicación metafísica (36 s y frecuencia 1,7%), la problematización (duración 14 s y frecuencia 0,4%) y finalmente, la inconsistencia (duración 3 s y frecuencia 0,2%).

En relación a las invocaciones, en este episodio estas hacen referencia principalmente a la invocación al conocimiento experiencial (duración 1 min 23 s y frecuencia 5,3%), por la invocación al conocimiento académico (duración 21 s y frecuencia 2,3%) y por la invocación a la verdad (duración 14 s y frecuencia 1,5%). En este episodio no se presentan invocaciones a la ideología o sistema de valores.

En relación al análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión y las invocaciones que utilizan, tanto el estudiante en formación como la tutora, para referirse al tópico del episodio, se aprecia lo siguiente:

En este episodio la tutora utiliza mayoritariamente la explicación metafísica, señalando que cuando se realiza la práctica como “licenciado” la lógica es distinta a la de hacer clases como profesor, describiendo que las clases del licenciado se basan en anotaciones, copia y exposición. Invoca a la experiencia práctica educativa en el aula.

Problematiza en torno a las dificultades que presentó como docente principiante, aludiendo que sus clases eran muy expositivas. Se basa en la experiencia práctica educativa en el aula.

Manifiesta algunas sugerencias en torno a aspectos de la práctica: que los alumnos pueden aprender sin tanta exposición, poniendo atención tanto al contenido como a la forma de aprenderlo, considerando los distintos niveles educativos, basando sus ideas en la experiencia práctica educativa en el aula y en la verdad de la experiencia presente. También sugiere al estudiante que intente ingresar a trabajar en establecimientos que lo acomoden.

Realiza algunas preguntas (inconsistencias), para indagar sobre las afirmaciones del estudiante sobre el exceso de observación de su clase.

Por su parte, el estudiante en formación explicita, a través de la expresión de sentimiento y la valoración, el tipo de colegio, características de sus docentes y los niveles en los cuales le gustaría trabajar, basándose principalmente en la invocación a la experiencia práctica educativa

en el aula.

Expresa también su incomodidad frente al exceso de observación a sus clases, pues hace que su atención se centre en el docente visitante; que le gusta trabajar el contenido y cree que es importante que lo manejen los alumnos; y finalmente, que le hubiese gustado tener la experiencia de trabajar en otros niveles educativos.

Valora la importancia de la enseñanza del contenido y lo sustancial que los docentes lo dominen y den importancia a que el alumno aprenda, valorando negativamente a sus profesores de historia de su época cuando era estudiante, basándose en la experiencia individual del hablante y en la invocación a la verdad no experiencia presente.

Valora la posibilidad de haber trabajado en el nivel de 5° básico, asegurando que los alumnos estaban motivados con la historia, “con el relato”. Agrega que su profesor guía cumplía ese rol y que, según uno de los didactas, se trataría de un docente “contador de historias”. Se basa en la experiencia práctica didáctica en el aula, en la autoridad del docente o experto pragmático y en la autoridad del conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos.

El estudiante en formación manifiesta que debe mejorar la pertinencia y amplitud del contenido, invocando a la experiencia práctica didáctica educativa en el aula. También manifiesta su decisión de buscar trabajo en la comuna de Puente Alto.

7.4.4 Síntesis de las contribuciones a la reflexión y perfil de invocación en los episodios que componen las sesiones de tutoría con las profesoras tutoras

A modo de síntesis, como se muestra en las siguientes figuras, se puede destacar lo siguiente:

Figura 60

Duración de episodios de las sesiones de tutoría 1 y 2

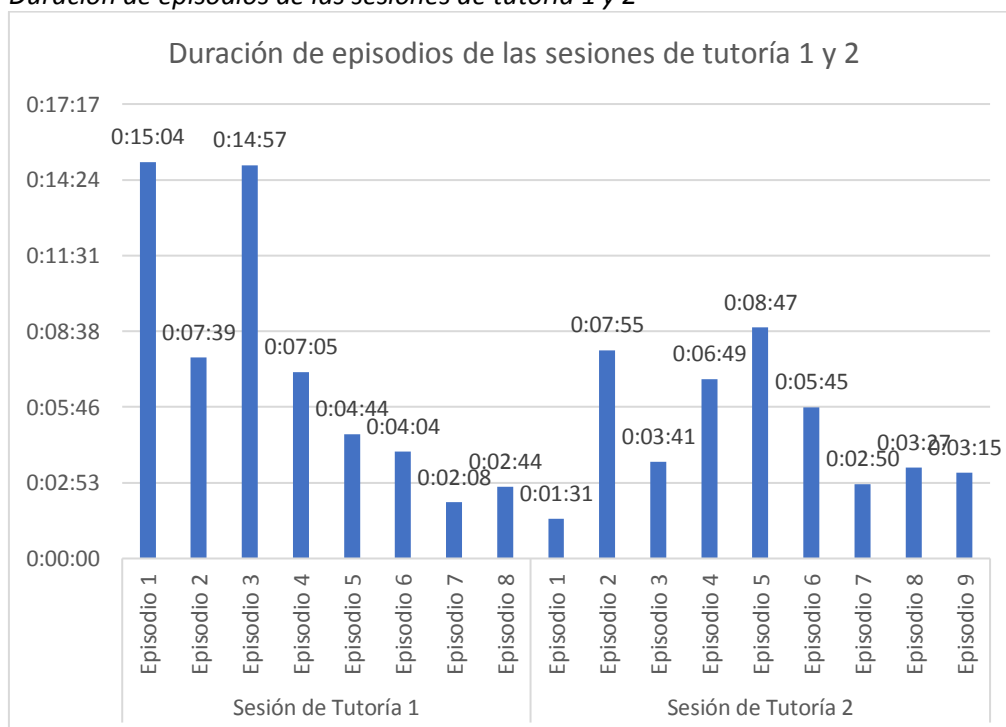
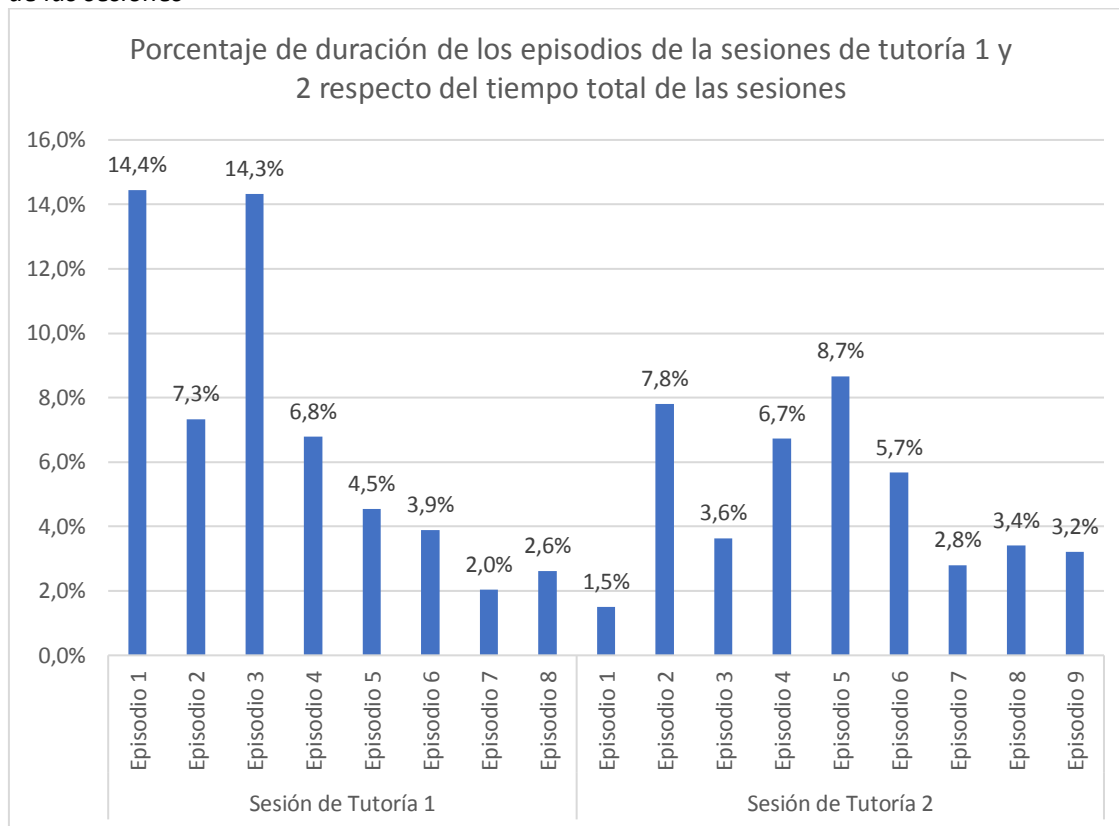


Figura 61

Porcentaje de duración de los episodios de la sesión de tutoría 1 y 2 respecto del tiempo total de las sesiones



Existen un total de 17 episodios que se identificaron en las dos sesiones de tutoría, correspondiendo 8 a la sesión de tutoría con una profesora tutora al inicio de la fase de implementación y 9 episodios correspondiente a la sesión de tutoría con otra tutora al término de la fase de implementación.

Se observa que el tiempo y la frecuencia más alta de los episodios se concentra, en el caso de la sesión de tutoría 1, en el inicio de la sesión, en el episodio 1 (15 min 4 s y frecuencia 25%). En el caso de la sesión de tutoría 2, el episodio con mayor duración es el episodio 5 (8 min 47 s y frecuencia 19,9%).

El episodio 1 de la sesión de tutoría 1 tiene como temática el análisis, valoración y justificación por el estudiante de las fortalezas y debilidades en la implementación de su Unidad Didáctica. Por su parte, el episodio 5 de la sesión de tutoría 2 versa sobre el análisis y valoración conjunta (tutora y estudiante en formación) de las características personales del estudiante, las del profesor colaborador y las del contexto escolar.

Se observa que en ambas sesiones los episodios con mayor peso son aquellos que están relacionados con el análisis de la implementación de la unidad didáctica y de las variables que afectan el proceso de enseñanza del estudiante en formación.

Tabla 148

Síntesis de los episodios y de las dimensiones de reflexión e invocación más utilizadas en la tutoría 1

Sesión	Episodio	Temática	Dimensiones de reflexión más utilizadas	Tipos de invocación más utilizadas
Sesión 1	Episodio 1	Análisis, valoración y justificación por el estudiante de las fortalezas y debilidades en la implementación de su Unidad Didáctica.	Problematización, valoración y explicación metafísica.	Conocimiento experiencial, académico e invocación a la verdad
	Episodio 2	Análisis y valoración por la tutora de las fortalezas de la implementación de la Unidad Didáctica por el estudiante.	Valoración, explicación metafísica e inconsistencia.	Conocimiento académico, invocación a la verdad y conocimiento experiencial.
	Episodio 3	Análisis, valoración y recomendaciones de la tutora de aspectos a mejorar en la gestión del tiempo, seguidos de la justificación por el estudiante de la implementación efectuada.	Solución, problematización y valoración.	Conocimiento académico, invocación a la verdad y conocimiento experiencial.
	Episodio 4	Análisis, valoración y recomendaciones de la tutoría de aspectos a mejorar en la gestión del aula como espacio participación, comunicación y relación, seguidos de la justificación por el estudiante de la implementación efectuada.	Explicación metafísica, solución y valoración.	Conocimiento académico, experiencial e invocación a la verdad.
	Episodio 5	Análisis, valoración y recomendaciones de la tutora de aspectos a mejorar en la atención a las necesidades educativas de los estudiantes: el aula como espacio inclusivo, seguidos de la justificación por el estudiante de la implementación efectuada.	Solución, explicación metafísica y valoración.	Invocación a la verdad, conocimiento académico e invocación a la ideología o sistema de valores.
	Episodio 6	Análisis, valoración y recomendaciones de mejora de la tutora de la gestión de la convivencia en el aula, seguidas de su aceptación por el estudiante.	Valoración, solución y explicación metafísica.	Invocación a la verdad, conocimiento académico e invocación a la ideología o sistema de valores.
	Episodio 7	Análisis, valoración y recomendaciones de la tutora del uso del lenguaje por el estudiante con sus alumnos en el aula, seguido de la justificación de la implementación por el estudiante.	Solución, valoración y problematización.	Invocación a la verdad y conocimiento académico.
	Episodio 8	Análisis y valoración de prácticas de segregación escolar en el establecimiento educacional	Problematización, explicación metafísica y expresión de sentimiento.	Invocación a la verdad e invocación a la ideología o sistema de valores.

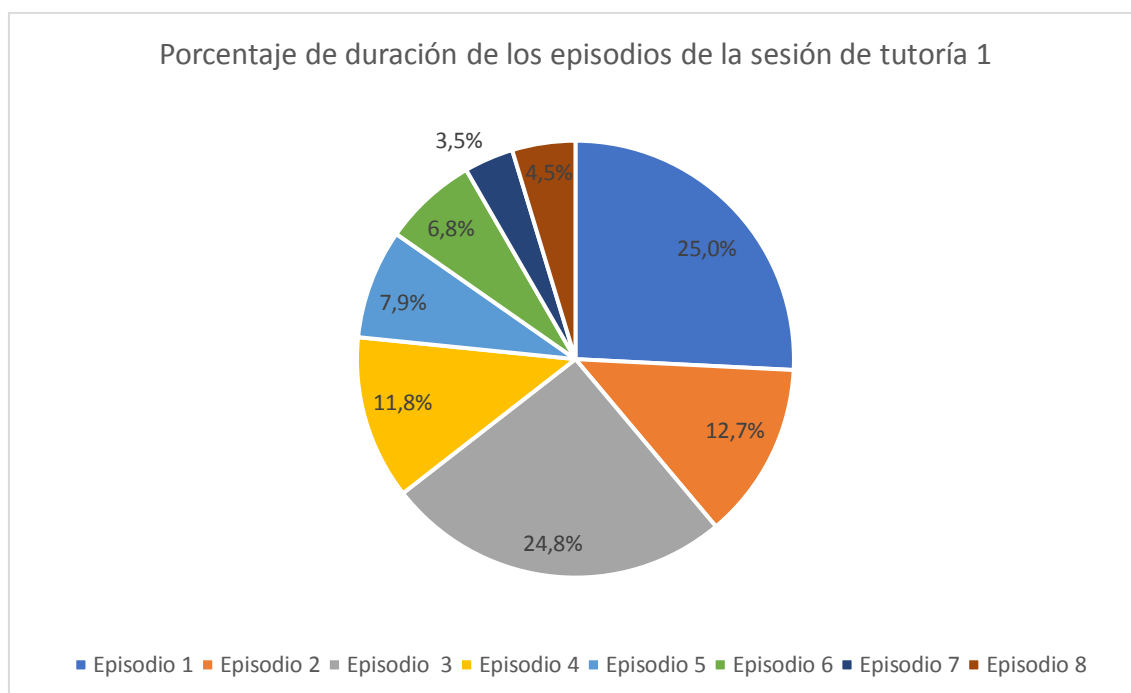
En relación a la **sesión de tutoría 1**, como se observa en la tabla 148, los episodios versan sobre dos grandes tópicos: el primero, el análisis y valoración de las fortalezas y debilidades del estudiante en formación durante el proceso de implementación de su unidad didáctica, focalizándose en la justificación de las acciones emprendidas. El segundo de los temas

abordados en los episodios se relaciona con la valoración y recomendaciones al estudiante en formación para la mejora de su implementación en aspectos relacionados con: la organización de los tiempos de la clase, el uso de materiales y recursos pedagógicos, la gestión de un espacio de participación, comunicación y relaciones positivas en el aula, la inclusión o atención a la diversidad de necesidades educativas de cada uno de los alumnos en el aula, la generación de habilidades y actitudes de colaboración entre los alumnos y el uso por el docente de un lenguaje menos formal.

Como se observa en la figura 62, en la sesión de tutoría 1 los episodios con más peso son el episodio 1, 3 y 2, todos al comienzo de la sesión. Estos episodios versan sobre el análisis y valoración de las fortalezas y debilidades del estudiante en formación durante el proceso de implementación de su unidad didáctica y, el 3, sobre la valoración y recomendación acerca de la organización de los tiempos de la clase y el uso de recursos pedagógicos. El resto de los episodios (4, 5, 6 y 7) también hacen alusión a la valoración y recomendaciones de aspectos a mejorar en el aula. Solo el episodio 8, el último, presenta una temática distinta a los dos ejes anteriores, ya que aborda la identificación y valoración de prácticas relacionadas con la segregación escolar al interior del establecimiento educacional en el que realiza su práctica profesional, correspondiendo a un 4,5% de la sesión.

Figura 62

Porcentaje de duración de los episodios de la sesión de tutoría 1



Si se analizan los **tipos de contribuciones a la reflexión en la tutoría 1**, como se expone en la tabla 148, se observa que en el episodio 1 y 2, relacionados con el análisis y valoración de las fortalezas y debilidades del estudiante manifestadas durante la implementación de su unidad didáctica, la dimensión con mayor aporte es la valoración (episodio 1: duración 3 min 9 s y frecuencia 7,3%; episodio 2: duración 4 min 26 s y frecuencia 5,1%), seguida por la explicación metafísica (episodio 1: duración 2 min 18 s y frecuencia 5,7%; episodio 2: duración 2 min 44 s y frecuencia 4,5%) y por la problematización en el caso del episodio 2 (duración 9 s y frecuencia

0,2%). Sin embargo, en el episodio 1, junto al aporte que hace la valoración, también lo hace la problematización con tiempos similares (duración 3 min 48 s y frecuencia 6,1%).

En el episodio 3, que trata sobre el análisis, valoración y recomendaciones de la tutora de aspectos a mejorar en la gestión del tiempo, seguidos de la justificación por el estudiante de la implementación efectuada, las dimensiones con mayor contribución a la reflexión cambian con respecto a los primeros episodios, ya que en primer lugar aparece la solución (duración 4 min 34 s y frecuencia 7,1%) junto a la problematización (duración 4 min 10 s y frecuencia 5,3%), seguida por la valoración (duración 2 min 31 s y frecuencia 8,2%).

En el episodio 4, relacionado con el análisis, valoración y recomendaciones de la tutora de aspectos a mejorar en la gestión del aula como espacio participación, comunicación y relación, seguidos de la justificación por el estudiante de la implementación efectuada, las dimensiones con mayor aporte vuelven a cambiar, ya que en este episodio son la explicación metafísica (duración 2 min 47 s y frecuencia 3,5%) junto a la solución (duración 2 min 2 s y frecuencia 2,2%) y posteriormente la valoración (duración 1 min 5 s y frecuencia 2,2%).

En el caso del episodio 5, que aborda también el análisis, valoración y recomendaciones de la tutora de aspectos a mejorar en la atención a las necesidades educativas de los estudiantes: el aula como espacio inclusivo, seguidos de la justificación por el estudiante de la implementación efectuada, las dimensiones que más contribuyen a la reflexión pasan a ser, con tiempos similares la solución (duración 1 min 43 s y frecuencia 1,8%) junto con la explicación metafísica (duración 1 min 15 s y frecuencia 1,8%) y la valoración (duración 1 min 14 s y frecuencia 2,2%).

En el episodio 6, relacionado con el análisis, valoración y recomendaciones de mejora de la tutora de la gestión de la convivencia en el aula, seguidas de su aceptación por el estudiante, las dimensiones con más aportación son la valoración (duración 2 min 8 s y frecuencia 3,7%), seguida de la solución (duración 1 min 13 s y frecuencia 1,2%) y finalmente la explicación metafísica (duración 41 s y frecuencia 1%).

En el episodio 7, el último que aborda el análisis, valoración y recomendaciones de la tutora del uso del lenguaje por el estudiante con sus alumnos en el aula, seguido de la justificación de la implementación por el estudiante, las dimensiones con mayor aportación son la solución (duración 1 min 3 s y frecuencia 1%), luego la valoración (duración 24 s y frecuencia 1%) y finalmente la problematización (17 s y frecuencia 0,6%).

Finalmente, en el episodio 8, que versa sobre el análisis y valoración de prácticas de segregación escolar en el establecimiento educacional, se contribuye mayoritariamente, al igual que en el episodio 1, a través de la problematización (duración 49 s y frecuencia 1,6%), la explicación metafísica (duración 39 s y frecuencia 1,4%) y la expresión de sentimiento (36 s y frecuencia 1%).

Al analizar los **tipos de invocaciones utilizadas durante la sesión de tutoría 1**, se observa que los tipos más utilizados en el episodio 1 y 2, son el conocimiento académico y experiencial. En el caso del episodio 1 el conocimiento académico (duración 3 min 13 s y frecuencia 11,6%) junto al experiencial (duración 3 min 27 s y frecuencia 9) y con baja presencia la invocación a la verdad (duración 54 s y frecuencia 3,2%). En el episodio 2, preferentemente se utiliza el conocimiento académico (duración 2 min 50 s y frecuencia 8,4%) y luego con baja presencia invocación a la verdad (duración 26 s y frecuencia 1,9%) y al conocimiento experiencial (duración 19 s y frecuencia 0,6%).

El episodio 3, las invocaciones más utilizadas son, al igual que en los episodios 1 y 2, el conocimiento académico (duración 3 min 6 s y frecuencia 3,9%), luego invocación a la verdad

(duración 1 min 2 s y frecuencia 3,9%) y, en tercer lugar, al conocimiento experiencial (duración 45 s y frecuencia 3,2%).

En el episodio 4, el tipo más invocado fue, al igual que en el episodio anterior, al conocimiento académico (duración 3 min 3 s y frecuencia 9,7%), luego al conocimiento experiencial (duración 1 min 3 s y frecuencia 2,6%) y finalmente, la invocación a la verdad (duración 21 s y frecuencia 0,6%).

El episodio 5, los tipos más invocados son la invocación a la verdad (duración 1 min 4 s y frecuencia a 4,5%), al conocimiento académico (40 s y frecuencia 3,9%) y la invocación a la ideología o sistema de valores (duración 10 s y frecuencia 0,6%), sin evidenciarse invocaciones al conocimiento experiencial.

En el episodio 6, la invocación más utilizada es la invocación a la verdad (duración 1 min 50 s y frecuencia 5,8%) junto al conocimiento académico (duración 1 min 28 s y frecuencia 3,9%) y posteriormente la ideología o sistema de valores (duración 21 s y frecuencia 1,9%). Al igual que en el episodio 5, no se presentan invocaciones al conocimiento experiencial.

En el episodio 7, la mayor cantidad de invocaciones refieren a la invocación a la verdad (duración 49 s y frecuencia 2,6%) y al conocimiento académico (duración 13 s y frecuencia 0,6%), sin existir invocaciones al conocimiento experiencial ni a la ideología o sistema de valores.

Finalmente, en el episodio 8, los tipos con mayor presencia son la invocación a la verdad (duración 46 s y frecuencia 3,2%) y a la ideología o sistema de valores (duración 39 s y frecuencia 1,9%), no presentándose invocaciones al conocimiento académico ni al conocimiento experiencial.

En síntesis, es posible identificar que en los episodios de la sesión de tutoría 1 la valoración es la dimensión con la que se contribuyó en mayor grado a la reflexión, pues se posiciona en primer lugar en la mayoría de los episodios. Le sigue la solución, que también es la más utilizada en algunos episodios, y la explicación metafísica. En relación con las invocaciones, preferentemente hacen alusión al conocimiento académico, seguidas por la invocación a la verdad y, en tercer lugar, por el conocimiento experiencial.

Tabla 149

Síntesis de los episodios y de las dimensiones de reflexión e invocación más utilizadas en la tutoría 2

Sesión	Episodio	Temática	Dimensiones de reflexión más utilizadas	Tipos de invocación más utilizadas
Sesión 2	Episodio 1	Descripción del plan de trabajo del estudiante en formación relacionado con el horario del establecimiento y las recomendaciones del profesor colaborador respecto a los deberes escolares.	Explicación metafísica, inconsistencia y problematización.	Conocimiento académico.

Episodio 2	Análisis y valoración por el estudiante de la sesión implementada con identificación de dificultades encontradas y formulación de propuestas de actuación alternativas.	Solución, explicación metafísica y problematización.	Conocimiento experiencial, conocimiento académico e invocación a la verdad.
Episodio 3	Análisis y valoración de la participación y relaciones entre estudiantes y entre el docente y los estudiantes.	Problematización, solución y explicación metafísica.	Invocación a la verdad y conocimiento académico.
Episodio 4	Análisis y valoración de los ajustes realizados en la Unidad Didáctica tomando como criterio las características de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.	Solución, valoración y explicación metafísica.	Conocimiento experiencial, conocimiento académico e invocación a la verdad.
Episodio 5	Análisis y valoración conjunta (tutora y estudiante en formación) de las características personales del estudiante, las del profesor colaborador y las del contexto escolar.	Explicación metafísica, problematización y solución.	Conocimiento académico, invocación a la verdad y conocimiento experiencial.
Episodio 6	Análisis y valoración de la generación de un clima de convivencia, relaciones positivas y de organización y funcionamiento en el aula que favorezcan el aprendizaje de los alumnos.	Explicación metafísica, solución y valoración.	Conocimiento académico, conocimiento experiencial e invocación a la verdad.
Episodio 7	Análisis y valoración del paradigma de enseñanza de la historia en el que se posiciona el estudiante en formación y la relación con la propuesta formativa entregada en el programa de formación.	Explicación metafísica, problematización y solución.	Conocimiento académico, conocimiento experiencial e invocación a la verdad.
Episodio 8	Exposición de los aprendizajes obtenidos por el estudiante en formación en la implementación de su Unidad Didáctica, seguidos de valorar la relación entre decisiones docentes y aprendizaje de los alumnos.	Solución, problematización y valoración.	Conocimiento experiencial, invocación a la verdad y conocimiento académico.
Episodio 9	Exposición de las características de los establecimientos y de los docentes de esos establecimientos a tener en cuenta en su postulación laboral futura y los criterios de enseñanza en los que fundamenta su propuesta docente, seguidos por la presentación de aspectos de su actuación docente objeto de mejora en próximas intervenciones.	Expresión de sentimiento, solución y valoración.	Conocimiento experiencial, conocimiento académico e invocación a la verdad.

En relación a la **sesión de tutoría 2**, como se observa en la tabla 149, los episodios versan sobre cuatro tópicos: el primero sobre descripciones de aspectos de contexto que influyen en la implementación de la unidad didáctica: descripción de la organización del trabajo del estudiante en relación al horario y actividades del establecimiento; y descripción del clima del aula y el comportamiento de los alumnos (episodios 1 y 3). El segundo tópico se relaciona con el análisis,

la valoración, justificación de aspectos pedagógicos y personales que influyen en la implementación de sus clases Unidad Didáctica y posterior sugerencias por parte de la tutora, tales como: dificultades de la implementación de una clase, ajustes realizados a la Unidad Didáctica considerando como criterio las características y el proceso de aprendizaje de los alumnos; las características personales del practicante, del profesor colaborador y del contexto que pueden afectar el proceso de enseñanza; y la generación de un clima de aula y definición de normas de funcionamiento que contribuyan al aprendizaje de los alumnos (episodios 2, 4, 5 y 6).

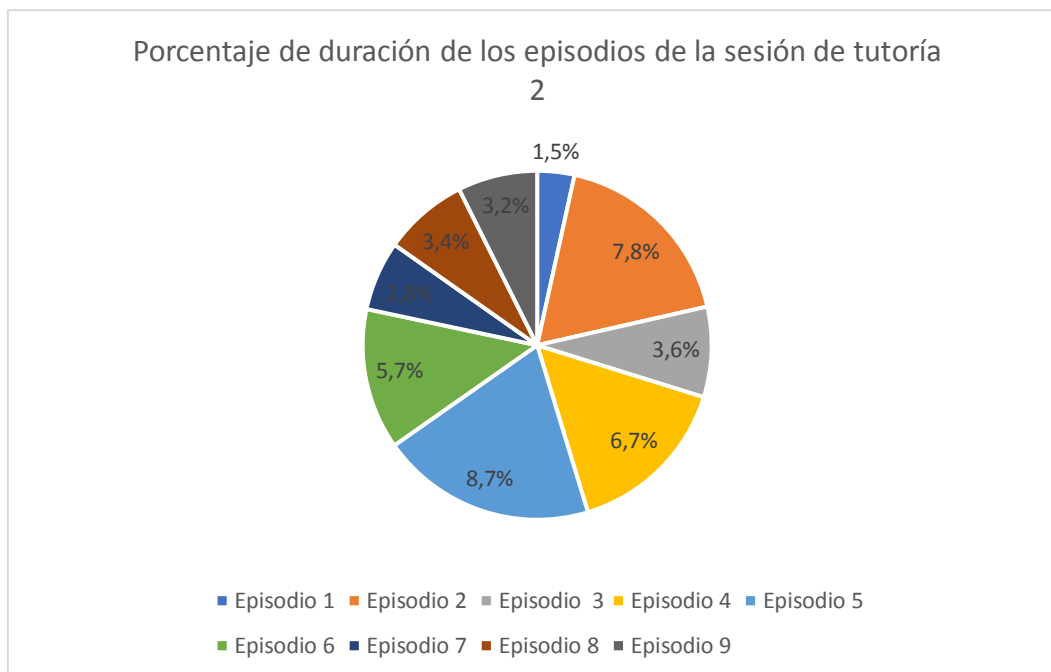
Un tercer eje temático se relaciona con explicaciones entregadas por el estudiante en formación, en torno al paradigma en la que se posiciona y la relación con la propuesta formativa entregada en el programa de formación; y los aprendizajes obtenidos en la implementación de su Unidad Didáctica y la responsabilidad que tiene en el proceso de aprendizaje de los alumnos (episodios 7 y 8). Finalmente, el último tema que emerge corresponde a la explicitación de las características de los establecimientos, docentes y niveles educativo en los cuales le gustaría realizar su postulación laboral.

Como se observa en la figura 63, en la sesión de tutoría 2, los episodios con mayor duración y frecuencia corresponde a los episodios 5, 2, 4 y 6, en los cuales se realizan valoraciones y análisis sobre aspectos pedagógicos y personales que influyen en la implementación de sus clases Unidad Didáctica y recomendaciones para su mejora, los que ya fueron mencionados (características personales del estudiante y del profesor guía; las dificultades surgidas durante la implementación de la clase; los ajustes realizados para sobrellevar estas dificultades y la generación de un clima de aula adecuado.

Los episodios 3, 8 y 9 que versan sobre la descripción del clima del aula y el comportamiento de los estudiantes que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje; los aprendizajes obtenidos en el proceso de implementación; y las características de los establecimientos educativos a los cuales le gustaría realizar su postulación laboral, presentan similares duración y frecuencia. Los episodios 7 y 1, relacionados con la explicación del paradigma en el que se posiciona el estudiante en formación y la organización de sus horarios y actividades, son los que presentan más baja presencia y duración.

Figura 63

Porcentaje de duración de los episodios de la sesión de tutoría 2



Si se analizan los tipos de contribuciones a la reflexión en la sesión de tutoría 2, se observa que las mayores contribuciones a la reflexión en el episodio 5, que es el que posee mayor duración y está relacionado con el análisis y valoración conjunta (tutora y estudiante en formación) de las características personales del estudiante, las del profesor colaborador y las del contexto escolar, del profesor colaborador y del contexto, son realizadas a través de la explicación metafísica (duración 2 min 18 s y frecuencia 4,3%) junto a la problematización (duración 2 min 7 s y frecuencia 3,5%), seguida de la solución (duración 1 min 31 s y frecuencia 2,2%).

En el episodio 2, también relacionado con el análisis y la valoración, pero esta vez de las dificultades de la implementación de la propuesta docente en el aula y de las sugerencias de la tutora sobre acciones de mejora, las dimensiones con mayor contribución cambian, ya que son la solución (duración 2 min 13 s y frecuencia 3,7%), y posteriormente la explicación metafísica (duración 1 min 37 s y frecuencia 3%) junto a la problematización (duración 1 min 27 s y frecuencia 3,5%).

En el episodio 4, el tercero con mayor duración y cuya temática corresponde al análisis y valoración de los ajustes realizados en la Unidad Didáctica tomando como criterio las características de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, se contribuye mayoritariamente a través de solución (duración 2 min 20 s y frecuencia 3,9%), posteriormente la valoración (duración 1 min 45 s y frecuencia 4,8%), y la explicación metafísica (duración 48 s y frecuencia 1,9%).

En el episodio 6, el último que versa sobre análisis y valoración de la generación de un clima de convivencia, relaciones positivas y de organización y funcionamiento en el aula que favorezcan el aprendizaje de los alumnos, las dimensiones de la reflexión con mayor duración son las mismas que en el episodio 4 pero con un orden distinto, pues la primera es la explicación metafísica (duración 1 min 52 s y frecuencia 3,2%), junto con la solución (duración 1 min 35 s y frecuencia 3%) y la valoración (duración 55 s y frecuencia 2,4%).

En el episodio 1, que abordan las descripciones de la organización del trabajo del estudiante en relación con el horario y actividades del establecimiento, la dimensión con mayor contribución a la reflexión es la explicación metafísica (duración 29 s y frecuencia 2,6%), seguida por la

inconsistencia (duración 17 s y frecuencia 1,7%) y la problematización (duración 9 s y frecuencia 0,4%).

En el episodio 3, relacionado con el análisis y valoración de la participación y relaciones entre estudiantes y entre el docente y los estudiantes, las dimensiones con mayor duración corresponden a la problematización (duración 58 s y frecuencia 1,9%), la solución (duración 52 s y frecuencia 1,9%) y la explicación metafísica (duración 42 s y frecuencia 2,2%).

En el episodio 7, que trata sobre la explicación del paradigma en la que se posiciona el estudiante en formación y la relación con la propuesta formativa entregada en el programa de formación, se contribuye a la reflexión mayoritariamente a través de la explicación metafísica (duración 45 s y frecuencia 2,4%), seguida por la problematización (duración 40 s y frecuencia 0,6%) y la solución (duración 38 s y frecuencia 1,5%).

En el episodio 8, referido a la exposición de los aprendizajes obtenidos por el estudiante en formación en la implementación de su Unidad Didáctica, seguidos de valorar la relación entre decisiones docentes y aprendizaje de los alumnos, las dimensiones con mayor contribución corresponden a la solución (duración 1 min 5 s y frecuencia 2,4%), la problematización (duración 58 s y frecuencia 1,5%) y la valoración (duración 29 s y frecuencia 1,7%).

Finalmente, en el episodio 9, el único que aborda la explicitación de las características de los establecimientos, docentes y niveles educativo para realizar su postulación laboral, se contribuye mayoritariamente, por primera vez, a través de la expresión de sentimiento (duración 50 s y frecuencia 2,4%), seguida por la solución (duración 46 s y frecuencia 1,5%) y la valoración (duración 42 s y frecuencia 2,6%).

Al analizar **tipos de invocaciones utilizadas durante la sesión de tutoría 2** se observa que en el episodio 5, el con mayor presencia, se invoca principalmente al conocimiento académico (duración 2 min 50 s y frecuencia 12,1%), luego a la invocación a la verdad (duración 1 min 15 s y frecuencia 6,8%) y finalmente al conocimiento experiencial (duración 36 s y frecuencia 3%).

En el episodio 2, los tipos más invocados son el conocimiento experiencial (duración 1 min 46 s y frecuencia 9,8%), seguida por el conocimiento académico (duración 54 s y frecuencia 6,1%) y por la invocación a la verdad (duración 4 s y frecuencia 0,8%).

En el episodio 4, se invoca principalmente, al igual que en el episodio 2, al conocimiento experiencial (duración 3 min 18 s y frecuencia 10,6%), luego al conocimiento académico (duración 1 min 2 s y frecuencia 4,5%) e invocación a la verdad (duración 25 s y frecuencia 2,3%).

En el episodio 6, las invocaciones más utilizadas corresponden al conocimiento académico (duración 1 min 28 s y frecuencia 12,1%), seguida por el conocimiento experiencial (duración 21 s y frecuencia 1,5%) y por invocación a la verdad (duración 16 s y frecuencia 1,5%).

En el episodio 1, se invoca solamente al conocimiento académico (duración 7 s y frecuencia 0,8%).

En el episodio 3, las invocaciones hacen referencia preferentemente a la invocación a la verdad (duración 24 s y frecuencia 2,3%) y al conocimiento académico (duración 23 s y frecuencia 1,5%).

En el episodio 7, se invoca principalmente al conocimiento académico (duración 50 s y frecuencia 4,5%), seguida por la invocación al conocimiento experiencial (duración 29 s y frecuencia 1,5%) y por la invocación a la verdad (duración 3 s y frecuencia 0,8%).

En el episodio 8, se invoca mayoritariamente al conocimiento experiencial (duración 1 min 27 s y frecuencia 4,5%), invocación a la verdad (duración 16 s y frecuencia 3%) y al conocimiento académico (duración 5 s y frecuencia 0,8%).

Por último, en el episodio 9, las invocaciones hacen referencia al conocimiento experiencial (duración 1 min 23 s y frecuencia 5,3%), al conocimiento académico (duración 21 s y frecuencia 2,3%) y a la invocación a la verdad (duración 14 s y frecuencia 1,5%).

En síntesis, es posible identificar que en los episodios de la sesión de tutoría 2 la solución es la dimensión que mayor contribución a la reflexión realiza, a diferencia de la sesión de tutoría 1 donde lo es la valoración. Le sigue la explicación metafísica, la problematización y, en menor grado, la valoración y la expresión de sentimiento. En el caso de las invocaciones, las más utilizadas hacen referencia al conocimiento experiencial, seguido por el conocimiento académico y por la invocación a la verdad, lo que otra vez marca una diferencia con la sesión de tutoría 1, donde el tipo más invocado fue el conocimiento académico.

7.5 Síntesis general de los resultados de los espacios formativos del estudiante con sus profesoras tutoras durante la fase de implementación

A continuación, se presenta una síntesis general de todo el capítulo relacionado con el espacio formativo del estudiante con sus profesoras tutoras, separando contribuciones de las dimensiones de la reflexión, de los tipos de invocaciones, y de los contenidos sobre los cuales se conversa en las sesiones.

Contribuciones de las dimensiones de la reflexión en los espacios formativos del estudiante con las profesoras tutoras

De acuerdo a los datos analizados sobre las contribuciones de las dimensiones de la reflexión en los espacios formativos del estudiante y las profesoras tutoras, se pueden destacar a nivel general, que la sesión de tutoría 1 es la que mayor cantidad de contribuciones realiza a la reflexión.

En ambas tutorías, es el estudiante quien más contribuciones realiza a la reflexión. Si se desagregan las contribuciones por actor, la tendencia general se repite, ya que el estudiante es quien más contribuye a la reflexión en ambas sesiones de tutoría. En el caso de las tutoras, la tutora de la sesión 1 contribuye más a la reflexión que la tutora de la sesión 2, presentando esta última casi la mitad de tiempo de contribución a la reflexión que la tutora 1.

Sobre las dimensiones de reflexión se observa que, a nivel general durante la fase de implementación, se tiende a contribuir a través de la solución o propuestas de actuación en la situación del aula de implementación, luego a través de la explicación metafísica, la valoración, la problematización, la expresión de sentimiento y la inconsistencia.

Si desagregamos los datos por actor, se observa que el estudiante contribuye a la reflexión a través de las mismas dimensiones, pero con un cambio en la dimensión más utilizada, que en su caso es la de valoración, seguida por la explicación metafísica, la problematización, la solución, la expresión de sentimiento y finalmente, la inconsistencia. En el caso de las tutoras también se manifiestan algunas diferencias con relación a la tendencia general, aunque solo en las últimas dimensiones, pues la inconsistencia deja de ser la dimensión con menor utilización y pasa a ser la expresión de sentimiento. Se observa, entonces, que el estudiante y las tutoras ponen el foco de sus contribuciones a la reflexión en las aportaciones de actuaciones alternativas, en forma de recomendaciones de mejora y propuestas de cambio, y en la valoración de las situaciones de práctica implementadas.

En relación a la evolución de la contribución de la dimensión solución o propuestas de actuación alternativas a las llevadas a cabo en la situación práctica, que presenta la más alta duración y frecuencia, se observa que esta tiende a disminuir en cuanto avanzan temporalmente las sesiones, pues alcanza su mayor frecuencia en la sesión 1 y luego disminuye en la sesión 2. La evolución de esta dimensión en el caso del estudiante sigue la tendencia opuesta, es decir, comienza con su valor más bajo en la sesión 1, la que aumenta casi el doble hacia la sesión 2. En el caso de las tutoras, la tendencia es diferente ya que presenta su valor más alto en la sesión 1, el que disminuye en la sesión 2, reduciéndose más de la mitad de su duración.

La dimensión explicación metafísica sigue la misma tendencia que la dimensión anterior, pues alcanza su mayor duración y frecuencia en la sesión 1 y disminuye en la sesión 2. En el caso del estudiante, esta dimensión sigue la misma tendencia general, ya que en la sesión 1 alcanza su contribución más alta, la que disminuye en la sesión 2. En el caso de las tutoras se contribuye a

través de esta dimensión en mayor medida en la sesión 1 y en menor medida en la sesión 2. La alta utilización de esta dimensión puede estar atribuida a que tanto el estudiante como las tutoras deben dar explicaciones a los eventuales conflictos entre que se le han presentado entre la situación real de la práctica y la situación inicialmente planificada, cuestión propia de la etapa de implementación.

En la dimensión valoración se comienza en la sesión 1 con su máxima contribución a la reflexión, la que disminuye más de la mitad en la sesión 2, por lo que se repite la tendencia seguida por las dimensiones anteriores. En el caso del estudiante la evolución de esta dimensión presenta la misma tendencia que a nivel general, pues comienza con su máxima contribución en la primera sesión, la que disminuye hacia la segunda sesión. En el caso de las tutoras, en la sesión 1 se logra el máximo de contribución, la que disminuye sustantivamente en la sesión 2. La utilización de esta dimensión está definida por las valoraciones que el estudiante y las dos tutoras realizan de la actuación del estudiante en sus clases, tanto al inicio como al final de la etapa de implementación.

En el caso de la dimensión problematización la evolución a lo largo de las fases presenta la misma tendencia general que las otras dimensiones analizadas, ya que en la sesión 1 se obtiene su mayor contribución, la que disminuye en la sesión 2. Al desagregar este análisis por actor, se observa que en el estudiante la evolución de esta dimensión también sigue la tendencia a disminuir entre sesiones, pues se comienza con la más alta contribución en la sesión 1, la que se reduce casi un minuto en la sesión 2. Lo mismo ocurre en el caso de las tutoras, pues la contribución a través de esta dimensión alcanza su máximo valor en la sesión 1, la que se reduce hacia la sesión 2. Que la problematización disminuya hacia el final de la fase de implementación manifiesta que el estudiante al inicio de su implementación es cuando mayormente identifica las dificultades y tensiones que evidencia de su implementación y/o que pueden estar afectando la misma.

En la dimensión expresión de sentimiento, que sólo es utilizada por el estudiante en formación, la tendencia es la opuesta a todas las dimensiones restantes, ya que es la única que tiende a aumentar entre las sesiones, pues obtiene su mínima contribución en la sesión 1, la que casi duplica en la sesión 2.

Por último, y al igual que en las dimensiones anteriores, la dimensión inconsistencia presenta una evolución a nivel general que va desde su mayor uso en la sesión 1 a un menor uso en la sesión 2. Al desagregar este análisis por actor se observa que en el caso del estudiante se repite la tendencia general, ya que se alcanza la máxima contribución en la sesión 1, la que se reduce hacia la sesión 2. En el caso de las tutoras contribuyen casi con la misma duración en ambas sesiones, aumentando marginalmente en las tutorías de la sesión 2.

Se observa en las contribuciones a la reflexión que en esta fase el estudiante realiza más valoraciones de su actuar y el de sus alumnos y profesor guía, además de intentar explicar y clarificar las situaciones de su actuación en el aula y en el establecimiento educacional. Las tutoras, por su parte, ajustan sus contribuciones a proponer actuaciones alternativas a las implementadas por el estudiante en el aula o soluciones a la situación objeto de análisis y valoración y también a explicaciones y valoraciones de aspectos de las situaciones.

Con respecto a las plausibilidades, en la fase de implementación priman las de tipo situacional, seguidas por las académicas. Las plausibilidades situacionales priman en las dos sesiones, pero tienden a disminuir su duración entre la primera y segunda sesión. Las plausibilidades académicas ocupan el segundo lugar en contribución y también tienden a disminuir entre las

dos sesiones. Las plausibilidades experienciales solo son utilizadas en la sesión 2, aunque de forma muy marginal.

Perfil de invocaciones en los espacios de actividad formativa con las tutoras

En relación a los tipos de invocaciones, la sesión de tutoría que presenta mayor contribución, al igual que las dimensiones de la reflexión, es la sesión 1, seguida por la sesión 2.

En esta fase es el estudiante quien realiza la mayor cantidad de invocaciones, mientras que las invocaciones de las tutoras representan una duración y porcentaje menor, representando de ese porcentaje una duración mayor la sesión de tutoría 1 que en la sesión de tutoría 2.

Al desagregar el análisis del perfil de las invocaciones utilizadas por actor, se observa que el estudiante conserva la tendencia presentada anteriormente, ya que existe mayor duración de invocaciones en la sesión 1 que en la sesión de tutoría 2. En el caso de las tutoras, se observa diferencias entre ambas, observándose una concentración mayor tanto en la duración como en la frecuencia en la sesión 1, correspondiente a la tutora 1, que en la sesión 2, correspondiente a la tutora 2.

Sobre los tipos de invocaciones, a nivel general durante la fase de implementación, se tiende a invocar al conocimiento académico, luego al conocimiento experiencial, posteriormente a la invocación a la verdad y finalmente, a la ideología o sistema de valores. Si se desagregan por actor, el estudiante sigue exactamente la misma tendencia dada anteriormente. En el caso de las tutoras la tendencia general cambia, ya que, si bien la invocación al conocimiento académico se mantiene en primer lugar, en segundo lugar, emerge la invocación a la verdad, relegando al tercer lugar las invocaciones al conocimiento experiencial, mientras que la invocación a la ideología se mantiene en último lugar.

En el caso del conocimiento académico, que mayoritariamente se invoca en esta fase, los subtipos que invocan tanto las tutoras como el estudiante siguen el siguiente orden: autoridad al conocimiento formal de conceptos y procedimientos; autoridad del docente o experto pragmático; autoridad a la disciplina académica; y finalmente, autoridad del conocimiento formal de tutorías.

En el caso del conocimiento experiencial, tanto las tutoras como el estudiante hacen referencia mayoritariamente a invocaciones a la experiencia práctica didáctica educativa en el aula, posteriormente la experiencia individual del hablante; y la experiencia práctica de un par o compañero, que sólo es invocada por el estudiante.

En relación a la invocación a la verdad, el estudiante y las tutoras se refieren a esta a través de la verdad no experiencia presente, seguida de la verdad experiencia presente.

Finalmente, las invocaciones correspondientes a la ideología o sistema de valores son realizadas de mayor forma por el estudiante que por las tutoras.

Al analizar la evolución de las invocaciones por sesión de tutorías, se observa que no se sigue la tendencia general, pues los argumentos que dan preferentemente en la sesión 1 refieren al conocimiento académico, seguido de invocación a la verdad, conocimiento experiencial y finalmente, la ideología o sistema de valores. Si se analiza la tendencia de los tipos de invocaciones según actor, se aprecia que existen diferencias con respecto a las tendencias generales. En el caso del estudiante, el conocimiento académico sigue siendo el que presenta mayor duración, seguida del conocimiento experiencial, invocación a la verdad y, por último, la

de ideología o sistema de valores. En el caso del de la tutora 1, la tendencia de la duración de las invocaciones no sigue el mismo orden que el de la tendencia general, ya que en primer lugar aparece el conocimiento académico, seguida de la invocación a la verdad, sin embargo, la ideología o sistema de valores tiene una duración similar al conocimiento experiencial.

En la sesión 2 tampoco se sigue la tendencia general de invocaciones si se analiza según su duración, pues refieren primeramente al conocimiento experiencial, luego al conocimiento académico, posteriormente a la invocación a la verdad. Si se analiza la tendencia de las invocaciones según el tipo de actor, se aprecia que también existen diferencias con respecto a las tendencias generales. En el caso del estudiante, en primer lugar, aparece el conocimiento experiencial, seguida por el conocimiento académico y finalmente, de invocación a la verdad. En el caso de la tutora 2, el tipo de invocación con mayor duración es la relacionada con el conocimiento experiencial, seguida por la invocación a la verdad y la del conocimiento académico.

Con respecto a la evolución de los tipos de invocación, se aprecia que la invocación al conocimiento académico, que es la que presenta mayor duración, tiende a disminuir entre la sesión 1 y 2. En este tipo de invocación el subtipo que realiza una mayor contribución es la invocación al conocimiento formal de conceptos y procedimientos, seguida por el docente o experto pragmático.

El segundo tipo con mayor duración y frecuencia de invocaciones es el conocimiento experiencial, que posee una tendencia distinta a la del conocimiento académico, pues aumenta entre la sesión 1 y 2. El subtipo con mayor frecuencia es la experiencia práctica didáctica educativa en el aula, secundada por la experiencia individual del hablante.

El tercero tipo de invocación que presenta una duración mayor es la invocación a la verdad. Los dos subtipos que la componen tienen porcentajes de invocaciones similares, aunque es el subtipo verdad experiencia presente es la que se alza en primer lugar.

Finalmente, la invocación ideología o sistema de valores solo se presenta en la sesión 1, aunque marginalmente.

En relación a los episodios o temas sobre los cuales se conversa en los espacios formativos del estudiante con las profesoras tutoras

Existen un total de 17 episodios que se identificaron en las sesiones de tutoría, correspondiendo 8 a la sesión de tutoría con una profesora tutora al inicio de la fase de implementación y 9 episodios correspondiente a la sesión de tutoría con otra tutora al término de la fase de implementación. Se observa que la duración más alta de los episodios se concentra, en el caso de la sesión de tutoría 1, en el inicio de la entrevista, específicamente en el episodio 1. En el caso de la sesión de tutoría 2, el episodio con mayor duración es el episodio 5.

El episodio 1 de la sesión de tutoría 1 tiene como temática el análisis, valoración y justificación por el estudiante de las fortalezas y debilidades en la implementación de su Unidad Didáctica. Por su parte, el episodio 5 de la sesión de tutoría 2 versa sobre el análisis y valoración conjunta (tutora y estudiante en formación) de las características personales del estudiante, las del profesor colaborador y las del contexto escolar

Se observa que en ambas sesiones los episodios con mayor peso son aquellos que están relacionados con el análisis de la implementación de la unidad didáctica y de las variables que afectan el proceso de enseñanza del estudiante en formación.

En relación a la sesión de tutoría 1, los episodios versan fundamentalmente sobre dos tópicos. El primero de ellos sobre el análisis y valoración de las fortalezas y debilidades del estudiante en formación durante el proceso de implementación de su unidad didáctica, focalizándose en la justificación de las acciones emprendidas. El segundo de los temas abordados en los episodios se relaciona con la valoración y recomendaciones al estudiante en formación para la mejora de su implementación en aspectos relacionados con: la gestión del tiempo de la clase, el uso de materiales y recursos pedagógicos, la gestión del aula como espacio relacional y comunicativo, la inclusión de los alumnos y la respuesta a las necesidades educativas de cada uno, la contribución a la convivencia, la participación y el trabajo en equipo con generación de habilidades y actitudes de colaboración entre los alumnos, y la revisión del uso del lenguaje formal.

Los episodios con mayor peso en la tutoría 1 (episodios 1, 2 y 3) versan sobre el análisis y valoración de las fortalezas y debilidades del estudiante en formación durante el proceso de implementación de su unidad didáctica y sobre la valoración y recomendación acerca de la organización de los tiempos de la clase y el uso de recursos pedagógicos. El resto de los episodios (4, 5, 6 y 7) también hacen alusión a la valoración y recomendaciones de aspectos a mejorar en el aula, profundizando particularmente en aspectos como la gestión de un espacio comunicativo en el aula, la inclusión de todos los alumnos en el aula, generación de habilidades y actitudes de colaboración entre los alumnos y el uso del lenguaje formal. Solo el episodio 8, el último, presenta una temática distinta a las anteriores, abordando la identificación y valoración de prácticas relacionadas con la segregación al interior del establecimiento educacional.

Es posible identificar que en los episodios de la sesión de tutoría 1 la valoración es la dimensión con la que se contribuyó en mayor grado a la reflexión, pues se posiciona en primer lugar en la mayoría de los episodios, particularmente en los episodios relacionados con la identificación y justificación de las fortalezas y debilidades de la implementación de la clase y Unidad didáctica. Le sigue la solución o propuesta de actuaciones alternativas a las que se han llevado a cabo en el aula en la implementación, que también es la más utilizada en algunos episodios, fundamentalmente cuando se proponen actuaciones de mejora en respuesta a las dificultades identificadas; y finalmente, la explicación metafísica. Las plausibilidades en los episodios de esta sesión tienden a ser situacionales y luego académicas, sin existir las de tipo experiencial. En relación con las invocaciones, preferentemente hacen alusión al conocimiento académico, seguidas por la invocación a la verdad y, en tercer lugar, por el conocimiento experiencial.

En relación a la sesión de tutoría 2, los episodios versan sobre cuatro tópicos: el primero se relaciona con descripciones de aspectos de contexto que influyen en la implementación de la unidad didáctica (por ejemplo: organización del trabajo del estudiante en relación al horario y actividades del establecimiento, descripción del clima del aula y el comportamiento de los alumnos); el segundo con el análisis, valoración y justificación de aspectos pedagógicos y personales que han favorecido o dificultado la implementación de su Unidad Didáctica y posterior sugerencias por parte de la tutora (por ejemplo: dificultades de la implementación de una clase, ajustes realizados a la Unidad Didáctica utilizando como criterio las características de los alumnos; características personales del practicante, la generación de un clima de aula y definición de normas de funcionamiento que contribuyan al aprendizaje de los alumnos); el tercero con explicaciones entregadas por el estudiante en formación en torno al paradigma en la que se posiciona y la relación con la propuesta formativa entregada en el programa de formación; y el cuarto, con los aprendizajes obtenidos en la implementación de su Unidad Didáctica y la responsabilidad que tiene en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Finalmente, el último tema que emerge corresponde a la explicitación de las características de los establecimientos, docentes y niveles educativo en los cuales le gustaría realizar, al estudiante en formación, su postulación laboral y los criterios de enseñanza en los que

fundamenta su propuesta docente.

En la sesión de tutoría 2, los episodios con mayor duración y frecuencia corresponde a los episodios 5, 2, 4 y 6, en los cuales se realizan valoraciones y análisis sobre elementos que pueden afectar el proceso de enseñanza, como lo son las características personales del estudiante, del profesor guía; las dificultades surgidas durante la implementación de la clase; los ajustes realizados para sobrellevar estas dificultades y la generación de un clima de aula adecuado. Los episodios que tratan sobre explicaciones sobre el paradigma en el que se posiciona el estudiante en formación y de los elementos aprendidos durante la implementación, el 7 y 8, tienen una menor presencia. Los episodios sobre descripciones de la organización de los horarios y actividades y del clima del aula tienen una aún menor duración, mientras que el último episodio, el único que trata sobre las características de los establecimientos, docentes y niveles educativo para realizar postulación laboral, tiene una duración un poco mayor.

Es posible identificar que en los episodios de la sesión de tutoría 2 la solución o actuación es la dimensión que mayor contribución a la reflexión realiza, a diferencia de la sesión de tutoría 1 donde lo es la valoración. Le sigue la explicación metafísica, la problematización y, en menor grado, la valoración y la expresión de sentimiento. En relación a las plausibilidades de los episodios de esta sesión, estas son preferentemente, al igual que en los episodios de la sesión de tutoría 1, de tipo situacional, seguido por las de tipo académico y, en último lugar, por las experienciales. En el caso de las invocaciones, las más utilizadas hacen referencia al conocimiento experiencial, seguido por el conocimiento académico y por la invocación a la verdad, lo que otra vez marca una diferencia con la sesión de tutoría 1, donde la dimensión más invocada fue el conocimiento académico.

Capítulo 8. Discusión de los resultados y conclusiones

Las prácticas reflexivas se han convertido en un foco de investigación importante en la formación de profesores, tanto de aquellos que están en ejercicio como de aquellos que están en proceso de formación inicial.

Enfrentar hoy en día la complejidad y diversidad de las aulas y responder a los desafíos que demandan los estudiantes en sus contextos particulares, reta a los docentes a una continua reflexión sobre la enseñanza y la búsqueda de nuevas alternativas para afrontar los dilemas que se les presentan en la práctica cotidiana. Dar respuesta a estos desafíos no es posible solo desde marcos teóricos y racionales, sino que implica una cultura reflexiva que invita a desarrollar el propio *conocimiento sobre las situaciones concretas en las que se actúa* y que dicha conversación se realice inmerso en y con la situación.

Promover una práctica reflexiva en los estudiantes de pedagogía, en esta línea, es un desafío permanente para aquellos que participan en su educación y para los programas de formación de docentes. Por ello, se requiere, por un lado, de orientaciones generales de cómo abordar esta línea en las actividades formativas de los programas de pedagogía y, por otro lado, de la asistencia de profesores (tutores y didactas) para apoyar la mejora de sus procesos reflexivos, como también, para ayudarlos en la comprensión de las situaciones concretas en las que actúan y deben tomar decisiones en sus contextos de práctica.

Esta investigación se enmarca en esta línea y surge con el fin de comprender la naturaleza y características del proceso reflexivo sobre situaciones de la práctica que realizan profesionales que siguen estudios de formación docente en Educación Secundaria en Chile en su Taller de Titulación y Práctica Profesional durante su último año de formación docente. Se analiza particularmente el caso de un estudiante profesional, proveniente de una carrera previa de Licenciatura en Historia, que realiza su práctica profesional final en un establecimiento educativo.

Se presenta en este apartado la síntesis y discusión de los resultados, sus aportes al campo temático y las limitaciones del proceso de investigación realizado.

8.1 Síntesis y discusión de los resultados relacionados con los objetivos de la investigación

La síntesis y discusión de los resultados que a continuación se presenta se desarrolla en torno a dos espacios de actividad formativa. El primer espacio de actividad formativa es el que comparte el estudiante con su profesor didacta; y el segundo, con dos tutoras, quienes observan y retroalimentan las clases que realiza el estudiante en la fase de implementación de su Unidad Didáctica. Los espacios de actividad formativa transcurren en la fase de diseño, implementación y sistematización de una Unidad Didáctica que implementa el estudiante en formación en la asignatura de Historia en un centro educativo, y como parte de una actividad curricular que debe realizar en el prácticum al término de su formación en el Programa de Pedagogía para Profesionales.

Se discuten los resultados de los tres objetivos propuestos en esta investigación y en cada espacio de actividad formativa.

8.1.1 Discusión de resultados en el espacio de actividad formativa entre el estudiante en formación y el profesor didacta relativos a cada uno de los objetivos de la investigación

En relación al primer objetivo de la tesis relacionado con la identificación y análisis de la naturaleza y dimensiones de la reflexión sobre las situaciones de la práctica, se observa que es el estudiante en formación quien mayoritariamente aporta a la reflexión durante todo el proceso de diseño, implementación, evaluación, sistematización y cierre de su Unidad Didáctica. Asimismo, realiza una mayor contribución a la reflexión en la fase de diseño; seguido de las que efectúa en la fase de implementación y finalmente en la fase de sistematización, evaluación y cierre. Sin embargo, el profesor didacta presenta un mayor número de contribuciones a la reflexión en la fase de implementación, luego en la fase de diseño y, por último, en la fase de sistematización, evaluación y cierre. Estas diferencias en las aportaciones y las particularidades de contribución que realiza tanto el estudiante como el profesor didacta las desarrollaremos en este apartado.

En el transcurso de la totalidad de las fases, el profesor didacta preferentemente contribuye a la reflexión del estudiante en formación a través preguntas que tienen por propósito indagar en las acciones y decisiones del estudiante o solicitar aspectos de la situación que necesiten ser explicados; el estudiante, en cambio, lo realiza mayoritariamente a través de soluciones que da a una problemática específica o toma de decisiones en torno a aspectos de su práctica y/o planteamiento de acciones alternativas a la que está llevando a cabo en la situación o experiencia objeto de reflexión.

También, el estudiante aporta a través de explicaciones y valoraciones que realiza de sus acciones y desempeño o de aspectos que afectan su práctica, sin embargo, la problematización y la inconsistencia tienen poca presencia. Se observa, en el caso del didacta, que además de contribuir a través de inconsistencias, lo efectúa a través de soluciones o sugerencias de actuación, explicaciones metafísicas y valoraciones, sin embargo, al igual que el estudiante, la problematización tiene baja presencia, dándose en ambos, mayoritariamente en la fase de implementación. Parece ser que mientras el foco del estudiante en sus contribuciones a la reflexión se ubica en la aportación de actuaciones, el profesor didacta lo hace señalando inconsistencias o en mostrar aspectos de la situación que necesitan ser explicadas para buscar alternativas de actuación o solución.

Si para Dewey (1983) el pensamiento reflexivo necesariamente implica un momento en el que se vacila, se plantean dudas y se realiza posteriormente un acto de búsqueda con el fin de esclarecer la duda o dificultad, veremos más adelante cuando analicemos cada una de las fases, que no es hasta la fase de implementación en que el estudiante en formación y el didacta comienzan a problematizar y poner de relieve los distintos aspectos o elementos que entran en conflicto en la situación y que pueden ser vistos por el estudiante como dilemas.

En la fase de diseño, el didacta fundamentalmente realiza preguntas al estudiante con el fin de indagar acerca de la propuesta diseñada, los distintos elementos que la componen, su organización y eventuales dificultades que se le podrían presentar, mientras que el estudiante da respuesta al profesor didacta planteando acciones que ha realizado o propuestas de actuación futura, o bien, intentando explicar sus decisiones en torno al diseño de su Unidad Didáctica. Ambos valoran los avances de la propuesta que se ha diseñado, sin embargo, no se problematiza acerca de los elementos presentes en la situación ni los distintos elementos que pueden entrar en conflicto en la misma. No es una fase, en palabras de Dewey (1938), en que el estudiante se formula preguntas o se encuentra en un escenario que le ocasione dudas, sino más bien es responsiva y se focaliza en la identificación, análisis y descripción de los elementos presentes en la propuesta diseñada por el estudiante, que en las siguientes fases algunos de

estos se problematizarán o entrarán en tensión: entre lo que inicialmente se planifica y lo que finalmente se lleva a cabo.

En la fase de implementación, el estudiante preferentemente hace alusión a las decisiones llevadas a cabo en su práctica o propuesta de actuación relacionadas con ajustes a su Unidad Didáctica y/o aspectos a mejorar de aquello que presentó dificultad, como también valoraciones de la implementación de sus clases. En esta etapa, a diferencia de la anterior, comienza a problematizar y poner en tensión los elementos presentes en la situación, específicamente aquellos que distan de lo prescrito o de los resultados esperados de su planificación previa y lo efectivamente realizado, como también, tensiones que emergen del proceso de interacción en el aula. El profesor didacta, sin embargo, frente a las tensiones manifestadas por el estudiante y a las propuestas de actuación del mismo, da sugerencias que le permitan mejorar los elementos en tensión de su planificación o propuesta didáctica y a su desempeño en el aula.

En la fase de evaluación, sistematización y cierre el estudiante en formación preferentemente hace alusión a las decisiones tomadas o sugerencias de propuestas de actuación junto con problematizar qué de la situación requiere ser aclarado, en cambio, el profesor didacta fundamentalmente lo realiza a través de explicaciones, preguntas al estudiante para clarificar la situación y sugerencias de propuesta de actuación. Es así, por tanto, que mientras en esta última fase el didacta tiende a dar mayores explicaciones, algo que no hacía predominantemente en las primeras fases, el estudiante comienza a problematizar mucho más comparado con las fases de diseño e implementación. Pareciera que es la puesta en acción de la propuesta diseñada lo que le permite al estudiante en formación identificar qué necesita clarificarse y, en definitiva, poder problematizar el diseño propuesto y realizar propuestas de mejora del mismo. Este proceso de escalada a la problematización se asemeja a lo propuesto por Rodgers (2002) en su modelo de 4 frases cíclicas, en las cuales las 2 primeras se centran en observar, describir y diferenciar y, posteriormente, las 2 últimas se centran en analizar, problematizar, formular y llevar a cabo acciones que sean el resultado del análisis realizado.

En las dos últimas fases de la implementación de la Unidad Didáctica, claramente podemos observar que el estudiante entra en una conversación con la situación, pues varios eventos entran en tensión en las situaciones que emergen en el aula, lo que le obliga a detenerse y establecer una conversación reflexiva con la misma para intentar clarificarla (Clara, 2013, 2015). Lo anterior también realza la importancia de lo planteado por Schön (1983), la necesidad de establecer la conversación reflexiva en y sobre la acción, es decir, establecer una conversación con situaciones que emergen de situaciones de la práctica con el fin de tratar de explicarlas. Por otro lado, que el profesor didacta y el estudiante busquen alternativas de actuación conjunta a las tensiones manifestadas en las situaciones de práctica del estudiante, presupone que se está en un proceso de diálogo colaborativo entre ambos y un espacio de escucha atenta a la voz y subjetividad del estudiante, cuestión que para autores como Schuck y Russell (2010), Cornejo (2010, 2016), Pareja y Roblin (2013) y otros, resulta transcendental.

En relación a la evolución de la reflexión en el transcurso de las fases, la solución o propuestas de actuación son las que presentan mayor contribución, comenzando, en el caso del estudiante, con una mayor contribución en la fase de diseño y luego disminuyendo a medida que avanza en las fases siguientes. En cambio, el profesor didacta, comienza con una baja contribución en la fase de diseño, aumentando en la fase de implementación y disminuyendo en la fase final. Esta tendencia evolutiva en el estudiante puede explicarse ya que es el quién presenta la propuesta de enseñanza y aprendizaje, lo que se efectúa fundamentalmente en la fase de diseño; mientras que en la implementación, diferentes aspectos de la situación diseñada entran en conflicto y deben ser reconsiderados, a lo que el didacta contribuye mediante aportaciones a la reflexión de propuestas de actuación o soluciones alternativas.

La contribución a la reflexión de la explicación metafísica presenta tendencias similares entre el estudiante y el profesor didacta, las que alcanza su máximo en la fase de diseño, disminuye a casi la mitad en la fase de implementación y aumenta en la fase final. El choque entre la situación diseñada y su implementación demanda de los participantes (estudiante y profesor didacta) explicaciones o la aportación de posibles causas que se usan de manera especulativa para intentar justificar qué está en conflicto entre la situación diseñada y la acción.

En el caso de la dimensión valoración, el estudiante en la fase de diseño alcanza su mayor contribución, disminuyendo en la fase de implementación y volviendo a aumentar a su máximo en la fase final; en el caso del profesor didacta, alcanza su máxima contribución en la fase de implementación, aumentando el doble a la fase de diseño y disminuyendo en la fase final. Mientras el estudiante valora qué de la propuesta o del diseño consideró mejor logrado y profundiza en la valoración en la fase final, el profesor didacta efectúa valoraciones en la fase de implementación, a nuestro juicio, como medio para definir qué funciona y qué debería cambiarse de la propuesta inicial elaborada por el estudiante.

La contribución a la reflexión de la problematización presenta tendencias similares entre el estudiante y el didacta, pues inician con un aporte menor en la fase de diseño, aumentando casi el doble en la fase de implementación, y disminuyendo, en el caso del estudiante, a casi nula presencia en la fase final, y en el caso del didacta no se presenta. Si, de acuerdo con Schön (1983), identificar qué de la situación resulta poco claro y necesita ser explicado es resultado de una construcción, el hecho de que la problematización se incremente en la fase de implementación pone de relieve, precisamente, que es la puesta en acción de la situación diseñada la que permite al estudiante identificar qué necesita clarificarse y, en definitiva, le ayuda a elaborar y definir qué es problema en el diseño propuesto y en la situación de enseñanza y aprendizaje en sí misma.

La dimensión inconsistencia presenta diferencias significativas entre el estudiante y su didacta. En el caso del estudiante, en la fase de diseño inicia con una contribución menor, aumentando a su máximo en la fase de implementación y volviendo a disminuir drásticamente en la fase final. En el caso del didacta, obtiene su mayor presencia en la fase de diseño y disminuye drásticamente en la fase de implementación y la fase final. Es en la fase de diseño que el didacta intenta poner en tensión aquello que requiere ser objeto de reflexión, cuestión que el estudiante, en la fase de implementación, al encontrarse con su propuesta formativa en acción, comienza a vislumbrar elementos que están poco claros, que le producen duda e incomprensión y requieren por tanto de profundización. Este hecho demuestra la relevancia que juega el rol del profesor didacta en el proceso reflexivo, pues es él quien moviliza el desarrollo de la reflexión del aprendiz a través de sus contribuciones, aspecto clave que Crasborn et al. (2011) relevan mediante la idea del proceso del diálogo que motiva a la reflexión. Asimismo, Dennis, Gelfuso y Sweeney (2018) aportan a este punto a través de la importancia que posee el profesor mentor, en este caso el didacta, quien debe ser capaz de realizar un esfuerzo consciente para motivar la reflexión del docente en formación y colocar en tensión aquellos aspectos claves de la planificación que posteriormente entrarán en tensión cuando se lleven a la acción en la fase de implementación.

La dimensión expresión de sentimiento, la que presenta la menor contribución a la reflexión, emerge, en el caso del estudiante en la fase de diseño y disminuye en las siguientes fases, y en el caso del didacta, sólo surge en la fase de implementación. Atender a la emocionalidad, de acuerdo con Korthagen y Vasalos (2005); Orland-Barak (2014); Rodgers (2002); Yagata (2017); y Yoon y Kim (2010) resulta vital en el proceso de desarrollo reflexivo, pues es relevante considerar la creación de un espacio de confianza en el que las partes que participen de él se sientan lo suficientemente seguras como para generar un ambiente de crítica y crecimiento, cuestión que

Woolway, Msimanga y Lelliott (2019) desarrollan ampliamente en sus investigaciones, y aconsejan, además, que crear y suscitar este sentimiento de pertenencia y seguridad al interior del grupo favorece que los docentes en formación se sientan más capaces de participar y realizar un desarrollo reflexivo mucho más complejo y profundo que en otros entornos en los que no existe dicha confianza.

La evolución muestra que el estudiante identifica mucho más al final de las fases que al inicio qué de la situación necesita ser clarificado y respecto a lo que debería poder aportar explicaciones y ajustar actuaciones o soluciones a la situación que no se habían previsto al inicio del proceso o en la fase de diseño, en la que, presumiblemente, se actuó desde la disciplina a la situación o, dicho de otro modo, desde la teoría a la práctica.

Fundamentalmente en el transcurso de las fases, tanto el didacta como el estudiante argumentan utilizando plausibilidades de tipo académica. En relación a esta plausibilidad se observa una mayor presencia en la primera fase, disminuyendo hasta su mínimo en la fase de implementación para volver a aumentar en la fase final. En el caso de las plausibilidades situacionales se presentan con una tendencia distinta a las académicas, ya que comienzan con una baja utilización en la fase de diseño, aumentan a su máximo en la fase de implementación y disminuyen en la última fase. En las plausibilidades experienciales, sin embargo, se observa una utilización mínima y sólo emergen en la fase de implementación. Esta tendencia se aprecia en el estudiante, no obstante, en el didacta varía, pues se aprecia que mientras la plausibilidad académica tiende a disminuir a lo largo de las fases, la plausibilidad situacional, por el contrario, presenta una tendencia a aumentar a lo largo de las fases.

Se constata, por tanto, que el incremento del uso de plausibilidades situacionales surge cuando la planificación propuesta entra en tensión cuando se lleva a la acción y emerge la problematización en la situación, es decir, se presenta una dificultad que interrumpe o frena el desarrollo de implementación y que precisa que deba ser resuelta y ajustado el diseño inicial.

También parece ser predecible que en la fase de diseño se utilicen preferentemente plausibilidades de tipo académico, pues el estudiante responde a las preguntas del docente relacionadas con el análisis de los distintos elementos que están presentes en la planificación, proviniendo por parte del estudiante una justificación de sus decisiones desde marcos teóricos derivados de su disciplina o desde la pedagogía y no desde su experiencia práctica, al no experimentar aún elementos en conflicto entre la propuesta de diseño y su implementación práctica.

Como exponíamos al inicio, por tanto, en la fase de diseño priman mayoritariamente las plausibilidades académicas, tanto para el didacta como el estudiante; en la fase de implementación se subvierte, pues el estudiante utiliza preferentemente las plausibilidades situacionales, en cambio el didacta las académicas, pero como veremos más adelante, las plausibilidades académicas no se relacionan tanto con criterios propios de una determinada opción de enseñanza de la historia sino con criterios propios del aprendizaje de los estudiantes (conocimientos previos; estrategias de aprendizaje, diferencias individuales, ayuda entre alumnos). El didacta, por otra parte, si bien argumenta en el diseño desde marcos teóricos, comienza a incorporar en la fase de implementación argumentaciones basándose en la situación que es objeto de reflexión, por tanto, a actuar desde la situación a marcos teóricos y viceversa.

Finalmente, cabe señalar, tal como lo plantea Molina (2008); Davis (2006); Gelfuso y Dennis, (2014; Yoon y Kim (2010), Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia (2016; 2017), el rol del profesor supervisor o tutor es clave en el desarrollo de habilidades reflexivas siempre y cuando los estudiantes reciban asistencia ajustada, pero también, idealmente, sistemática, aunque estudios

avalen que no necesariamente espacios de diálogo reflexivo y sistemáticos en el tiempo se desarrollen mejores procesos reflexivos (Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia, 2017). En el caso estudiado, tal como observamos, es en la fase de implementación, en que el estudiante, al reflexionar en y sobre su acción, es que comienza a problematizar y clarificar los elementos poco claros o que le han provocado tensión y que requieren ser explicados, como también, buscar actuaciones alternativas para mejorarlos. La ayuda de su profesor didacta a través de la promoción de un espacio para que el estudiante se hiciera pregunta, buscara profundizar en dichas tensiones y conjuntamente tuvieran una conversación con la situación y sus distintos eventos interrelacionados, permitió que evolucionara su proceso reflexivo.

En relación al segundo objetivo, relacionado con la identificación y análisis de los marcos interpretativos que moviliza el estudiante en las situaciones de la práctica durante los procesos reflexivos en su práctica profesional, se aprecia que la fase de diseño es la que presenta mayor presencia de invocaciones, seguida por la fase de sistematización, evaluación y cierre y en último lugar, la fase de implementación. El profesor didacta, por su parte, presenta una tendencia totalmente distinta, ya que hace una mayor utilización de las invocaciones en la fase de implementación, seguida por la fase de sistematización, evaluación y cierre y finalmente, en la fase de diseño.

La tendencia del estudiante en el transcurso de las fases es realizar invocaciones de tipo académico, luego del conocimiento proveniente de la experiencia práctica, invocación a la verdad y finalmente, a la ideología o sistema de valores. Esta tendencia no es igual en el caso del profesor didacta, pues invoca primeramente al conocimiento experiencial, luego al conocimiento académico y finalmente, invoca a la verdad. Como veremos posteriormente, cada fase presenta sus particularidades y el tipo de invocación que realizan está relacionada con el tipo de conversación que establece el estudiante con la situación, cuestión que abordaremos cuando describamos lo que transcurre en cada fase, pero antes, analizaremos los sub tipos de invocación presentes.

En aquellas ocasiones que el estudiante y el profesor didacta invocan al conocimiento académico, lo hacen preferentemente utilizando el conocimiento formalizado de conceptos y procedimientos, es decir, se apoyan en conceptos técnicos que se reconocen como vocabulario formal o académico; también lo hacen apoyándose en la disciplina académica o en referencias explícitas de teorías, áreas del conocimiento didáctico, pedagógico o disciplinar. Sólo el estudiante en formación argumenta apoyándose en la perspectiva dada por un docente con conocimiento pragmático que, en este caso, es preferentemente el docente colaborador del estudiante en formación o su profesor didacta.

Cuando se invoca al conocimiento experiencial se hace preferentemente acudiendo a la experiencia práctica didáctica educativa en el aula, es decir, tanto el estudiante como el didacta se apoyan en acontecimientos de la práctica relativas a la experiencia didáctica o educativa del hablante. También se invoca a la experiencia individual y cultural del hablante, y a la experiencia práctica de un par o compañero, a las que alude preferentemente el estudiante.

Invocaciones a la verdad la utiliza preponderantemente el estudiante, y se apoya en afirmaciones sobre la verdad relacionadas con experiencia presente, es decir, establece la validez de los hechos y procesos provenientes de una experiencia directa que se está viviendo. Finalmente, solo el estudiante en formación argumenta utilizando enunciados que toman como referencia la perspectiva de los sistemas de valores o ideologías específicas.

En la fase de diseño, se observa que tanto el didacta como el estudiante utilizan invocaciones que refieren principalmente al conocimiento académico, con baja presencia del conocimiento

experiencial y casi nula de invocaciones a la verdad, no presentándose invocaciones a la ideología o sistema de valores. Lo anterior es coincidente con los hallazgos encontrados en el objetivo 1, pues cuando el estudiante argumenta sus decisiones, actuaciones y explicaciones, en este caso, el diseño de su Unidad Didáctica, lo hace desde referentes teóricos, pues aún no pone en tensión aquellos aspectos de la práctica que le hacen problematizar su diseño y, por tanto, acudir a su experiencia práctica para actuar.

En la fase de implementación los argumentos que utilizan tanto el didacta como el estudiante para validar sus actuaciones, explicaciones y valoraciones, a diferencia de la etapa de diseño, son preferentemente de conocimiento experiencial, posteriormente usan invocaciones al conocimiento académico y, en menor frecuencia, invocaciones a la verdad. Sólo el estudiante argumenta utilizando invocaciones a la ideología o sistema de valores. Lo anterior también es coincidente con los hallazgos encontrados en el objetivo 1, pues el estudiante cuando reflexiona comienza a problematizar los elementos de su práctica que entran en tensión, emergiendo las plausibilidades situacionales y experienciales, por lo tanto, comienzan a acudir a su experiencia práctica para actuar incorporando conocimientos de su práctica preferentemente, pero también conocimientos académicos.

Estos datos son coincidentes con lo planteado por Allas, Leijen y Toom (2017); Cheng, Tang y Cheng (2012); Hong, Lin, Sing, Hung y Zhang (2019), quienes proponen que el vínculo teoría y práctica debe darse en la medida que los docentes en formación practican la enseñanza y se implican en situaciones que permiten tomar decisiones. El estudio llevado a cabo por Zabalza (2011) en torno a la formación de docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales también plantea la relevancia de que los programas pedagógicos, específicamente en el prácticum, manifiesten de forma consciente a sus estudiantes que la formación teórica es un tipo de conocimiento diferente al conocimiento práctico, pero que ambos no son dicotómicos, si no vinculantes entre sí. Esto, pues Rusell (2012) manifiesta que los estudiantes licenciados en Historia que se forman en programas de pedagogía describen que la teoría y la práctica se encuentran absolutamente disociadas. Los estudios llevados a cabo por Almeyda (2016a, 2016b) en el marco del contexto chileno, también ponen de manifiesto esta tensión: los propósitos de formación aprendidos en la universidad, por un lado, y la realidad de los centros educativos, por otro. Al respecto, la autora concluye que esta es una oportunidad de aprendizaje para los futuros docentes, pues a través de esta tensión son capaces de desarrollar la capacidad de flexibilización y adaptación. En relación con los datos analizados en el párrafo anterior, es posible evidenciar cómo el estudiante atraviesa por los procesos descritos por los autores ya mencionados.

Asimismo, es interesante considerar que desde Noffke y Brennan (2005); Karlström y Hamza (2019); Beauchamp (2015) y Zeichner (1993) se plantea el hecho de que, a lo largo de su desarrollo reflexivo, el estudiante también se enfrenta a un proceso en el que comienza a cuestionar sus ideales, la relación de estos con sus parámetros éticos, la moralidad y la construcción de sociedad. De ello quizás derive que sea el estudiante quien argumente utilizando invocaciones a la ideología o sistema de valores, pues también se encuentra construyendo su identidad profesional. Si nos centramos en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Pagés (2002) pone de manifiesto la necesidad imperante de que los profesores en formación de esta asignatura sean capaces de enseñar a través de una perspectiva contrasocializadora, esto es, favorecer que los estudiantes sean capaces de construir su propio conocimiento, además de que a través de este deseen intervenir y participar en la construcción del futuro tanto personal como social. De ello, de acuerdo con este autor, deriva la importancia de que los docentes de Historia sean capaces de mirar los paradigmas sobre los cuales se moviliza su pensamiento y ser autocríticos y flexibles con los mismos. Esta misma idea es compartida por Contreras (2020) quien propone la necesidad urgente de que los docentes de Historia sean conscientes de los marcos ideológicos que los movilizan, pues será a través de ellos

que enseñarán a sus futuros estudiantes a ser ciudadanos críticos del presente y del futuro. Este autor, además, enfatiza en que esta toma de consciencia sólo puede ser desarrollada mediante la reflexión.

En la fase de evaluación, sistematización y cierre, el estudiante invoca tanto al conocimiento experiencial como al conocimiento académico y con menor frecuencia, invocación a la verdad. No se producen invocaciones a la ideología o sistema de valores en esta fase. El didacta, sin embargo, invoca mayoritariamente al conocimiento académico y con menor presencia al conocimiento experiencial.

Si se analiza la evolución de las invocaciones a la autoridad del conocimiento académico, se observa en el estudiante una mayor concentración en la fase de diseño, la que disminuye en la fase de implementación y vuelve a aumentar en la fase de evaluación, sistematización y cierre. Sin embargo, el didacta mantiene constante la concentración de invocaciones en las tres fases. En el caso la evolución de las invocaciones a la autoridad del conocimiento experiencial, en el estudiante la concentración de invocaciones va en aumento progresivo entre las fases, teniendo mayor concentración en la fase final, en cambio en el didacta, va en aumento entre la fase de diseño e implementación y disminuye en la fase final.

En relación a la evolución de las invocaciones a la verdad, el estudiante manifiesta concentración de invocaciones similares entre las fases, aumentando levemente en la fase final, en cambio, en el didacta existe poca presencia de invocaciones a la verdad y sólo en la fase de implementación y de evaluación y cierre. Finalmente, en relación a la evolución de las invocaciones a la ideología o sistema de valores se presenta casi nula presencia y sólo por el estudiante en la fase de implementación. Esto apoyaría la idea de Noffke y Brennan (2005) y Korthagen (2010) acerca de la importancia de incorporar en la práctica reflexiva elementos relacionados con el ámbito de los ideales, pues se pone en juego la dimensión ética moral en el momento de actuar o tomar decisiones, cuestión que, en este caso, no se intenciona tan claramente.

A partir de lo señalado anteriormente, se observa por tanto que el estudiante al estar en la fase de implementación y la de evaluación, sistematización y cierre en una conversación reflexiva con la situación para intentar clarificarla (Clara, 2013, 2015), invocan al conocimiento experiencial y al académico, corroborando con ello que tanto el conocimiento teórico como el conocimiento práctico se relacionan entre sí y con la práctica de manera dialéctica, no aplicativa ni transformativa (Korthagen, Loughran & Russell, 2006; Korthagen, 2016; Veenman, 1984; Clara 2015), como de igual modo, que es en las situaciones de la práctica, en que emergen ambos conocimientos.

En relación al tercer objetivo, relacionado con el análisis de las temáticas sobre las cuales se reflexiona en los espacios formativos entre el estudiante y los docentes que lo acompañan, se evidencian un total de 20 episodios que se identificaron en las tres fases, observándose que los episodios de cada fase que presentan mayor presencia se relacionan, en la fase de diseño, con el análisis de las finalidades educativas y los contenidos de la Unidad Didáctica; en la fase de implementación, con la valoración de la implementación realizada de la Unidad Didáctica; y finalmente, en la fase de evaluación, sistematización y cierre también con la valoración de la implementación de la Unidad Didáctica, pero de forma retrospectiva, identificando sus fortalezas y debilidades.

En la fase de diseño, las 8 temáticas sobre las que conversan el estudiante y su didacta versan sobre dos tópicos: el primero, sobre el diseño y programación de la Unidad Didáctica, focalizándose en las finalidades educativas, progresión de los aprendizaje y contenidos, el contenido que vertebra la propuesta, la propuesta de evaluación, la organización de las sesiones

y la conformación de los estudiantes para el desarrollo de las actividades, primando, por tanto, los aspectos propios de la elaboración de una propuesta didáctica de enseñanza y aprendizaje.

El segundo de ellos se relaciona con la previsión de potenciales dificultades en la implementación de la propuesta y recomendaciones futuras del didacta para la mejora de la práctica docente, correspondiendo solo al 10% de la fase. Las dificultades se anticipan, pero, como veremos más adelante, no se conocen hasta que el diseño se encarna en condiciones prácticas y la situación responde a la propuesta poniendo de relieve los diferentes elementos o aspectos en conflicto en la situación que pueden ser vistos por el estudiante y su didáctica como dilemas, y conllevan la elaboración de soluciones o actuaciones alternativas para equilibrar los elementos en conflicto en la situación.

En los episodios relacionados con el diseño y programación en el aula, tanto el profesor didacta como el estudiante en formación, contribuyen principalmente a través de la solución o propuesta de actuaciones, y en menor grado aportando explicaciones metafísicas e inconsistencias, a excepción del episodio relacionado con el contenido clave que vertebra la propuesta, en que mayoritariamente se contribuye a través de la explicación metafísica y luego de la solución. Aquellos episodios relacionados con las finalidades educativas, progresión de aprendizaje y contenidos, y contenido que vertebra la propuesta, invocan preferentemente al conocimiento académico. Sólo los episodios relacionados con organización de las sesiones y la conformación de los grupos de alumnos se basan en el conocimiento experiencial.

Lo anterior evidencia que el estudiante utiliza conocimiento experiencial cuando en las situaciones de su práctica ha experimentado elementos en tensión que le han requerido clarificar o ser explicados y que pueden ser usados para mejorar su gestión en el aula (solución o actuación), es decir, acude a su experiencia y/o a las situaciones que ha experimentado en su práctica que le han hecho reconsiderar e integrar estos elementos en su propuesta para mejorarla y que, en este caso, corresponden a aspectos específicos relacionados con la gestión del tiempo y organización de los grupos de estudiantes.

El didacta mayoritariamente en los episodios contribuye a través de la inconsistencia, introduciendo los elementos que, a su juicio, debe considerar el estudiante en su propuesta y conduciendo la conversación a dichos aspectos, realizando por ello dos tipos de preguntas: aquellas para recoger información respecto de la Unidad Didáctica que el estudiante diseñó; y la segunda para profundizar acerca de las razones que consideró para su diseño. Frente a las preguntas del didacta, el estudiante mayoritariamente contribuye a través de la solución.

Resulta clave, en esta fase, las preguntas que realiza el didacta para conducir el análisis y poner los elementos en tensión de la propuesta presentada por el estudiante, requiriendo por parte del profesor didacta una constante guía que haga emerger disonancias que desencadenen en el estudiante la reflexión y su desarrollo, cuestión que Dennis, Gelfuso y Sweeney (2018) consideran relevante desde el rol de mentor de los profesores.

La fase de implementación está compuesta de dos sesiones, las que versan sus episodios o temáticas sobre los siguientes tres tópicos: el primero se relaciona con la planificación de su Unidad Didáctica, específicamente, con la progresión de los contenidos, los recursos pedagógicos, el proceso evaluativo de los estudiantes y el cierre de su Unidad Didáctica. El segundo de ellos se relaciona con la organización y gestión del aula, concretamente, con la organización de las sesiones y tiempos requeridos para el logro de los aprendizajes de los alumnos y de las acciones y actitudes docentes que favorecen el aprendizaje de los mismos. Finalmente, el tercer tópico se relaciona con el desempeño y término del proceso formativo del estudiante, tales como, el análisis y la valoración de la implementación, en términos de

fortalezas y aspectos de mejora, y la planificación de las actividades formativas que es necesario que el estudiante lleve a cabo para culminar el proceso formativo en la universidad.

Del total de 7 episodios que presenta la fase, existen 3 episodios que se repiten en las dos sesiones que la componen: el análisis y valoración de la implementación de la Unidad Didáctica, análisis del procedimiento de evaluación y valoración de las acciones docentes que favorecen el aprendizaje de los alumnos. De estos episodios el que presenta mayor presencia se relaciona con el análisis y valoración de la implementación de la Unidad Didáctica. Mayoritariamente en este episodio se contribuye a la reflexión en ambas sesiones, a través de la solución, seguido en la sesión 2, que está al inicio de la fase implementación, de la problematización y explicación metafísica; y en la sesión 3, que está al final de la fase de implementación, de la valoración y explicación metafísica. En relación al tipo de invocación, se contribuye mayoritariamente a través del conocimiento experiencial y luego del académico.

Se observa, por tanto, que es al inicio de la implementación cuando se produce un desajuste entre el diseño propuesto por el estudiante y la implementación, identificando qué de la implementación de la Unidad Didáctica necesita ser explicado y, lo presenta, el estudiante, problematizado para intentar clarificarlo, utilizando preferentemente plausibilidades de tipo situacional. La orientación del didacta resulta ser clave, tal como lo plantean Mena, Hennissen, y Loughran (2017), pues demanda información relacionada, mayoritariamente, con dos aspectos: las condiciones en las que se lleva a cabo la implementación (p.e dificultades que ha presentado con su profesor colaborador y la cantidad de alumnos que asisten a clases); y, por otro lado, información relacionada con la implementación propiamente tal (p.e gestión del tiempo, ajustes a la planificación, el aprendizaje alcanzado por los alumnos, recursos pedagógicos). También el profesor didacta reacciona a las aportaciones del estudiante parafraseando las ideas o explicaciones que provee este, o bien, planteando o reelaborando la información que le entrega con el fin de orientarlo a conceptualizar las acciones que propone el estudiante en formación o plantear alternativas de solución a aquellos aspectos identificados como poco claros de la situación.

Vemos de este modo, que la reflexión se activa, al inicio de la fase de implementación, cuando el estudiante en formación interactúa con su entorno de práctica, y producto de ello una serie de eventos, tanto de condiciones del contexto como de la implementación de sus clases, entran en agencia y tensión y promueven la elaboración de un propósito (Clarà, 2015), que es holístico pues contempla los diversos aspectos presentes en la situación, y en este caso, se plasman posteriormente en propuestas de acción o alternativas de actuación que permiten enfrentar los elementos que necesitaban clarificarse o que estaban en tensión producto del desajuste entre el diseño previsto y la implementación de la Unidad didáctica, por ejemplo, la gestión del tiempo y logro de aprendizajes, cantidad de contenidos, tipo de guías en función de las características de sus estudiantes. También se pone de relieve los planteamientos de Pareja y Margalef (2013), pues el estudiante en formación se enfrenta a tipos de dilemas, como los mencionados anteriormente, que en conjunto con su profesor didacta buscan, a través de la indagación colaborativa, encontrar salida a los aspectos identificados como poco claros de la situación.

Se observa que es en los episodios de esta fase que el estudiante en formación plantea propuestas de actuación que pusieron al centro de su enseñanza y decisiones pedagógicas, el proceso de aprendizaje de sus alumnos, surgidos a través de la problematización que realizó de la misma, lo que le permitió identificar, basándose en su conocimiento experiencial, los elementos en tensión que necesitaban ser clarificados al inicio de la implementación de su Unidad, para posteriormente, al final de esta fase, explicar y valorar las decisiones y ajustes que fue realizando y clarificando durante el proceso de implementación. En este caso, se pone de manifiesto, lo planteado por Davis (2006), acerca del tipo de reflexión que realiza el estudiante

en y sobre su acción y el efecto que tuvo en su enseñanza, pues esta favoreció la realización de ajustes a la implementación de su Unidad Didáctica, contemplando criterios propios de la situación que fue analizada por él mismo, convirtiéndose, por ende, en una reflexión productiva, pues consigue cuestionar sus propias actuaciones y considerar los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Asimismo, y de acuerdo con Valdés y Turra (2017), esta capacidad del estudiante de adaptar su enseñanza en función del aprendizaje de sus estudiantes, también da cuenta del desarrollo de una racionalidad crítica, necesaria para que los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales también puedan enseñar esta a sus alumnos en el aula.

En la fase de sistematización, evaluación y cierre, los 5 episodios o temáticas sobre las que conversan el estudiante y su profesor didacta versan sobre dos tópicos: el primero de ellos se relaciona con la valoración de su desempeño y aprendizajes obtenidos, focalizándose en la identificación de las principales fortalezas y aspectos a mejorar del propio desempeño, los aprendizajes que obtuvo con la implementación de la unidad, y los aspectos que se requieren mejorar de su propuesta didáctica. El segundo bloque temático se relaciona con el análisis del currículum escolar vigente y recordatorio de actividades por realizar y cierre de la sesión.

El estudiante mayoritariamente en esta fase refiere a las fortalezas y debilidades de la implementación realizada, los aprendizajes obtenidos y las propuestas de actuación o solución que fue dando en el transcurso de su implementación, y al igual que en la fase de implementación, vuelve a problematizar y señalar aquellos elementos poco claros identificados en la fase anterior, pero esta vez, valorando y explicando sus decisiones de actuación en el transcurso de la implementación de su Unidad Didáctica.

Los episodios relacionados con la valoración de su desempeño, los aprendizajes clave obtenidos y valoración del currículum escolar, es cuando el estudiante señala más claramente los elementos que están o estuvieron en tensión en la situación, constatándose nuevamente que cuando el estudiante se encuentra en situaciones de la práctica en las que tiene que actuar y presenta mayor grado de autonomía para experimentar, es cuando emergen las disonancias que hace que se replante su actuación y elabore explicaciones de las situaciones en la que basó sus decisiones de actuación.

Llama la atención que es en esta fase de evaluación, sistematización y cierre donde tiene mayor presencia el conocimiento experiencial en relación a las otras fases, y el conocimiento académico vuelve a aumentar su frecuencia. Lo anterior corrobora los estudios de Cheng et al.(2012) que pone de manifiesto que el conocimiento teórico se integra a las prácticas de la escuela cuando se le permite a los docentes en formación tomar decisiones que impactan en sus propias prácticas. Asimismo, se corroboran las ideas planteadas por Pagés (2002), quien propone que los profesores deben reflexionar desde el ámbito académico de la universidad, como también en la práctica y la acción en el aula.

El didacta, sin embargo, utiliza explicaciones metafísicas, ya sea reelaborando o nominando las aportaciones dadas por el estudiante, para identificar las causas de los resultados de la actuación de implementación y proponer, al mismo tiempo, actuaciones alternativas al estudiante en formación que le permitan mejorar la propuesta elaborada, terminar el proceso con sus alumnos y culminar su proceso formativo. De allí que preferentemente argumente utilizando conocimiento académico y luego invoque al experiencial. Una de las cuestiones que releva el profesor didacta en la reflexión conjunta con el estudiante es que los espacios de seguimiento y reflexión se han centrado en la planificación de su Unidad Didáctica, más que en el aprendizaje de los alumnos.

Lo anterior deja de manifiesto que en el proceso reflexivo llevado a cabo por el estudiante adquiere gran importancia la asistencia y/o ayuda ajustada y personalizada de un profesor

durante todo el proceso para el desarrollo de las habilidades reflexivas, cuestión desarrollada por variados autores como Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia (2016, 2017, 2019); también resulta clave el grado en que el profesor didacta interviene en el proceso, pues no es suficiente prestar asistencia para que el estudiante reconozca los aspectos involucrados en la situación, sino que identifiquen las tensiones y dilemas que se establecen entre ellos, y a partir de ello, integren a la situación práctica conocimiento teórico. Se hace necesaria realizar una reflexión productiva que se centre no sólo en presentar ideas o acciones, sino en discutir las para conducir a un mayor desarrollo de nuevos conocimientos (Kuusisaari, 2014).

Se constata también que las temáticas abordadas en las fases de diseño, implementación y sistematización, evaluación y cierre fundamentalmente, siguiendo las ideas del modelo de cebolla planteado por Korthagen y Vasalos (2005), se focalizan en las primeras capas, es decir, en el entorno, comportamiento, competencias y con menos reflexión en las temáticas relacionadas con las creencias, identidad y la misión.

8.1.2 Discusión de resultados en el espacio de actividad formativa entre el estudiante en formación y las tutoras relativos a cada uno de los objetivos de la investigación

En relación al primer objetivo de la tesis relacionado con la identificación y análisis de la naturaleza y dimensiones de la reflexión sobre las situaciones de la práctica, se observa que es el estudiante en formación quien mayoritariamente aporta a la reflexión en las sesiones de tutoría con sus profesoras supervisoras, efectuando una mayor contribución en la sesión de tutoría 1, ubicada al inicio del proceso de implementación de la Unidad Didáctica. En el caso de las tutoras, quien realiza mayor aporte a la reflexión es la tutora que observa y retroalimenta al estudiante en formación al inicio de su implementación.

Se observa que el estudiante contribuye a la reflexión mayoritariamente en ambas sesiones a través de la valoración que realiza de la implementación de su Unidad Didáctica, junto con explicar y problematizar aquellos aspectos poco claros o que necesitan ser explicados de la clase implementada. También contribuye a través de propuesta de actuación o soluciones y con muy baja presencia de expresión de sentimiento e inconsistencia. En el caso de las tutoras, preferentemente contribuyen a través de la solución o propuestas de actuación en la situación del aula de implementación, también lo hacen a través de la explicación metafísica, la valoración y la problematización; y al igual que el estudiante en formación, la inconsistencia y la expresión de sentimientos pasan a ser las dimensiones con menor contribución. Se observa, entonces, que el estudiante y las tutoras ponen el foco de sus contribuciones a la reflexión en las aportaciones de actuaciones alternativas, en forma de recomendaciones de mejora y propuestas de cambio, y en la valoración de las situaciones de práctica implementadas.

En el caso de la evolución de las dimensiones de la reflexión, se constata en el estudiante que la dimensión de valoración, junto con la explicación metafísica y la problematización contribuyen con más presencia en la sesión 1, correspondiente al inicio de la fase de implementación, disminuyendo en la sesión 2, que se encuentra casi al final de la fase de implementación. También se contribuye a través de la inconsistencia con mayor frecuencia en la sesión 1. Sólo la dimensión solución o propuesta de actuación y expresión de sentimiento, comienza con menor frecuencia en la sesión 1 y aumentan casi el doble hacia la sesión 2.

En relación a la sesión 1, que se encuentra al inicio de la etapa de implementación, se constata que tanto el estudiante como la tutora 1 presentan similares tiempos de contribución, siendo un poco mayor el de la tutora. El estudiante contribuye preferentemente a través de la valoración, seguida de la explicación metafísica, la problematización, solución o propuesta de

actuación, y finalmente, a través de la expresión de sentimiento e inconsistencia. Sin embargo, la tutora, por el contrario, contribuyen mayoritariamente a través de la solución o propuestas de actuación, seguida de valoraciones, explicaciones metafísicas, problematización, y finalmente, inconsistencia.

En la sesión 2 es el estudiante el que realiza mayor contribución a la reflexión, correspondiendo casi al doble que su tutora. Mayoritariamente su contribución se distribuye en soluciones o propuestas de actuación, problematizaciones, valoraciones, explicaciones metafísicas, expresiones de sentimiento y, muy marginalmente, inconsistencias. La tutora, en cambio, lo hace a través de explicaciones metafísicas y soluciones preferentemente, también a través de problematizaciones, inconsistencias y valoraciones.

Ninguna de las tutoras contribuye a través de la expresión de sentimientos. En este aspecto podría estar incidiendo que al no haber espacios ni asistencia sistemática en el tiempo, podría también verse afectada la creación de un clima de confianza, y con ello, el desarrollo del diálogo reflexivo que promueva que los estudiantes en formación identifiquen y comprendan los variados elementos presentes en la situación. Al respecto, Rodgers (2002) manifiesta que el contemplar las emociones en el aula favorece que los docentes puedan prestar atención a aquello que está ocurriendo y dejar de focalizarse en aquello que creen que debería estar ocurriendo o que planificaron que ocurriera, como también, a generar cambios para mejorar la práctica y a desplegar un mayor conocimiento y comprensión de sí mismos y de las situaciones de su propia práctica (Pareja & Roblin, 2013).

Con respecto a las plausibilidades, en ambas sesiones priman las de tipo situacional, seguidas por las académicas. Ambas plausibilidades tienden a disminuir entre la primera y segunda sesión. Las plausibilidades experienciales solo son utilizadas en la sesión 2, aunque de forma muy marginal.

Se observa, por lo tanto, en las contribuciones a la reflexión que el estudiante realiza más valoraciones de su actuar y el de sus alumnos y profesor guía, además de intentar explicar y clarificar las situaciones de su actuación en el aula y en el establecimiento educacional. Las tutoras, por su parte, ajustan sus contribuciones a proponer actuaciones alternativas a las implementadas por el estudiante en el aula o soluciones a la situación objeto de análisis y valoración y también a explicaciones y valoraciones de aspectos de las situaciones, valorando más la tutora que retroalimenta al inicio de la fase de implementación y problematizando más la tutora que retroalimenta al final de la sesión.

Se aprecia en general que es el estudiante quien más problematiza en las situaciones, y en el caso de la tutora que acompaña al inicio de la implementación no siempre pone en tensión los elementos presentes en la situación o realiza preguntas para intentar clarificar aspectos de la situación, sino más bien, sus contribuciones se relacionan con dar sugerencias de propuesta de actuación a la valoración realizada por el estudiante de su desempeño o a la situación de implementación. La tutora 2, en cambio, si bien realiza propuesta de actuación, junto a ello problematiza elementos presentes en la situación.

De acuerdo a la literatura explorada, vemos un aspecto relevante que está presente en el caso de las dos sesiones, la importancia que se le otorga a la situación y a la conversación que el estudiante, pero también las tutoras, sostienen con la situación, que hace que en todo momento las aportaciones de propuestas de solución y valoración sean en función de la situación descrita por el estudiante (Dewey, 1933; Schön, 1983; Miettinen 2001;2006; Clarà, 2013;2015). No obstante lo anterior, no se ingresa plenamente, en el caso de la tutoría de la fase inicial de la implementación, en una conversación reflexiva con la situación, pues si bien el estudiante

problematiza y explicita algunos elementos que están en tensión, la tutora no profundiza y/o intenta analizar más profundamente los elementos en tensión identificados por el estudiante, sino más bien realiza o explica propuestas de actuación para que el estudiante mejore su actuación posterior. En esta misma línea, Clarà, Mauri, Colomina, y Onrubia (2019), a partir de su estudio de casos, sugieren que podría apoyarse el desarrollo de un mejor proceso reflexivo si se organiza la actividad reflexiva de acuerdo a la dinámica de análisis a síntesis (conceptos planteados por Dewey), lo que requiere, que las tutoras presten asistencia en el proceso con la finalidad de identificar y profundizar en la comprensión y análisis de los dilemas presentes en la situación.

En relación al segundo objetivo, relacionado con la identificación y análisis de los marcos interpretativos que moviliza el estudiante en las situaciones de la práctica durante los procesos reflexivos en su práctica profesional, se aprecia que es en la sesión inicial de la fase de implementación la que presenta mayor presencia de invocaciones, contribuyendo, en general, más el estudiante que sus tutoras, y en el caso de las tutoras, contribuye más la tutora 1 que la 2.

El estudiante preferentemente en ambas fases contribuye a través del conocimiento académico, luego al conocimiento experiencial, posteriormente a la invocación a la verdad y finalmente, con la más baja presencia, a la ideología o sistema de valores. En el caso de las tutoras la tendencia general cambia, ya que, si bien la invocación al conocimiento académico se mantiene en primer lugar, en segundo lugar, emerge la invocación a la verdad, relegando al tercer lugar las invocaciones al conocimiento experiencial, mientras que la invocación a la ideología o sistema de valores se mantiene en último lugar.

En relación a la sesión 1, el estudiante preferentemente invoca al conocimiento académico, seguido del conocimiento experiencial, y con menor frecuencia invocación a la verdad y casi nula invocación a la ideología o sistema de valores. La tutora también preferentemente utiliza el conocimiento académico, secundado por la invocación a la verdad, y con muy baja presencia, la ideología o sistema de valores y el conocimiento experiencial. Podemos inferir, en esta sesión el estudiante consigue integrar el conocimiento teórico a las prácticas en el aula a partir de que se implica en situaciones de la práctica en que debe tomar decisiones que pueden impactar directamente en sus prácticas de enseñanza, aspecto que Cheng, Tang y Cheng (2012); Hong, Lin, Chai, Hung y Zhang (2019) y So (2013) han desarrollado en sus investigaciones. Por otro lado, se observa que la tutora utiliza preferentemente conocimiento académico en las propuestas de actuación, como también invocando a la experiencia real que vive el estudiante y refiriendo, por tanto, sugerencias para dicha situación, cuestión que podría facilitar al estudiante incorporar en su repertorio, sugerencias de actuación con fuerte énfasis en la teoría, pero también, relacionadas con situaciones de la práctica que vive el estudiante.

En la sesión 2, el estudiante preferentemente utiliza para argumentar sus actuaciones el conocimiento experiencial, seguido del conocimiento académico, y con menor presencia invocación a la verdad. En el caso de la tutora, al igual que el estudiante, utiliza preferentemente el conocimiento experiencial, seguido con presencias similares invocación a la verdad y al conocimiento académico. La dimensión ideología o sistema de valores no es utilizada por el estudiante y la tutora en esta sesión. En esta sesión, al igual que en la sesión 1, el estudiante consigue integrar el conocimiento teórico a las prácticas en el aula a partir de que se implica en situaciones de la práctica en que debe actuar y tomar decisiones que pueden impactar directamente en sus prácticas. Por otro lado, se observa que la tutora utiliza preferentemente conocimiento experiencial, pero también, conocimiento académico e invocación a la verdad, pero de experiencia no presente. Que la profesora tutora, quien acompaña en este sesión posea la misma especialidad del estudiante, y además, que también haya estudiado pedagogía en un

programa para profesionales, presumiblemente puede influir que las dificultades y actuaciones manifestadas por el estudiante, sean las mismas que manifestó la tutora en su proceso formativo, lo que hace que fundamentalmente utilice su experiencia para proponer actuaciones alternativas al estudiante en formación, cuestión que podría facilitar al estudiante incorporar en su repertorio, sugerencias de actuación con fuerte énfasis en la teoría, pero también, relacionadas con situaciones de la práctica que vive el estudiante.

Si se analiza la evolución de las invocaciones del conocimiento académico, se aprecia por parte del estudiante una presencia un poco mayor de invocaciones en la sesión 1 que en la sesión 2, no obstante, en las tutoras se aprecia una presencia mayor en sesión 1 y una drástica disminución en la sesión 2. En este tipo de invocaciones, el subtipo que realiza una mayor contribución es la invocación al conocimiento formal de conceptos y procedimientos, seguida por el docente o experto pragmático.

En relación al conocimiento experiencial, se aprecia por parte del estudiante un aumento de la sesión 1 a la 2, no obstante, en el caso de las tutoras, casi nula presencia en la tutora 1 y un uso significativo en la tutora 2. El tipo de conocimiento experiencial que presenta mayor presencia es la experiencia práctica didáctica educativa en el aula, secundada por la experiencia individual del hablante. Lo anterior podría deberse a que tanto la tutora como el estudiante comparten similitudes en torno a provenir de la misma especialidad y ambos ser formados en programadas para profesionales, presentando dificultades similares en sus procesos de práctica.

En relación a invocaciones a la verdad, en el caso de estudiante y las tutoras se aprecia una disminución de la sesión 1 a casi la mitad en la 2. Se refieren a este tipo de invocación a través de la verdad no experiencia presente, y con menor frecuencia a la verdad experiencia presente.

Finalmente, la invocación a la ideología o sistema de valores se aprecia sólo en la sesión 1 tanto en el estudiante como la tutora, pero mayoritariamente hace uso de este el estudiante.

Mauri et al. (2016) y Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia (2017) advierten de la importancia del tipo de asistencia que proveen los tutores, pues la sola presencia de ellas no asegura niveles altos de reflexión, como tampoco que a través de procesos de reflexión conjunta se adquiera la capacidad de reflexionar, se requiere más bien que la ayuda y asistencia sea sostenida en el tiempo y adaptada a la actividad de los estudiantes en formación, cuestión que no ocurre en este caso con las tutoras.

Al no haber una asistencia sostenida en el tiempo por parte de las tutoras podría verse afectado el desarrollo del diálogo reflexivo que promueva que los estudiantes en formación identifiquen y comprendan los variados elementos presentes en la situación, se aclaren los elementos en tensión y los dilemas que surgen (síntesis) en la situación; y, que se profundice en dicha tensión usando conocimiento académico y conocimiento práctico para lograr interpretarla en profundidad y clarificarla (Mauri et al., 2016). En este contexto, se asume como clave el rol del tutor o supervisor quien debe asumir su rol de guía a lo largo del proceso de la reflexión (Pareja & Roblin, 2013; Rodgers, 2002; Correa, 2012; Crasborn et. al., 2011) y adaptarse a la personalidad y características de sus aprendices y favorecer espacios de confianza, solidaridad y empatía que permita la construcción conjunta.

En relación al tercer objetivo, relacionado con el análisis de las temáticas sobre las cuales se reflexiona en los espacios formativos entre el estudiante y las tutoras, se evidencian un total de 17 episodios que se identificaron en las sesiones de tutoría, correspondiendo 8 a la sesión de tutoría con la profesora tutora que acompaña al inicio de la fase de implementación y 9 episodios correspondiente a la sesión de tutoría con la tutora que acompaña al término de la

fase de implementación. Se observa que la duración más alta de los episodios se concentra, en el caso de la sesión de tutoría 1, en el inicio de la entrevista, específicamente en el episodio 1 y en el 3 relacionados con la valoración y justificación de las fortalezas y debilidades manifestadas por el estudiante en la implementación de su Unidad Didáctica y de los aspectos a mejorar para optimizar la organización de los tiempos de la clase y el uso de los recursos pedagógico. En el caso de la sesión de tutoría 2, el episodio con mayor duración es el episodio 5 relacionado con el análisis y valoración de las características personales del estudiante en formación, del profesor colaborador y del contexto que pueden afectar el proceso de enseñanza.

En relación a la sesión de tutoría 1, los episodios versan fundamentalmente sobre tres tópicos. El primero de ellos sobre el análisis y valoración de las fortalezas y debilidades del estudiante en formación durante el proceso de implementación de su unidad didáctica, focalizándose en la justificación de las acciones emprendidas. El segundo de los temas abordados en los episodios se relaciona con la valoración y recomendaciones al estudiante en formación para la mejora de su implementación en aspectos relacionados con: la gestión del tiempo de la clase, el uso de materiales y recursos pedagógicos, la gestión del aula como espacio relacional y comunicativo, la inclusión de los alumnos y la respuesta a las necesidades educativas de cada uno, la contribución a la convivencia, la participación y el trabajo en equipo con generación de habilidades y actitudes de colaboración entre los alumnos, y la revisión del uso del lenguaje formal. Finalmente, el último tópico, se relaciona con prácticas de segregación al interior del centro educativo.

Los episodios con mayor duración en la tutoría versan sobre el análisis y valoración de las fortalezas y debilidades del estudiante en formación durante el proceso de implementación de su unidad didáctica y sobre la valoración y recomendación acerca de la organización de los tiempos de la clase y el uso de recursos pedagógicos. Es en estos episodios donde la tutora junto al estudiante, además de valorar las acciones implementadas, es donde se contribuye más a través de la problematización en torno a: las situaciones suscitadas en la interacción con los alumnos, las características de los alumnos, la gestión del tiempo, los recursos utilizados y los elementos de contexto que influyeron en la implementación de su clase; y de los aspectos a mejorar de la misma para optimizar su organización y puesta en marcha. Junto a ello, plantean algunas propuestas de acción para mejorar los aspectos pocos claros que necesitan ser explicados y mejorados.

También la problematización se realiza en los episodios relacionados con el uso del lenguaje formal y las prácticas de segregación al interior del establecimiento, manifestándose sólo en este último episodio expresión de sentimientos en torno a la desigualdad social e invocando a la ideología o sistema de valores. En estos episodios mayoritariamente se invoca a la verdad, y luego al conocimiento académico y experiencial.

Los 4 episodios anteriormente mencionados ocupan alrededor del tercio del total de la sesión, en el resto de los episodios, relacionados con la valoración y recomendaciones al estudiante en formación en torno a la gestión del aula como espacio relacional y comunicativo, la inclusión de los alumnos y la respuesta a las necesidades educativas de cada uno, la contribución a la convivencia, la participación y el trabajo en equipo con generación de habilidades y actitudes de colaboración entre los alumnos, se contribuye a través de valoraciones de las acciones emprendidas por el estudiante, propuesta de actuación de los aspectos a mejorar y explicaciones de cómo realizarlo.

Lo anterior pone de relieve la importancia del diálogo reflexivo y colaborativo o de una comunidad dialógica en que se lleve a cabo un proceso de indagación crítica que permita la co-construcción de conocimientos y que se identifiquen y comprendan los variados factores que

están operando, se aclaren los elementos en tensión en la situación y los dilemas que crean para el docente (síntesis); y, que se busque conjuntamente profundizar en dicha tensión usando conocimiento académico y conocimiento práctico para lograr interpretarla (Mauri et al., 2016).

Siguiendo el modelo Mentor Roles In Dialogues, MERID, desarrollado por Hennissen et al. (2008), que distingue en su modelo cuatro tipos de profesores mentores, definidos en función de dos ejes: el grado en que el mentor introduce los temas en la conversación que establece con el aprendiz, lo que van en un continuo de dos polos: reactivo y activo; y el grado en que el mentor dirige el diálogo, que transita en un continuo de dos polos: no directivo, directivo; en este caso, nos encontramos frente a un tutor o mentor imperativo (cuadrante activo/ directivo), pues presenta el tema y luego utiliza habilidades de supervisión directa tales como dar opinión y consejo para guiar el diálogo.

En relación a la sesión de tutoría 2, los episodios versan sobre cuatro tópicos: el primero se relaciona con descripciones de aspectos de contexto que influyen en la implementación de la unidad didáctica (por ejemplo: organización del trabajo del estudiante en relación al horario y actividades del establecimiento, descripción del clima del aula y el comportamiento de los alumnos); el segundo con el análisis, valoración y justificación de aspectos pedagógicos y personales que han favorecido o dificultado la implementación de su Unidad Didáctica y posterior sugerencias por parte de la tutora (por ejemplo: dificultades de la implementación de una clase, ajustes realizados a la Unidad Didáctica utilizando como criterio las características de los alumnos; características personales del practicante, la generación de un clima de aula y definición de normas de funcionamiento que contribuyan al aprendizaje de los alumnos); el tercero con explicaciones entregadas por el estudiante en formación en torno al paradigma en el que se posiciona y la relación con la propuesta formativa entregada en el programa de formación; y el cuarto, con los aprendizajes obtenidos en la implementación de su Unidad Didáctica y la responsabilidad que tiene en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Finalmente, el último tema que emerge corresponde a la explicitación de las características de los establecimientos, docentes y niveles educativo en los cuales le gustaría realizar, al estudiante en formación, su postulación laboral y los criterios de enseñanza en los que fundamenta su propuesta docente.

Es posible identificar que en los episodios de la sesión de tutoría 2 la solución o actuación es la dimensión que mayor contribución a la reflexión realiza, a diferencia de la sesión de tutoría 1 donde lo es la valoración, sin embargo, surgen con mayor fuerza la explicación metafísica y la problematización y, en menor grado, la valoración y la expresión de sentimiento. En relación a las plausibilidades de los episodios de esta sesión, estos son preferentemente, al igual que en los episodios de la sesión de tutoría 1, de tipo situacional, seguido por las de tipo académico y, en último lugar, por las experienciales. En el caso de las invocaciones, las más utilizadas hacen referencia al conocimiento experiencial, seguido por el conocimiento académico y por la invocación a la verdad, lo que otra vez marca una diferencia con la sesión de tutoría 1, donde la dimensión más invocada fue el conocimiento académico.

En seis de los nueve episodios el estudiante junto a la tutora problematiza en torno a las dificultades presentadas en la situación práctica, el clima en el aula y el comportamiento de los alumnos, las características personales del practicante, el profesor colaborador y el contexto, el paradigma en que se posiciona el estudiante en relación a la formación entregada en su casa de estudio, los aprendizajes obtenidos y su responsabilidad en el aprendizaje de sus estudiantes. Junto a ello, explican y realizan propuestas de actuación para abordar las tensiones identificadas en la situación. La tutora preferentemente realiza preguntas para profundizar sobre las valoraciones o descripciones que realiza el estudiante de su desempeño o para identificar aspectos de la situación que podrían estar incidiendo en la valoración que realiza el estudiante

de la situación y son susceptibles de mejorar, en la idea de que explicita sus decisiones docentes en relación a los aprendizajes obtenidos de los alumnos.

Se observa en este caso que la tutora abre un proceso de indagación con el estudiante en formación con el propósito de esclarecer la situación descrita con el alumno (Dewey, 1933), pero también en problematizar los aspectos presentes en la situación. Según el modelo Mentor Roles In Dialogues, MERID, desarrollado por Hennissen et al. (2008), estaríamos frente a un modelo de tutor consejero (cuadrante reactivo/ directivo) pues involucra al estudiante en formación y deja que el ponga los temas y utiliza una habilidad de supervisión directiva, dando consejos directos sobre qué hacer.

El mentor iniciador (cuadrante activo/no directivo) se caracteriza por presentar los temas y utilizar habilidades no directivas, tales como resumir, hacer preguntas abiertas con el fin de alentar al estudiante a volver al diálogo sobre el tema. El mentor imperativo (cuadrante activo/ directivo) presenta el tema y luego utiliza habilidades de supervisión directa tales como dar opinión, consejo para guiar el diálogo. El mentor animador (cuadrante reactivo /no directivo) reacciona al tema presentado por el profesor en formación y utiliza habilidades de supervisión no directivas para inducir al aprendiz a explorar su preocupación. Finalmente, el mentor consejero (cuadrante reactivo/ directivo) se caracteriza por involucrar a los aprendices y dejar que estos pongan los temas. Utiliza una habilidad de supervisión directiva, dando consejos directos sobre qué hacer. Con relación a estos 4 tipos de mentores, los autores sostienen que no hay uno que tenga mayor relevancia que el otro, pues los perfiles pueden variar en función de las necesidades individuales y características del profesor en formación.

Nuevamente se refuerza la importancia de la asistencia y conducción que realice el tutor en el proceso reflexivo. También es coincidente con lo planteado por Molina (2008), pues uno de los aspectos claves de la reflexión es que esta debiera apuntar a analizar lo que se hace y por qué se hace, hacer explícitos los marcos de referencias y las representaciones que tenemos de las situaciones para generar acciones alternativas.

En relación a la asistencia que realizan los distintos profesores (didacta y tutoras) que acompañan al estudiante en formación, se observa algunas diferencias que referiremos a continuación.

Un aspecto transversal, que se constata en los espacios formativos entre el estudiante y su profesor didacta y las tutoras es que cuando el estudiante en formación pone en acción la propuesta diseñada entra en conversación reflexiva con las situaciones de su práctica, identificando y problematizando los eventos presentes en esta para intentar clarificarlos. Esta conversación sucede preferentemente en la fase de implementación y de evaluación, sistematización y cierre.

Tal como se expresó precedentemente, se observa que el profesor didacta en la fase de diseño contribuye preferentemente a través de preguntas con el propósito de indagar en las acciones y decisiones del estudiante o solicitar información de elementos de la situación que necesiten ser explicados, basándose en el conocimiento académico. Sin embargo, en la fase de implementación, frente a las tensiones manifestadas por el estudiante y a las propuestas de actuación del mismo, da sugerencias que le permitan responder o dar respuestas alternativas a los elementos en tensión en su planificación o propuesta didáctica y su desempeño en el aula, utilizando argumentos basados preferentemente en su experiencia y luego en el conocimiento académico.

En relación a las temáticas de las cuales se conversan en las sesiones, se focalizan en la etapa de diseño, en la planificación y programación de la Unidad Didáctica, las que algunas de estas se retoman en las etapas de implementación y sistematización, evaluación y cierre, específicamente aquellas relacionadas con la gestión del tiempo, organización de las sesiones clima del aula, recursos pedagógicos, evaluación y variables del contexto, alumno y del estudiante en formación que afectan la implementación y que hacen detenerse al estudiante para buscar alternativas de solución.

En el caso de las tutoras, se observa en general que ambas, al igual que el profesor didacta, contribuyen en la etapa de implementación a través de propuesta de actuación. Sin embargo, se aprecia que la tutora 2, que comparte la misma especialidad del estudiante, además de realizar propuestas de actuación, problematiza más y utiliza conocimiento experiencial, en cambio la tutora 1 problematiza menos y utiliza conocimiento académico para validar su actuación. En relación a las temáticas de las cuales se conversan en las dos sesiones de tutoría, se despliegan en torno a la valoración de las clases implementadas, repitiéndose algunos tópicos tratados con el profesor didacta, tales como la gestión del tiempo, clima y convivencia en el aula, recursos pedagógicos y variables del contexto, alumnos y del estudiante en formación que afectan la implementación y que hacen detenerse al estudiante para buscar alternativas de solución.

También se aprecia que la tutora 1 dedica casi la mitad del tiempo de la sesión a dar sugerencias al estudiante en formación utilizando conocimiento académico preferentemente, pero también lo realiza invocando a la verdad de experiencias no presentes e ideología o sistema de valores, y casi nula presencia, al conocimiento experiencial. Cabe señalar que invocaciones a la verdad e ideología o sistema de valores no son utilizados, o en muy baja frecuencia por la tutora 2 y el profesor didacta.

En síntesis, se observa que el profesor didacta y la tutora 1, que comparten la misma especialidad que el estudiante, contribuyen en la fase de implementación, además de realizar propuesta de actuación, problematizando los elementos presentes en la situación y utilizando conocimiento experiencial primeramente y luego académico. En cambio, la tutora 2, de especialidad distinta al estudiante en formación, dedica a casi a la mitad de la sesión a sugerir propuesta de actuación o soluciones al estudiante, basándose en el conocimiento académico, invocando a la verdad, y en menor presencia, a la ideología o sistema de valores, y casi nula presencia, al conocimiento experiencial. El estudiante, en cambio, comienza a problematizar más y a relevar el conocimiento experiencial en las sesiones de tutoría con su profesor didacta y tutora que comparte la misma especialidad.

Podemos evidenciar que el rol asumido por los docentes que lo acompañan es bastante diverso que va desde un rol menos directivo y otro más directivo (Moore-Russo & Wilsey, 2014) o que coexisten estrategias directivas y constructivistas (Ruffinelli, 2018), las que emergen dependiendo de los propósitos que se persigan y el contexto de la situación de aprendizaje (Crasborn et al., 2011). Las estrategias, por tanto, se orientan a objetivos diferentes, todos necesarios y relevantes si lo que se quiere lograr es el desarrollo profesional de los profesores en formación.

Uno de los aspectos que pone en entredicho, es si efectivamente el profesor quien acompaña al estudiante en formación requiere ser de la misma disciplina que el estudiante, especialmente cuando contribuye desde su experiencia pero, además, modela en sus aportaciones utilizando ambos tipos de conocimiento en el momentos de buscar alternativas de solución.

8.2 Conclusiones

“[...] Destacó la dificultad en el manejo de los tiempos en aula, lo cual exigió un constante proceso de reflexión y reformulación de la práctica atendiendo tanto a los objetivos de la enseñanza como a los de aprendizaje. [...] En lo específico, señaló la complejidad inicial de dar demasiado énfasis al contenido curricular declarativo, lo cual pude ir resolviendo en la medida que reflexionaba sobre mis clases implementadas. Esto se tradujo en el desarrollo inicial de la capacidad de poder [...] sintetizar y, sobre todo, concretizar los conocimientos que consideraba clave para el aprendizaje propuesto en la unidad. En resumidas cuentas, consideró que esto marcó el paso inicial en mi tránsito de licenciado a pedagogo”

(Reflexiones estudiante en formación. Artículo)

Este párrafo revela, a través de la propia voz del estudiante, el tránsito y progreso de la reflexión que se suscitó en su práctica, lo que le permitió ir construyéndose como profesor. Asimismo, en este se vislumbran algunas situaciones de la práctica que fue identificando y el conocimiento profesional que fue construyendo.

El proceso de desarrollo reflexivo de este docente en formación y el acompañamiento que este estudio realiza a su crecimiento profesional deriva en este último capítulo, en el cual se pretende dar una síntesis final de los resultados obtenidos. Las conclusiones que a continuación se presentan se estructuran en función de los objetivos de esta investigación. En primer lugar, se aborda la naturaleza y dimensiones de la reflexión sobre las situaciones de la práctica y su evolución a lo largo del proceso formativo; en segundo lugar, los marcos interpretativos y la evolución del conocimiento de la situación durante los procesos reflexivos a lo largo de la práctica; y tercero, las temáticas sobre las cuales se reflexiona en los espacios formativos entre el estudiante y los docentes que lo acompañan.

La naturaleza y dimensiones de la reflexión sobre las situaciones de la práctica y su evolución a lo largo del proceso formativo

Tal como hemos desarrollado a lo largo de esta tesis, esta investigación se enmarca en la actividad reflexiva basada en el pragmatismo de John Dewey, la práctica reflexiva de Donald Schön y la teoría sociocultural de Vygostky. En este contexto, la reflexión es concebida como un proceso de pensamiento que intenta dar coherencia a una situación poco clara que necesita ser analizada. Un aspecto clave de este proceso es la idea de situación, y en este contexto, toda posibilidad de reflexión se da siempre que existan eventos en conflicto en la situación que obliga a detener la acción en la situación y entrar en conversación reflexiva con esta para clarificarla (Clarà, 2015). También este proceso requiere la mediación de otros. En este marco, el profesor didacta y quienes acompañan el proceso reflexivo del estudiante cumplen un rol fundamental en las ayudas ajustada que pueden brindar para hacer progresar al estudiante en formación en su proceso reflexivo (Clarà et al., 2019; Mauri et al., 2016, 2017)

El desarrollo reflexivo llevado a cabo por el estudiante se materializó de manera distinta de acuerdo a quienes lo acompañaron en este proceso. En relación al espacio de reflexión que compartió con su profesor didacta, se observa que la evolución de su proceso formativo tuvo matices entre las distintas fases. Se constata que cuando el estudiante pone en acción la propuesta diseñada es cuando entra en conversación reflexiva con la situación y lo obliga a repensar su acción. Esto corrobora las ideas de Cheng et al. (2012); Clarà et al. (2019); Mauri et al. (2016;2017), Hong et al. (2019); Schön (1983) y Tessema (2008) acerca de la necesidad de explorar el proceso o actividad de reflexión como una actividad situada, que se produce en y

con la situación, pues ello permitiría reconstruir la experiencia y por consiguiente, podría fortalecer la práctica pedagógica.

Asimismo, se corroboran las ideas desarrolladas por Clarà (2013, 2015), pues es también en la interacción del estudiante con el entorno o situación de práctica que entran en conflicto o se generan tensiones entre los eventos, y que son vistos por el estudiante como dilemas. En la perspectiva vygostskyana, son los eventos como agencias en acción, que entran en conflicto, los que deben ser considerados como foco u objeto de análisis e interpretación de la situación. Por tanto, la ayuda y asistencia de los docentes que acompañan debieran dirigirse en ese norte, en problematizar la situación y los distintos eventos que la componen, no con el fin de eliminarlos, sino de analizarlos y reflexionar para modificar sus relaciones o influencias mutuas. El didacta, a través de preguntas en la fase de diseño intenta indagar acerca de las acciones y decisiones del estudiante, solicitar información para clarificar su propuesta formativa y poner en cuestión los distintos elementos que podrían entrar en tensión en la misma, sin embargo, no es hasta que el estudiante pone en acción su propuesta de formación que comienza a problematizar acerca de la misma.

Desde los aportes dados por Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia (2016), podríamos concluir, que es en la fase de diseño cuando el estudiante en formación identifica y comprende los variados factores que podrían estar operando y determinando la situación (análisis); pero no es hasta la fase de implementación, y también la de evaluación, sistematización y cierre que, además de lo anterior, es que se aclaran los elementos en tensión en la situación y los dilemas presentes en la práctica y en la relación diseño-actuación para el estudiante en formación (síntesis). Los aportes de Almeyda (2016a, 2016b) también nos ayudan a concluir que estas tensiones pueden ser sorteadas por el estudiante al comprender que aquello que aprende en la universidad (teoría) y la realidad escolar (práctica) no son elementos irreconciliables, si no vinculados. Esta última idea también es compartida por Pagés (2002) y Zabalza (2011). De esta forma, el aprendizaje se expande a conocimientos de la realidad del aula y del quehacer docente propiamente tal.

En esta misma línea, a partir del análisis realizado del espacio formativo del estudiante con sus tutoras llevado a cabo en la fase de implementación, se corrobora nuevamente la importancia de la conversación con la situación en y sobre la acción, pues es en este contexto cuando el estudiante pone en práctica su propuesta formativa e identifica y problematiza en torno a los eventos presentes en la situación para intentar clarificarlos. También se corrobora la importancia de la asistencia del tutor, pues el estudiante problematiza aún más en algunos aspectos de la situación cuando la tutora realiza preguntas de indagación o bien problematiza en torno a los eventos que están en tensión para ayudar al estudiante a clarificarlos y buscar propuestas alternativas de acción.

Se constató también, que cuando el estudiante en formación comienza a observar el modo en que sus alumnos aprenden y a focalizarse en el proceso de aprender de ellos, es cuando comienza a realizar acciones/decisiones “inteligentes”, en palabras de Rodgers (2002). Esto corrobora las ideas planteadas por esta autora en dos líneas: la primera, que la reflexión debe cimentarse desde la propia experiencia de los docentes, tanto desde la perspectiva de sí mismos como agentes de enseñanza como desde de la perspectiva de ellos mismos como aprendices; y segundo, que este proceso reflexivo supone la realización de un trabajo riguroso y sistemático, que permita descubrir detalles ricos y complejos de la propia experiencia, que le serán de utilidad para el desarrollo de la profesión. En este mismo punto, el estudio llevado a cabo por Valdés y Turra (2017) plantea la necesidad de que los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sean capaces de superar la visión tradicionalista del proceso de enseñanza-aprendizaje centrada en la adquisición de conocimientos, orden cronológico y visiones hegemónicas de acontecimientos históricos y desarrollarse como docentes centrados en el aprendizaje de sus

alumnos, con capacidad de racionalidad crítica y pensamiento histórico, a modo de brindar estas mismas habilidades a sus estudiantes.

Por otra parte, la expresión de sentimientos no es un ámbito que se materialice en la reflexión en ambos espacios formativos del estudiante en formación con su profesor didacta ni sus profesoras tutoras, cuestión que para autores como Rodgers (2002); Yoon y Kim (2010); y Orland-Barak (2014) resulta ser una cuestión fundamental, pues una de las funciones de la tutoría es establecer relaciones de cuidado y apoyo emocional. Este es una dimensión que habría que prestar especial atención para futuros acompañamientos en el prácticum.

En consecuencia con lo anteriormente expuesto, se corrobora la importancia de rol del profesor tutor, quien debe ser un guía a lo largo del proceso de la reflexión (Pareja & Roblin, 2013; Rodgers, 2002; Korthagen & Vasalos, 2005; Crasborn et. al., 2011) y la relevancia de las “conversaciones genuinas” para proporcionar ayuda y orientación a los estudiantes de pedagogía y hacerlos progresar hacia su desarrollo identitario y autonomía profesional. Para Sheridan y Young (2017) y Yagata (2017) el diálogo basado en “conversaciones genuinas” es el que permite construir relaciones de apoyo, colaboración e intercambio de análisis y valoraciones de las situaciones de práctica de los contextos escolares, como también, que el estudiante en formación se sienta apoyado y guiado en la relación, desarrolle confianza en la enseñanza y comparta creencias sobre la misma.

Particularmente, en el caso estudiado, resultan importantes las conversaciones que establece el estudiante en formación con su profesor didacta y tutoras cuando estas se orientan al conocimiento de la asignatura en la práctica, ayudándole a cómo enseñar un contenido específico de la asignatura de Historia o a enfrentar situaciones propias relacionadas con el clima y convivencia escolar que se experimenta en situaciones de práctica, ofreciéndole la oportunidad de deconstruir aspectos personales relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, y, tal como lo plantean Pagés (2002, 2004) y Zabalza (2011), vincular lo que ha aprendido en la universidad y en su práctica en el aula, contribuyendo por lo tanto, a ayudarlo a avanzar, particularmente en este caso, de un Licenciado en Historia a un Profesor de Historia, y desde su rol de profesor novato a un rol de maestro autónomo, cuestión que Sheridan y Young (2017) también plantean en sus investigaciones.

También es posible concluir, recogiendo las investigaciones de Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia (2017), quienes utilizan el término de reflexión conjunta o colaborativa (*joint reflection*) para referir al proceso de guía-asistencia entre el mentor y su aprendiz, que el proceso reflexivo llevado a cabo por el estudiante en formación y su profesor didacta y tutoras, no ha sido un proceso reflexivo lineal, secuencial ni cíclico, sino socialmente construido en el que los participantes no se han relacionado de manera previsible, sino por el contrario, de manera constructiva, pues es el diálogo que se funda con el otro en el que se establecen las ayudas ajustadas y se van modificando en función de dicho espacio de interacción y necesidades del estudiante en formación durante su proceso de práctica profesional.

Los marcos interpretativos y la evolución del conocimiento de la situación durante los procesos reflexivos a lo largo de la práctica

Las investigaciones realizadas por Cubero et al. (2008), Cubero e Ignacio (2001) y Prados y Cubero (2016) explican cómo los procesos de argumentación y validación del conocimiento se dan en un espacio de reflexividad compartida en el que se requiere de un diálogo constructivo entre mentor y aprendiz. Es en este espacio de diálogo colaborativo, según So (2013) y Tillema y Orland-Barak (2006), se construyen, reconstruyen, co-construyen los conocimientos profesionales y personales del docente, por lo tanto, para estos autores el análisis de la

construcción del conocimiento va más allá de un conocimiento teórico o un conocimiento práctico, se trata de saber cómo se genera a partir tanto de lo que ya se sabe, de lo que otros saben, y de la experiencia propia y de otros.

En el caso estudiado, las distintas propuestas de acción, explicaciones y valoraciones que realiza el estudiante en formación de su desempeño y/o propuestas de actuación, como también la actuación e intervención del profesor didacta y tutoras, están basadas, en la fase de diseño, en el conocimiento académico, sin embargo, en la fase de implementación, evaluación, sistematización y cierre, se basan tanto en el conocimiento académico como experiencial.

Por tanto, uno de los aspectos que se destaca de los hallazgos, es que cuando el estudiante implementa su propuesta formativa y mantiene una conversación reflexiva con las situaciones de su práctica, es cuando preferentemente utiliza conocimiento académico y experiencial. Esto es coincidente con los hallazgos de Pagés (2002, 2004); Zabalza (2011); Cheng et al. (2012); Hong et al. (2019) y Allas, Leijen y Toom (2017) quienes plantean que el vínculo entre teoría y práctica debe darse en la medida de que los docentes en formación están participando en experiencias de enseñanza que les permitan construir y usar sus ideas creativas y mejorar sus prácticas o bien se les permita implicarse en las prácticas y tomar decisiones independientes, que impacten directamente en sus propios desempeño en el aula.

También lo anterior corrobora las ideas de Korthagen, Loughran y Russell (2006) que manifiestan que la teoría debe ser desarrollada en relación con la práctica de manera dialéctica, no aplicativa ni transformativa, es decir, un tipo de conocimiento no puede ser replicado en otro.

Los resultados del caso analizado evidencian, tal como lo expone Andreu (2019) y también Almeyda (2016a, 2016b) que los estudiantes licenciados en Historia, Geografía y Ciencias Sociales que se forman en programas de pedagogía para poder ser profesores, suelen descubrir que la teoría y la práctica se encuentran completamente disociadas, percepción que nace al adentrarse en sus experiencias de prácticum, y que en este caso, es posible constatar en la fase de diseño de su Unidad Didáctica, en que la validación y argumentación de las acciones que se emprenden y proponen se basan en el conocimiento académico fundamentalmente, cuestión que después evoluciona pues emerge, en las fases posteriores, el conocimiento teórico y práctico cuando el estudiante se enfrenta a la puesta en marcha de su Unidad Didáctica y debe analizar los eventos que entran en tensión para clarificarlos y buscar alternativas de actuación. En el caso de los aportes de Almeyda (2016a, 2016b), la autora propone que esta tensión provocada por esta aparente disociación entre teoría y práctica es, en realidad, una oportunidad de aprendizaje para comprender el vínculo que existe entre ambas.

Por otra parte, para autores como Noffke y Brennan (2005); Beauchamp (2015) y Zeichner (1993) es importante considerar en el proceso reflexivo los ideales y poner en juego las definiciones que el docente posee respecto a su formación ética-moral-política o su dimensión teleológica, en palabras de Zeichner (1993), en la lógica de que toda reflexión debiera permitir a los docentes cuestionar, analizar y considerar alternativas de transformación de las situaciones existentes incorporando los aspectos éticos, morales y políticos involucrados, cuestión que en el caso investigado, se encuentra casi ausente, y preferentemente invocan a la ideología o sistema de valores el estudiante en la fase de implementación y en un porcentaje menor la tutora que no comparte la misma disciplina que el estudiante (tutora 1).

La anteriormente expuesto ratifica lo fundamental que es reflexión colaborativa para la construcción del conocimiento profesional y la importancia que quien acompañe realice un proceso de orientación, guía y seguimiento del proceso reflexivo, especialmente, resulta relevante, desde los resultados de investigación de Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia (2016),

que en este espacio de reflexión colaborativa cuando se analicen los diferentes elementos en tensión presente en la situación, se profundice en la interpretación de dicha situación utilizando conocimiento teórico y práctico para poderla comprender y clarificar.

Temáticas sobre las cuales se reflexiona en los espacios formativos entre el estudiante y los docentes que lo acompañan

Se observa que las temáticas sobre las cuales versan las conversaciones en el proceso de práctica tienen sus particularidades en función de las fases en las cuales se desarrollan. Es así como en la fase de diseño tanto el estudiante en formación como el didacta versan su conversación sobre el diseño y la programación de la Unidad Didáctica, primando, por tanto, los aspectos propios de la elaboración de una propuesta didáctica de enseñanza y aprendizaje. Mayoritariamente aportan a través de propuestas de actuación o soluciones y del conocimiento académico, sólo aquellos episodios que el estudiante se vincula con situaciones de la práctica y comienza a problematizar (p.e la gestión del tiempo y la conformación de los grupos de alumnos) es que se incorpora el conocimiento experiencial, reconsiderando e integrando estos elementos a su propuesta inicial de planificación.

La tendencia del tipo de conocimiento utilizado podría estar influenciado por la formación inicial de licenciado en Historia que posee el estudiante, y además, por las características de los programas de formación en Historia, que según Valdés y Turra (2017) está muy centrada en la adquisición de contenido más allá de un modelo que busque que los futuros profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desarrollen una racionalidad crítica, como también un pensamiento histórico que, consecuentemente, puedan brindar a sus estudiantes en el aula. También lo avalan los estudios de Vaillant (2019), que manifiesta que aún en Latinoamérica los programas del profesorado están centrados en la acumulación y adquisición de conocimientos disciplinares especializados y con poco énfasis en promover la innovación de cómo se enseña en las aulas; y que se aprecia una tensión permanente en el lugar que la propuesta formativa confiere al conocimiento didáctico del contenido y al conocimiento de los contenidos disciplinares en sí mismos.

Es en la fase de implementación y sistematización, evaluación y cierre y en el espacio formativo con su profesor didacta y la tutora que comparten la misma disciplina, en que se comienza a reflexionar en y sobre situaciones de la práctica, poniendo de relieve los diferentes elementos o aspectos en conflicto en la situación que requieren ser clarificados, planteando por ello la elaboración de soluciones o actuaciones alternativas para equilibrar los elementos en conflicto en la situación. El estudiante se enfrenta a dos tipos de dilemas en su práctica, definidos estos por Pareja y Margalef (2013), como los conflictos y tendencias opuestas *dentro de uno mismo* que requieren una deliberación entre alternativas múltiples que serían de índole interpersonales e intrapersonales (p.e la gestión del tiempo, tipos de recursos pedagógicos, el aprendizaje alcanzado por los alumnos, fortalezas y debilidades de la implementación de la Unidad Didáctica, aprendizajes obtenidos por el estudiante en formación, entre otros).

Resulta clave, en estas fases, el papel del didacta y las tutoras y la generación de espacios de diálogo colaborativo para realizar el proceso de indagación, identificación y análisis de los elementos en tensión de la propuesta presentada por el estudiante, avalando con ellos, los estudios de Dennis, Gelfuso y Sweeney (2018) y Mena, Hennissen, y Loughran (2017), que refieren a la importancia de contar con un mentor guía que haga emerger disonancias que desencadenen en el estudiante en formación la reflexión, desarrollando con ello conocimiento de la práctica y conectándolo con su experiencia y los conocimientos teóricos trabajados en los programas de formación del profesorado. También se avalan los estudios de Mauri et al. (2016) en que se avala la relevancia de llevar a cabo un proceso de indagación crítica que permita que

se identifiquen y comprendan los variados factores que están operando, se aclaren los elementos en tensión en la situación y los dilemas que crean para el docente (síntesis); y, que se busque conjuntamente profundizar en dicha tensión usando conocimiento académico y conocimiento práctico para lograr interpretarla.

Se constata también que las temáticas abordadas en las fases de diseño, implementación y evaluación, sistematización y cierre fundamentalmente, siguiendo las ideas del modelo de cebolla planteado por Korthagen y Vasalos (2005), se focalizan en las primeras capas, es decir, en el análisis del entorno, comportamiento, competencias y con menos reflexión en las temáticas relacionadas con las creencias, identidad y la misión. Al respecto esto avala lo expuesto por Vanegas (2016) que afirma que los futuros docentes no realizan un uso consciente de la reflexión como movilizador del mejoramiento de la práctica y la construcción de su identidad profesional. También se relaciona con los estudios de Noffke y Brennan (2005); Beauchamp (2015) y Zeichner (1993) que consideran esencial incorporar aspectos afectivos, emocionales, éticos y morales en el momento de promover el aprendizaje de la reflexión.

La discusión y conclusiones expuesta anteriormente ponen en cuestión y tensión varios aspectos que están presentes en la formación de los futuros pedagogos, entre los que podemos señalar los siguientes: las actividades curriculares que conforman el programa de formación o plan de estudio; la relación que se establece entre las actividades curriculares desarrolladas en el contexto universitario y las desarrolladas en el contexto escolar (en el prácticum); la concepción que se tiene del aprender y enseñar a reflexionar y de la relación entre teoría y práctica; la forma en que se concibe el prácticum (su sentido y propósito) y el rol de la práctica reflexiva en este proceso; el rol de los distintos actores que participan y acompañan al estudiante en su proceso formativo en el prácticum; las articulaciones que se propenden entre los distintos actores que acompañan al estudiante en formación; las condiciones (tiempos, espacios y recursos) que proveen los programas de formación y los centros escolares para que el prácticum se convierta en un espacio de aprendizaje y desarrollo profesional. Algunos de estos aspectos los desarrollaremos más extensamente en el apartado siguiente refiriéndonos a las aportaciones de la tesis a la formación de futuros pedagogos.

8.3 Aportaciones, limitaciones y cuestiones abiertas objeto de investigaciones futuras

A partir de los hallazgos expuestos, se presentan los aportes que realiza este estudio al campo temático. Si bien los hallazgos obtenidos provienen de un estudio de caso, por eso su dificultad para generalizar sus datos, no obstante lo anterior, algunos de sus resultados refuerzan investigaciones ya realizadas en el área. Particularmente, en el contexto chileno, pueden servir de orientaciones a las instituciones universitarias para la elaboración del plan de estudio, el diseño de las actividades curriculares de los programas de formación de pedagogías, el prácticum y las tutorías y los procesos de investigación en esta línea.

Aportaciones a la Formación Pedagógica de los Profesionales. Recomendaciones sobre el prácticum

Las aportaciones que se realizan en torno a este punto, a modo de recomendaciones para las instituciones responsables de la formación pedagógica de futuros docentes, en especial sobre el prácticum, se presentan estructuradas en cuatro grandes ámbitos. El primer ámbito de recomendaciones tiene que ver con la necesidad de que los formadores de los estudiantes en formación en los programas de formación pedagógica para profesionales compartan el sentido y las finalidades formativas que orientan el diseño y desarrollo de los planes de estudio de los futuros docentes de educación secundaria y tomen como centro de dicha propuesta al estudiante en formación. El segundo ámbito de recomendaciones tiene relación con el

componente práctico y la práctica reflexiva en la formación del profesorado, sus propósitos e implementación en la formación; el tercer ámbito de recomendaciones corresponde al rol de los formadores en los procesos reflexivos de los estudiantes en formación; y finalmente, el cuarto ámbito alude a las condiciones necesarias para la puesta en marcha de un prácticum que promueva el desarrollo de una práctica reflexiva en los estudiantes en formación como futuros profesores.

La propuesta de formación pedagógica. Tomar como centro de la propuesta al estudiante en formación

Los resultados de este estudio ponen de manifiesto la necesidad de recomendar una mejor articulación y coherencia entre los diferentes ámbitos que conforman los planes de estudio de formación pedagógica y, en concreto, respecto a generar una propuesta centrada en el estudiante en formación, orientada a hacer avanzar su identidad docente y la representación de enseñanza- aprendizaje, la relación teoría-práctica y contribuir a mejorar la propia práctica docente basada en la reflexión.

Según Vaillant (2019), los programas de formación del profesorado en educación secundaria siguen ofreciendo una formación focalizada en la adquisición de conocimientos disciplinares especializados, que pone muy poco empeño en enseñar a enseñar y en la innovación de la enseñanza en las aulas específicas de educación secundaria. Se trata de una propuesta de formación fragmentada, que muestra una escasa articulación entre los diferentes núcleos que la componen, es decir entre lo que se enseña de contenidos del ámbito disciplinar de especialización docente del estudiante en formación, del ámbito psicopedagógico y didáctico.

En respuesta al estado actual de la propuesta formativa cabe recomendar reestructurar la misma poniendo en el centro las necesidades profesionales de los futuros docentes, que exigen que se genere una nueva propuesta en que los distintos núcleos que componen los Programas de Formación Pedagógica para Profesionales preparen realmente para la docencia y faciliten al estudiante en formación un conocimiento práctico, relacionado con el conocimiento académico, y dirigido a formar al docente para comprender y gestionar las situaciones de la práctica en el centro y el aula. En dicha formación cabe tener en cuenta, entre otros, los aspectos relativos a la didáctica, pero no desde la disciplina, sino considerados desde las necesidades del estudiante en formación en la acción profesional en la práctica del grupo clase en la institución escolar y en el aula.

Lo anterior implica reconocer que el foco de la formación didáctica es generar propuestas docentes que toman como base el análisis continuo y permanente de las situaciones de la práctica en el contexto escolar y las aulas y, en función de ello, presentar y/o relacionar con marcos teóricos que enriquezcan esos análisis y les permitan elaborar ideas y/o propuestas pedagógicas específicas, contundentes, fundamentadas, ajustadas a la realidad escolar, que consideren múltiples aspectos y dimensiones del contexto y de las situaciones específicas. Ello permitiría avanzar en innovar en la práctica y generar propuestas que apunten a la mejora de la escuela y disminuir el desarrollo de propuestas docentes centradas en la trasmisión de contenidos o dirigidas a “llenar de información” a los alumnos en las aulas.

Molina (2008) corrobora que uno de los mayores obstáculos para la innovación de la enseñanza que presentan los estudiantes en formación es el paradigma educacional del que parten basado en la transmisión de conocimiento curricular a sus alumnos. En consecuencia con todo ello, resulta extremadamente urgente contribuir al cambio de creencias de los futuros docentes rompiendo con la visión tradicional de la enseñanza que poseen y guiándoles hacia una práctica pedagógica enmarcada en un enfoque sociocultural de la enseñanza, el aprendizaje y la

formación. El cambio propuesto requiere situar a los estudiantes en formación en espacios de formación que promuevan un constante cuestionamiento de sus supuestos e ideas pedagógicas y/o docentes, especialmente, en contextos reales y situaciones específicas de la propia práctica que les permiten experimentar dilemas que propician la desestabilización de los propios esquemas iniciales y favorecen su reelaboración o mejora.

Lo expuesto anteriormente se vincula con lo planteado por Korthagen, Loughran y Russell (2006), quienes señalan que la formación inicial docente debería centrarse en ayudar a los futuros docentes a aprender de la experiencia, vinculándose de manera significativa con las metas y retos que las escuelas tienen planteados, y en construir conocimiento profesional, relacionando de manera efectiva el conocimiento académico y el conocimiento práctico o de las situaciones de la práctica. Si bien la formación práctica resulta esencial en el proceso formativo de los estudiantes que se preparan para ser profesores, es imprescindible que dicha formación se vincule y articule con otros aprendizajes o propuestas curriculares incluidas en los planes formativos de los futuros docentes. Para lograr que dicha relación tenga un sentido profesionalizador es necesario promover que los formadores de formadores trabajen con situaciones reales o auténticas de la práctica en escuelas específicas, cuyo conocimiento y relación teoría- práctica permitan a los estudiantes explorarlas en profundidad y movilizar los distintos saberes en la interpretación de su práctica y hacerlos avanzar, si cabe.

En la elaboración de propuestas de formación docente se discute de nuevo, tal como plantea Korthagen (2016), como actuar para promover la relación entre la teoría y la práctica. Particularmente lo que se discute es el enfoque que siguen las instituciones de formación de profesores que centran su propuesta de relación teoría – práctica en que esta última se vincule directamente o mantenga una mejor correspondencia con la teoría de partida. Se trata de un error frecuente que resulta urgente subsanar para impedir que los estudiantes en formación, cuando acudan a las escuelas o instituciones escolares para completar su formación con el prácticum, descubran, año tras año, que la teoría aprendida en las instituciones responsables de la formación y la puesta en práctica de la misma en la práctica docente en los centros escolares se encuentran totalmente disociadas (Andreu, 2019). Se hace necesario, por tanto, basar la formación del futuro docente en la elaboración y desarrollo del propio conocimiento profesional que incluye la relación entre conocimiento teórico, conocimiento práctico y la práctica, reconociendo ambas, la teoría y la práctica, como dos procesos vinculados, que median el uno en el otro de manera continuada. Con ello se podría romper con la tradicional propuesta de formación de profesores que concibe la práctica como el ámbito de aplicación de la teoría o del conocimiento académico aprendido en la universidad.

La reflexión sobre las situaciones de la práctica sería considerada como el proceso clave del que nos servimos para que los estudiantes en formación pongan en relación esos aspectos o elementos clave de la profesión: el conocimiento académico, el conocimiento práctico y la práctica. Sin embargo, como ya han señalado diversos autores (Beauchamp, 2015; Clarà, 2015; Collin, Karsenti, & Komis, 2012; Guerra, 2009; Ruffinelli, 2017), la concepción de reflexión sigue siendo un concepto ambiguo y esta diversidad ha llevado también a la formulación de distintos enfoques y propósitos del uso de la misma en la formación. Todo ello pone de nuevo de relieve la falta de acuerdos en torno a cómo este proceso clave debería ser enseñado, en los distintos programas de formación del profesorado. Esas propuestas formativas deberían elaborar conjuntamente una caracterización de la reflexión y su finalidad formativa y decidir acciones comunes consensuadas de enseñanza de la misma que preparen a los futuros docentes para un uso profesional adecuado.

Para finalizar en las recomendaciones de cambio en este ámbito, cabe dejar constancia que elaborar una propuesta de formación de docentes basada en la reflexión sobre las situaciones

de la práctica requiere de enseñar la reflexión no sólo desde el prácticum, sino también en las otras actividades curriculares que componen los planes formativos de las pedagogías, en la lógica de que los futuros profesores son los que construyen personalmente, contando con la ayuda de sus tutores, su propio conocimiento y construyen su “habitus” profesional (Perrenoud, 2004).

El componente práctico y la práctica reflexiva en la formación pedagógica

A lo largo de esta tesis se ha puesto de manifiesto la importancia del prácticum en la formación de los estudiantes en formación, pues este ofrece una experiencia real en la que el estudiante en formación experimenta su futuro desempeño profesional en un contexto educativo específico (Solís et. al., 2011, Correa, 2012). El aprender a responder a las exigencias que plantea el contexto escolar supone para los futuros docentes analizar y comprender lo que ocurre en las escuelas y en las aulas concretas y reflexionar sobre la propia actividad docente en situaciones específicas de la práctica, de manera tal que les prepare para comprender en profundidad su propia actuación, examinar elementos tácitos de pensamiento e identificar los aspectos de la actividad profesional en los procesos de enseñanza y aprendizaje que condicionan la propia actuación.

Al respecto, los hallazgos de este estudio refuerzan cuatro recomendaciones clave: (i) la necesidad de implicar a los estudiantes en formación en prácticas tempranas reales -desde los momentos iniciales de las mismas-, continuadas, sistemáticas y sostenidas. Unas prácticas que garanticen el conocimiento e implicación profesional en un contexto escolar específico contando con el apoyo de profesionales expertos. En este proceso, como ya comentábamos, la reflexión tiene un papel clave, no sólo para sostener el desarrollo del conocimiento profesional y la mejora paulatina de la propia acción práctica sino también la construcción de la identidad docente; (ii) la necesidad de enseñar al futuro docente a reflexionar de manera productiva y orientada tanto al conocimiento de las situaciones de la práctica (manteniendo la idea de situación desarrollada desde el enfoque sociocultural) como al desarrollo del pensamiento crítico y de la identidad profesional; (iii) la exigencia de una actividad reflexiva que medie la relación entre la construcción por el estudiante en formación del conocimiento de las situaciones de la práctica y de la relación entre conocimiento práctico y teórico; y (iv) finalmente, la recomendación de enseñar a reflexionar no solo como un proceso personal individual, sino también colaborativo o desarrollado de manera conjunta con otros: los demás docentes y los niños y niñas o los jóvenes de su grupo clase.

En relación al prácticum, el trabajo elaborado refuerza la importancia durante la formación inicial de los futuros docentes de tener experiencias tempranas y lograr una inserción paulatina y progresiva a la comunidad escolar de la que formen parte y contribuir a mejorarla. En efecto, el desarrollo de actividades auténticas propias del rol docente favorecería una mejor inserción a la vida profesional, y también la comprensión del contexto escolar y de sus situaciones y prácticas específicas y relevantes para la comunidad, lo que influiría en la aparición de determinadas dificultades o de dilemas propios de la profesión y que se evidenciarían en el proceso de iniciación a la docencia cuando todavía el estudiante en formación cuenta con los apoyos necesarios para poder encarar esos retos (Cisternas, 2016; Ruffinelli, 2013, 2014). Al respecto, cabría preguntarse y revisar lo que están aprendiendo los estudiantes en formación en sus experiencias prácticas y si estos aprendizajes propician una mejor inserción al mundo escolar, en el entendido que las dificultades que presentan los docentes en formación se acercan a las presentadas por los docentes principiantes.

Como ya hemos hecho constar, en relación a los propósitos que guían el proceso de reflexión, estos debieran apuntar, tal como refieren Korthagen (2010) y Perrenoud (2004), tanto al ámbito

profesional con al personal, esto implicaría propiciar la reflexión sobre aquellos aspectos que caracterizan su práctica y desempeño docente y también sobre aquellos relacionados con su identidad y misión profesional como profesor, en los que intervienen los propios ideales y objetivos morales y la dimensión teleológica. En esta línea, tal como lo plantea Vanegas y Fuentealba (2019), es necesario incorporar desde el ingreso de los estudiante a las carreras de Pedagogía prácticas tempranas y progresivas que ofrezcan espacios y contextos que les permitan construir los procesos de identificación con la profesión. Los procesos reflexivos les permitirían resolver situaciones que tensionan su propia identidad docente, sus propias ideas de cómo ser, cómo actuar y entender su trabajo y su lugar en la sociedad, cuestión que se construye y transforma en los espacios de prácticas. De allí que sea posible sostener que la identidad profesional docente no es algo que se imponga, sino que se construye en la reflexión sobre la propia experiencia y a partir del sentido que se asigna a esa experiencia. El acompañamiento que se realiza en este proceso resulta ser vital, aspecto que desarrollaremos más adelante.

Lo anterior también demanda una intención clara de propender por una reflexión productiva, que como la caracteriza Davis (2006), consigue cuestionar supuestos y adquirir en el proceso distintas formas de analizar un mismo hecho o experiencia. Esto requiere que los estudiantes en formación vayan más allá de las simples descripciones de sus experiencias y avancen en el desarrollo de procesos de análisis y síntesis de las situaciones de su práctica, tal como establece la lógica de pensamiento planteada por Dewey (1933).

Instalar en las propuestas formativas procesos reflexivos basados en un enfoque sociocultural implica también optar por formas de enseñanza de la reflexión específicas. Si bien en el contexto chileno Hirmas y Cortés (2013) manifiestan que los programas de formación inicial docente, según el modelo de Singh, Rowan y Allen (2019), están centrados en el “conocimiento de la práctica (reflexión crítica)” y el “conocimiento de practica (reflexividad crítica)”, sin embargo Ruffinelli (2018) y Salinas, Rozas y Cisternas (2018) declaran que estos enfoques sólo se plasman a nivel declarativo, pues según sus hallazgos en estudios realizados en Chile se siguen desarrollando los procesos reflexivos a nivel descriptivo y no reflexivo. Junto a ello estudios de evaluación docente desarrollados por Manzi, González y Sun (2011) revelan que el desarrollo de la dimensión reflexiva de los profesores en ejercicio es insatisfactorio.

Avanzar en la comprensión de la reflexión desde este enfoque implica comprender el concepto de reflexión, los aspectos cruciales que lo conforman y las estrategias a utilizar para su desarrollo, tomando como referente la noción de situación que está a la base del desarrollo de la misma. Los trabajos elaborados por Clarà, Mauri, Colomina y Onrubia (2019) y Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia (2016, 2017) siguiendo la perspectiva sociocultural ponen de relieve que la enseñanza de la reflexión es una construcción que se elabora en la actividad conjunta o interactividad de los participantes (profesor tutor-mentor y estudiantes en formación), en el proceso entre los participantes en la reflexión y con la situación y a través de un proceso de indagación crítico que permita la co-construcción de nuevos puntos de vista sobre los distintos aspectos de sus experiencias y prácticas de aula. Un proceso en el que se desafían los propios supuestos o las racionalidades implícitas que dichos participantes poseen. Para estos autores todo proceso de reflexión tiene como propósito clarificar aquello de la situación de la práctica que necesita ser analizado para dar continuidad a la acción del sujeto (en nuestro caso del docente) en la situación y, si cabe, mejorar su actuación. Estas ideas también las desarrolla Cornejo (2016) manifestando nuevamente lo clave que resulta que en la comunidad escolar se lleve a cabo un diálogo e indagación críticos sobre los distintos aspectos de las experiencias de los participantes y se desafíen los propios supuestos o racionalidades implícitas que poseen.

Por otra parte, también se requiere en el prácticum, tal como lo plantean Clarà y Mauri (2010) y Zabalza (2011), que los estudiantes tomen consciencia de que el conocimiento académico es un

tipo de conocimiento distinto del conocimiento práctico pero que ambos ni son dicotómicos ni se transforman el uno en el otro, sino que se articulan en la reflexión sobre la práctica de manera dialéctica y relaciona y aportan a la comprensión de las situaciones de la práctica aspectos diferentes y relacionados. Avanzar en establecer esta relación implica que los estudiantes incursionen tempranamente en la práctica y que tengan oportunidades de experiencia de la enseñanza en reflexión en y con la situación. Según Schön (1983), en este proceso es posible aprender y generar y desarrollar el propio conocimiento profesional; es decir, desarrollar el conocimiento práctico de manera relacionada con el conocimiento teórico (Clarà y Mauri, 2010; Korthagen, Loughran & Russell, 2006; Mena, Hennissen & Loughran, 2011, 2017; Pagés, 2004; So, 2013; Zabalza, 2011). En este sentido, la tesis avala nuevamente que la naturaleza del conocimiento teórico y práctico es constructiva (por el docente o el grupo de docentes en colaboración) y la relación entre ambos tipos de conocimiento es de carácter dialéctico.

Finalmente, se refuerza nuevamente la necesidad de concebir la reflexión como un proceso de construcción, reconstrucción y co-construcción que requiere de un diálogo colaborativo con otros implicados orientado a explorar e indagar conjuntamente las situaciones de la práctica. Se hace necesario, por ende, la incorporación en la propuesta docente tanto de reflexiones personales de carácter individual como de la reflexión en colaboración en espacios que permitan analizar las actuaciones en las situaciones de la práctica para, en definitiva, compartir dilemas, emociones y generar propuestas de actuaciones alternativas ajustadas a la comprensión profunda de dichas situaciones y que permite mejorarlas.

El rol de los docentes que acompañan en el prácticum

El desarrollo de una práctica reflexiva en los estudiantes en formación requiere contar con docentes o profesionales expertos que guíen este proceso con éxito, proveyéndoles de las ayudas necesarias para aprender a reflexionar. Un tutor es efectivo cuando se adapta a la personalidad y características de los estudiantes en formación y crea zonas de desarrollo próximo en las que es posible el ajuste de dichas ayudas y apoyos necesarios para favorecer su avance en el desarrollo de su profesión.

A partir de los hallazgos perfilados en esta tesis y estudios que refieren al rol de los docentes que acompañan este proceso, se levantan las siguientes recomendaciones clave: los docentes expertos y/o tutores que acompañan el proceso formativo del estudiante en el prácticum deben: (i) compartir un enfoque de la enseñanza de la reflexión basado en la perspectiva sociocultural, que tome como referencia la comprensión y gestión de las situaciones de su propia práctica y la relación teoría-práctica; (ii) abandonar el llevar a cabo el seguimiento del avance de los estudiantes en formación basado en la racionalidad técnica y sustituir dicho tipo de seguimiento por otro basado en propiciar la participación del estudiante en espacios reflexivos conjuntos y con expertos que le proporcionen ayudas al aprendizaje de formas de reflexión productiva y colaborativa; (iii) incluir la reflexión en la propuesta formativa y planificar su enseñanza desde el inicio de la formación, una propuesta de enseñanza orientada al análisis de las situaciones de la práctica y a la construcción de la propia identidad docente; y (iv) reconocer el componente emocional que acompaña tanto el proceso reflexivo como el análisis mismo de las situaciones de la práctica del futuro docente y propiciar el conocimiento por los estudiantes en prácticas de sus emociones y la gestión experta de los dilemas o situaciones críticas interpersonales e intrapersonales.

En definitiva, los docentes y/o tutores expertos están llamados a cambiar de paradigma de acompañamiento docente basado en la racionalidad técnica y avanzar en el desarrollo de un paradigma crítico de naturaleza sociocultural, que implica el acompañamiento del estudiante en la reflexión y del cuestionamiento y la indagación constante de, entre otros aspectos, de los

propios procesos de cómo se aprende a enseñar y cómo se enseña a aprender. De este planteamiento se desprende también la necesidad de que todos los agentes involucrados en el proceso de acompañamiento en el prácticum (didactas, supervisores o tutores, y profesores de los centros educativos) compartan las bases de propuesta formativa en el prácticum sostenida por procesos reflexivos orientados a analizar los distintos aspectos que están influyendo en la actividad del estudiante en formación y condicionan su actuación, como pueden ser, entre otros: (i) la calidad de las relaciones entre el futuro docente y otros implicados en sus experiencia práctica (sus alumnos en el aula, los otros docentes y el personal administrativo del centro); (ii) el reconocimiento que el centro y el docente del aula, donde dicho estudiante en formación lleva a cabo las prácticas, hacen de su papel como formadores de futuros docentes y su valoración de la contribución de las prácticas a la formación docente, y (iii) las formas de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes del grupo clase y de enseñanza del profesor responsable de dicho grupo donde dicho estudiante en formación lleva a cabo las prácticas. Todos estos aspectos pueden, por ejemplo, entrar en conflicto con las propuestas de actuación docente que el futuro docente tiene diseñadas con apoyo de la universidad.

De acuerdo con los resultados de nuestra tesis, la recomendación en este ámbito consiste en situar en primer plano el análisis y conocimiento previo de todos estos aspectos por el estudiante en prácticas. De ese modo, en la misma fase de diseño de las propuestas docentes deberían también llevarse a cabo dichos análisis con el fin de representarse las situaciones de su práctica futura y los dilemas o elementos en conflicto en las mismas. Todo ello para incorporar dicha representación y análisis en el diseño de la propuesta de intervención docente y, en definitiva, generar una respuesta educativa adecuada que los tenga en consideración y contribuya a mejorarlos.

Actualmente, según nuestros resultados, primero se diseña tomando como referente fundamental los conocimientos que proporciona la didáctica de la disciplina y el manejo del contenido disciplinar. Es en la fase de implementación de la propuesta que todos estos dilemas se le hacen evidentes al estudiante, quien se ve en shock con la práctica y en la necesidad de revisar su propuesta docente inicialmente diseñada. Es imprescindible, por tanto, que el docente (didacta) que acompaña al estudiante en formación promueva la reflexión en torno a la identificación de los aspectos de la situación que potencialmente “detendrán” su propuesta de actuación docente en la misma y le obligaran a reflexionar. Cabe propiciar que el estudiante en formación obtenga una mayor y mejor comprensión de la situación y un mayor conocimiento de aquellos elementos que podrían entrar en conflicto y ser vividos como dilemas que le interpelan y le exigen que revise la acción diseñada para que pueda ser realmente implementada. Según Pareja y Roblin (2013) se requiere que el profesor tutor considere y promueva el abordaje de estos dilemas de naturaleza interpersonal e intrapersonal, como también que responda a las emociones que generan en los estudiantes en formación por su implicación activa y reflexiva en dichas situaciones de su práctica.

Por tanto, el progreso en la reflexión del estudiante en formación sólo es posible si recibe el apoyo o asistencia del docente y/o tutor formador experto ajustado a sus necesidades personales y profesionales. De ahí que se requiera que el punto de partida sea la experiencia de los estudiantes en formación, tanto desde la perspectiva de sí mismos como enseñantes y como aprendices. En este contexto de ayuda a la progresión de la reflexión, se releva la importancia de incluir en la formación del estudiante en formación la reflexión colaborativa que favorece la indagación crítica sobre su propia práctica y la representación de las situaciones de la práctica. En dicho proceso el estudiante en formación ve desafiados sus supuestos o racionalidades implícitas al favorecerle que profundice en el conocimiento de las situaciones usando de manera relacionada conocimiento académico y conocimiento práctico para poder clarificarlas (Mauri et al., 2016).

Condiciones para la implementación del prácticum y de una práctica reflexiva

Las dificultades presentadas por el estudiante en formación en este estudio ponen en cuestión un aspecto que resulta ser crítico y que refiere a las condiciones relacionadas con los tiempos, espacios y recursos para implementar procesos que permitan la instalación de una práctica reflexiva.

Los programas de formación, en este sentido, debieran garantizar la creación de espacios reflexivos conjuntos entre universidad y escuela para que el estudiante en formación dé sentido al uso que hace de la reflexión pedagógica durante su prácticum. Espacios en los que, gracias a la reflexión conjunta, pueda incursionar tempranamente en todas aquellas actividades propias de su rol, especialmente en las relacionadas con el diseño, implementación y evaluación de experiencias de aprendizaje con los alumnos y otras vinculadas a la construcción de la identidad profesional.

También, se debiera potenciar el funcionamiento de comunidades de profesores tutores, didactas y guías que les permitan construir de manera colectiva los sentidos que conducen sus acciones de acompañamiento y reflexionar, a la luz de las exigencias de su rol, sobre su propia práctica de acompañar y establecer lenguajes y formas de trabajo compartidos. Estas comunidades se pueden transformar en un espacio privilegiado para generar oportunidades de desarrollo profesional en función de las necesidades que poseen como formadores, por ejemplo, la creación de dispositivos para los procesos de reflexión, diseño de estrategias para incorporar el componente emocional, acompañamiento entre pares de estudiante asumiendo el rol de amigos críticos para la revisión de la práctica, entre otros.

Aportaciones metodológicas de este estudio

Este estudio también, desde el punto de vista metodológico, intenta realizar un riguroso análisis del proceso reflexivo de un estudiante en formación a través del diseño, implementación y evaluación y sistematización de una Unidad Didáctica que lleva a cabo en su práctica profesional, articulando tres aspectos fundamentales: dimensiones de la reflexión sobre las situaciones de la práctica y su evolución a lo largo del proceso formativo; los marcos interpretativos y la evolución del conocimiento de la situación durante los procesos reflexivos a lo largo de la práctica; y finalmente, las temáticas sobre las cuales se reflexiona en los espacios formativos entre el estudiante y los docentes que lo acompañan. Si bien se utilizaron dos protocolos ya elaborados en investigaciones realizadas por otros autores, se ajustaron para adaptarlos a los fines de este estudio, incorporando dimensiones de la reflexión para el profesor didacta y tutoras y la dimensión emocional en los procesos reflexivos, cuestión que plantean las investigaciones como un aspecto que debiera considerarse en los procesos reflexivos (Rodgers, 2002; Pareja & Roblin, 2013; Yoon & Kim, 2010; y Orland-Barak, 2014).

También se elabora un protocolo para la identificación de las temáticas sobre las cuales se reflexiona en los espacios formativos lo que permite realizar un análisis más exhaustivo de cada episodio o foco temático sobre el cual se conversa, el proceso reflexivo que se lleva a cabo junto a los conocimientos que utilizan para argumentar sus actuaciones.

Limitaciones del estudio

Dentro de las limitaciones identificadas, es que se trata de sólo un estudio de caso, por lo tanto, los resultados no pueden ser generalizables. También se trata de un caso proveniente de un Programa de Formación para Profesionales, por tanto, el estudiante en formación posee un fuerte dominio de la disciplina, cuestión que podría incidir en los resultados obtenidos en

relación al predominio de argumentaciones de sus actuaciones basadas en el conocimiento académico.

A partir de la metodología utilizada, sería interesante incursionar en el estudio de nuevos casos, incluyendo en ello otras variables como: disciplinas, naturaleza de las pedagogías (secundarias, primarias e infantil), experiencia laboral y la variable género.

Si bien este proyecto tenía por foco hacer seguimiento al proceso reflexivo del estudiante, no es posible escindir de la influencia y características de aquellos que acompañan dichos procesos. Sería interesante incorporar en nuevas investigaciones los recursos y estrategias discursivas utilizadas por los mentores o tutores considerados “buenos mentores”, que ayudan a progresar en la reflexión, dentro de un marco sociocultural, con el fin de indagar no sólo sus recursos discursivos y estrategias, sino también el propio proceso reflexivo que llevan a cabo. Este aspecto ya ha sido planteado por Montenegro y Fuentealba (2010) que aluden que aquellos docentes que continuamente realizan una revisión, valoración y regulación de su propio aprendizaje y de sus propias prácticas suelen ser profesores relevantes y expertos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allas, R., Leijen, Ä. & Toom, A. (2017). Supporting the Construction of Teacher's Practical Knowledge Through Different Interactive Formats of Oral Reflection and Written Reflection. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 600-615. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172504>
- Almeyda, L. (2016a). *Arrojados en la acción. Aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional* [Tesis de Doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/21492/TESIS%20LILIAM%20ALMEYDA%20X.16.pdf>
- Almeyda, L. (2016b). Arrojados en la acción. Aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 11-30. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500002>
- Andreu, B. (2019). La práctica reflexiva en el Prácticum de Historia del Máster de Formación del Profesorado. *El Guiniguada (Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)*, 29, 134-147. <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2020.344>
- Andreucci, P. (2013). La supervisión de prácticas docentes: una deuda pendiente de la formación inicial de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 7-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100001>
- Ávalos, B. (2011). *Formación Inicial Docente. Proyecto estratégico regional sobre docentes UNESCO-OREALC / CEPPE*. Santiago, Chile: UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Beatrice-Avalos-Formacion-Inicial-Estrategia-Docente.pdf>
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Canabal, C., García, M. D. & Margalef, L. (2017). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: construyendo un marco conceptual. *Perspectiva Educativa*, 56(2), 28-50. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.56-iss.2-art.496>
- Cisternas, T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: Dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 31-48. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500003>
- Cheng, M., Tang, S. & Cheng, A. (2012). Practicalising theoretical knowledge in student teachers' professional learning in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 781-790. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.008>
- Cherrington, S. & Loveridge, J. (2014). Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education*, 41, 42-51. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.004>

Referencias Bibliográficas

- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, 35, 131-164. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n35.98>
- Clarà, M. & Mauri, T. (2010a). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141. <https://doi.org/10.1174/021037010791114625>
- Clarà, M. & Mauri, T. (2010b). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 199-207. <https://doi.org/10.1174/021037010791114643>
- Clarà, M. (2013). The Concept of Situation and the Microgenesis of the Conscious Purpose in Cultural Psychology. *Human Development*, 56(2), 113-127. <https://doi.org/10.1159/000346533>
- Clarà, M. (2014). Understanding teacher knowledge from a Cultural Psychology approach. *Teaching and Teacher Education*, 43, 110-119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.002>
- Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66, 261-271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R. & Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>
- Collin, S., Karsenti, T. & Komis, V. (2012). Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
- Contreras, P. (2020). Reflexión crítica como elemento de profesionalización de la formación inicial del profesorado de historia. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 117-128. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4127>
- Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Solís, M. C., Núñez, C. & Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 85-105. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100004>
- Cornejo, J. (2016). El Self-Study de la práctica de los formadores de futuros profesores: bases teóricas, características y modalidades metodológicas. En Russell, T., Fuentealba, R. & Hirmas, C. (comp.) *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (págs. 25-63). Santiago, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos OEI. http://www.redfforma.cl/documentos_sitio/52064_LIBROFormadores_de_Formadores.pdf

Referencias Bibliográficas

- Cornejo, J. & Fuentealba, R (ed.). (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Santiago, Chile: Ediciones UCHS.
- Correa, E. (2009). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 44(45), 237-254. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/456/public/456-1015-1-PB.pdf>
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 77-95. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.50-Iss.2-Art.41>
- Correa, E. (2012). La actividad clínica: descripción de un dispositivo pedagógico orientado por el enfoque-programa. *La última reforma de la formación docente*, 10(3), 153-169. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4132200>
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S. & Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(ESPECIAL), 71-86. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000200005>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320-331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., De la Mata, M., Carmona, M. J. & Prados, M. del M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104. <http://hdl.handle.net/11441/31864>
- Cubero, R. & Ignacio, M. J. (2011). Accounts in the classroom: Discourse and the coconstruction of meaning. *Journal of Constructivist Psychology*, 24(3), 234-267. <https://doi.org/10.1080/10720537.2011.571562>
- Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 281-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.005>
- Dennis, D., Gelfuso, A. & Sweeney, S. (2018). Trying and reflecting: two novice teacher educators' first attempts at guiding pre-service teachers' reflection on literacy field experiences. *Education 3-13*, 46(4), 456-468. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1359646>
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, D.C.: Heath and Co.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1080/0022027910230101>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Galaz, A., Fuentealba, R, Cornejo, J. & Padilla, A (edit.). (2010). *Estrategias reflexivas en la formación de profesores y de formadores de profesores. ¿Qué desafíos se proyectan desde la formación basada en competencias?* Santiago, Chile: LOM.

Referencias Bibliográficas

- Gervais, C. & Correa, E. (2004). Explicitación del saber de experiencia de los profesores en el contexto de las prácticas docentes: un marco conceptual y metodológico. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 9(15), 141-167. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255025901006.pdf>
- Gelfuso, A. (2016). A Framework for Facilitating Video-mediated Reflection: Supporting Preservice Teachers as They Create Warranted Assertibilities about Literacy Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, 58, 68-79. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.003>
- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 539-555. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00033-1](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00033-1)
- González, M. & Fuentes, E. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6157>
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 243-260. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>
- Hernández, F. & Sancho, J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la signatura*. Barcelona, España: Paidós. http://encore.fama.us.es/iii/encore/record/C__Rb1439202__SE enseñar no basta__Orighresult__U__X6?lang=spi&suite=cobalt
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40(Número Especial 1), 127-143. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
- Hirmas, C. & Cortés, I. (2013). *Estado del Arte. Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Santiago, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos OEI. https://www.researchgate.net/publication/304750117_FORMADORES_DE_FORMADORES_Res_Descubriendo_la_propia_voz_a_traves_del_Self_-_Study
- Hong, H., Lin, P., Sing, C., Hung, G. & Zhang, Y. (2019). Fostering design-oriented collective reflection among preservice teachers through principle-based knowledge building activities. *Computers and Education*, 130, 105-120. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.12.001>
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Jayaram, K., Moffit, A. & Scott, D. (2012). *Breaking the habit of ineffective professional development for teachers*. McKinsey on Society. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/breaking-the-habit-of-ineffective-professional-development-for-teachers#>
- Jons, L. (2019). The supportive character of teacher education triadic conferences: detailing the formative feedback conveyed. *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 116-130. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1550065>

Referencias Bibliográficas

- Karlström, M. & Hamza, K. (2019). Preservice Science Teachers' Opportunities for Learning Through Reflection When Planning a Microteaching Unit. *Journal of Science Teacher Education*, 30(1), 44-62. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1531345>
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276048>
- Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Kuusisaari, H. (2014). Teachers at the zone of proximal development e Collaboration promoting or hindering the development process. *Teaching and Teacher Education*, 43, 46-57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.001>
- Lane, R., McMaster, H., Adnum, J. & Cavanagh, M. (2014). Quality reflective practice in teacher education: a journey towards shared understanding. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 15(4), 481-494. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900022>
- Latorre, M. J. & Blanco, F. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35-54. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6157>
- Leijen, Ä., Allas, A., Toom, A., Husu, J., Mena, J.J., Meijer, P., Knezic, D., Pedaste, M. & Krull, E. (2014). Guided Reflection for Supporting the Development of Student Teachers' Practical Knowledge. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112(Iceepsy 2013), 314-322. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1170>
- Llauger, J., Pérez, A. C., Pérez, A. & Gabucio., F. (1989). La interpretación gestáltica de un descubrimiento físico: reconstrucción psicológica frente a la reconstrucción histórica. *Revista de historia de la psicología*, 10, 63-74. <https://www.revistahistoriapsicologia.es/app/download/6005272011/08.%20LLAUGER.pdf?t=1417266325>
- Manzi, J., González, R. & Sun, Y. (2011). *La Evaluación docente en Chile*. Santiago, Chile: MIDE UC.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* (3ª edición). Madrid, España: Narcea.

Referencias Bibliográficas

- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. & Onrubia, J. (2016). Educational assistance to improve reflective practice among student teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 287-309. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.39.15070>
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. & Onrubia, J. (2017). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 427-443. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2017.1296542>
- Medina, J. L. (2017). La relación entre teoría y práctica en la construcción del conocimiento profesional docente: aspectos epistemológicos. En Colén, M. (coord.). *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros: una visión caleidoscópica* (págs. 23-36). Barcelona, España: Octaedro.
- Medina, J., Jarauta, B. & Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Barcelona, España: Octaedro.
- Mena, J., Hennissen, P. & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Mena, J., Sanchez, E. & Tillema, H. (2011). Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.538269>
- Michalsky, T. & Schechter, C. (2018). Teachers' Self-Regulated Learning Lesson Design: Integrating Learning from Problems and Successes. *Teacher Educator*, 53(2), 101-123. <https://doi.org/10.1080/08878730.2017.1399187>
- Mieles, M., Tonon, G. & Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-225.- <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>
- Miettinen, R. (2001). Artifact Mediation in Dewey and in Cultural-Historical Activity Theory. *Mind, Culture, and Activity*, 8(4), 297-308. http://dx.doi.org/10.1207/S15327884MCA0804_03
- Miettinen, R. (2006). Epistemology of Transformative Material Activity: John Dewey's Pragmatism and Cultural-Historical Activity Theory. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 36(4), 389-408. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2006.00316.x>
- Ministerio de Educación. (2000). *Estándares de Desempeño en la Formación Inicial de Docentes*. Santiago: Mineduc. Santiago, Chile: Mineduc. <https://www.mineduc.cl/estandares-para-la-formacion-inicial-y-el-desempeno-docente/>
- Ministerio de Educación. (2005). *Informe de la comisión sobre formación inicial docente*. Santiago, Chile: Serie Bicentenario. http://www.oei.es/pdfs/info_formacion_inicial_docente_chile.pdf
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago, Chile: Lom.
- Molina, P. (2008). Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo

Referencias Bibliográficas

- crítico. En J. Cornejo & A. Padilla (Eds.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (págs. 13-27). Santiago, Chile: Ediciones UCSH.
- Montenegro, H. & Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia en la educación superior universitaria. *Calidad en la educación*, 32, 254-267. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n32.159>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. <https://doi.org/10.35362/rie520615>
- Moore-Russo, D. & Wilsey, J. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 76-90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.002>
- Murphy, D. L. & Ermeling, B. A. (2016). Feedback on reflection: comparing rating-scale and forced-choice formats for measuring and facilitating teacher team reflective practice. *Reflective Practice*, 17(3), 317-333. <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2016.1164681>
- Noffke, S. & Brennan, M. (2005). The dimensions of reflection: a conceptual and contextual analysis. *International Journal of Progressive Education*, 1(3), 58-81. https://www.researchgate.net/publication/26409788_The_Dimensions_of_Reflection_A_Conceptual_and_Contextual_Analysis
- Nocetti, A. (2016). *Experiencia de reflexión en estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales en las asignaturas de Práctica Pedagógica y Profesional en una Universidad de la región del Bío Bío, Chile*. [Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/393952>
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>
- Orland-Barak, L. & Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teacher and Teacher Education*, 23, 957-969. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.005>
- Pagés, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 30, 255-269. <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/222/public/222-523-1-PB.pdf>
- Medina, J. L. (2017). La relación entre teoría y práctica en la construcción del conocimiento profesional docente: aspectos epistemológicos. En Colén, M. (coord.). *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros: una visión caleidoscópica* (págs. 23-36). Barcelona, España: Octaedro.
- Pagés, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En Nicolás, M. E. & Gómez, J. A. (coord.). *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (págs. 155-178). Murcia, España: Universidad de Murcia – Aula de debate.

Referencias Bibliográficas

- https://www.academia.edu/11772140/PAG%C3%88S_J_2004_Ense%C3%B1ar_a_ense%C3%B1ar_historia_la_formaci%C3%B3n_did%C3%A1ctica_de_los_futuros_profesores_In_NICOL%C3%81S_E_G%C3%93MEZ_J_A_coord_Miradas_a_la_historia_Reflexiones_historiogr%C3%A1ficas_en_reuerdo_de_Miguel_Rodr%C3%ADguez_Llopis_Universidad_de_Murcia_155_178?auto=download
- Pantoja, P. (2017). Enseñar Historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de Ciencias Sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, 53, 59-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>
- Pareja, N. & Margalef, N. (2013). Learning from Dilemmas: Teacher Professional Development Through Collaborative Action and Reflection. *Teachers and Teaching*, 19(1), 18-32. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.744196>
- Pérez, A. & Jara, A. (5-7 de octubre de 2016). *La práctica pedagógica y el desarrollo de un profesor (a) reflexivo en la carrera de Historia y Ciencias Sociales (HyCS) en la Universidad de Santiago de Chile (USACH)* [Discurso principal]. Conferencia III Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Santiago, Chile.
- Pérez Gómez, Á. (2010a). El desarrollo del prácticum: propósitos, actividades, contexto y agentes. En Pérez Gómez, Á. (coord.). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria* (págs. 121-134). Barcelona, España: Graó.
- Pérez Gómez, Á. (2010b). El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. En Pérez Gómez, Á. (coord.). *Aprender a enseñar en la práctica. Procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria* (págs. 89-106). Barcelona, España: Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Prados, M. D. M. & Cubero, M. (2016). ¿Cómo argumentan docentes y discentes en las aulas universitarias? *Educación XX1*, 19(1), 115-134. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15580>
- Pozo, J. I. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. D. P., Mateos, M., Martín, E. & De La Cruz., M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Roca, B. (2018). *Els recursos discursius de l' assessor en un procés d' assessorament col laboratiu*. [Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/668950>
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Rodríguez, A. & Esteban, R. M. (2020). El prácticum en la formación del profesorado de Secundaria y Bachillerato: enfoques y estrategias de tutoría. En Rodríguez, A. & Esteban,

Referencias Bibliográficas

- R. M. (Coord.). *El prácticum, factor de calidad en la formación del profesorado de Secundaria y Bachillerato. Teoría y práctica* (págs. 47-130). Barcelona, España: Octaedro.
- Rodgers, C. (2002). Seeing Student Learning: Teacher Change and the Role of Reflection. *Harvard Educational Review*, 72(2), 230-253. <https://doi.org/10.17763/haer.72.2.5631743606m15751>
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, 39, 118-154. <https://doi.org/10.31619/caledu.n39.80>
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 229-242. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000100014>
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201701158626>
- Ruffinelli, A. (2018). *Reflexión docente: oportunidades de desarrollo en la formación inicial* [Tesis de Doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22001>
- Ruffinelli, A., de la Hoz, S. & Álvarez, C. (2020). Practicum tutorials in initial teacher training: conditions, strategies, and effects of reflective practice. *Reflective Practice. International and Multidisciplinary Perspectives*, 21(1), 54-67. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1708712>
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P. & González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educativa*, 59(1), 30-51. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 13, 71-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4110032>
- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 223-238. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200013>
- Salinas, A., Rozas, T. & Cisternas, P. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Perfiles Educativos*, XL(161), 87-106. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300087
- Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación de prácticas. En L. Sanjurjo (Ed.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (págs. 15-40). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa*, XVI(1), 22-32. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/152>

Referencias Bibliográficas

- Santibáñez, C. (2013). Profesores de historia e historiografía estatista: consideraciones básicas para los estudiantes de Pedagogía en Historia. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 403-416. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100024>
- Scherff, L. & Robb, N. (2012). The preservice teachers are watching: Framing and reframing the field experience. *Teaching and Teacher Education*, 28, 263-272. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.003>
- Sheridan, L. & Young, M. (2017). Genuine conversation: the enabler in good mentoring of pre-service teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(6), 658-673. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1218327>
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, USA: Basic Books.
- Schön, D. (1992). The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139. <https://doi.org/10.2307/1180029>
- Schuck, S. & Russell, T. (2016). Self-Study, amistad crítica y las complejidades en la formación de profesores. En Hirmas, C. & Rodrigo, F. (Eds.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (págs. 117-131). Santiago, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos OEI.
- Seau Yoon, F., Ho, J. & Hedberg, J. (2005) Teachers as Designers of Learning Environments. *Computers in the Schools: Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, 22(3-4), 145-157. http://dx.doi.org/10.1300/J025v22n03_12
- Sellars, M. (2012). Teachers and Change: The Role of Reflective Practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 461-469. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.525>
- Singh, P., Rowan, L. & Allen, J. (2019). Reflection, research and teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(5), 455-459. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1665300>
- So, K. (2013). Knowledge construction among teachers within a community based on inquiry as stance. *Teaching and Teacher Education*, 29(0), 188-196. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.005>
- Solis, M., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C. & Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(1), 127-147. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100007>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía. http://www.academia.edu/download/38537364/Teoria_Fundamentada.pdf
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la Educación*, 34, 203-215. <https://doi.org/10.31619/caledu.n34.136>

Referencias Bibliográficas

- Taut, S. (2015). ¿Cómo se relacionan los resultados de la Evaluación Docente con el aprendizaje que alcanzan los estudiantes de profesores evaluados? *Midevidencias*, (2), 1-7. <https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2015/06/MidEvidencias-N2.pdf>
- Tessema, K. (2008). An exploration for a critical practicum pedagogy: dialogical relationships and reflections among a group of student teachers. *Educational Action Research*, 16(3), 345-360. <https://doi.org/10.1080/09650790802260299>
- Tillema, H. & Orland-Barak, L. (2006). Constructing knowledge in professional conversations: The role of beliefs on knowledge and knowing. *Learning and Instruction*, 16(6), 592-608. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.10.006>
- Toledo, M.I., Magendzo, A., Gutiérrez, V. & Iglesias, R. (2015) Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, XLI(1), 275-292. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>
- Tripp, T. & Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678-704. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01234.x>
- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina. Dilemas y desafíos. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid, España: Narcea.
- Vanegas, A. & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(1), 115-138. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780.780>
- Vanegas, C. (2016). *Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial* [Tesis de Doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21508>
- Valdés, M. & Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de Historia en Chile. *Diálogo Andino*, 53, 23-32. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200023>
- Valencia, L. (2016). Aprender a ser profesora y profesora de Historia y Ciencias Sociales. Los propósitos de la enseñanza en la formación inicial. *Investigación didáctica*, 15, 75-87. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2016.15.7>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers Simon. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Woolway, J., Msimanga, A. & Lelliott, A. (2019). Continuous Collaborative Reflection Sessions in a Professional Learning Community: The Development of Grade 8 Natural Sciences Teachers' Reflective Practice. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 23(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/18117295.2018.1555985>

Referencias Bibliográficas

- Yagata, K. (2017). A failure of dialogue? a critical reflection on a discussion between a teacher trainer and a pre-service second-language teacher. *Reflective Practice, 18*(3), 326-338. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1277342>
- Yoon, F. S., Ho, J. & Hedberg, J. (2005). Teachers as designers of learning environments. *Computers in the Schools: Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research, 22*(3-4), 145-157. <https://doi.org/10.1300/J025v22n03>
- Yoon, H. G. & Kim, M. (2010). Collaborative reflection through dilemma cases of science practical work during practicum. *International Journal of Science Education, 32*(3), 283-301. <https://doi.org/10.1080/09500690802516538>
- Wertheimer, M. (1971). *Productive thinking*. New York: Harper & brothers.
- Willing, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method*. New York, USA: McGraw-Hill.
- Wilson, K. & Howell, D. (2008). Clarifying analysis and interpretation in Grounded Theory: using a conditional relationship guide and reflective coding matrix. *International Journal of Qualitative Methods, 7*(2), 1-15. <https://doi.org/10.1177/160940690800700201>
- Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. London, UK: SAGE.
- Zabalza, M. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación, 354*, 21-43. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-practicum-en-la-formacion-universitaria-estado-de-la-cuestion/investigacion-educativa/22827>
- Zeichner, K. (1993). El docente como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía, 220*, 44-49. <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner.pdf>
- Zeichner, K. & Tabachnick, B. (1981). Are the Effects of University Teacher Education “Washed Out” by School Experience? *Journal of Teacher Education, 32*(3), 7-11. <https://doi.org/10.1177/002248718103200302>

Anexos

Anexo 1

PROTOCOLO PARA LA CARACTERIZACIÓN DE LA REFLEXIÓN

INTRODUCCIÓN

El protocolo presentado a continuación está basado en el sistema de categorías elaborado por los autores que a continuación se presentan. Dichas categorías fueron ajustadas a las finalidades, objetivos, las necesidades y los avances de esta investigación:

1. USO DEL PROTOCOLO

El protocolo se utilizará para categorizar la reflexión del estudiante y su profesor didacta/tutor (Clarà, 2015b; Mauri et al., 2017b) registrada a través de sesiones de tutorías. El registro de las sesiones de tutorías se encuentra en dos formatos: escrito, como transcripciones, y en audio, registrado al momento de realizar las sesiones.

2. UNIDAD DE ANÁLISIS: Mensaje

La unidad de análisis y, por tanto, de codificación será el mensaje. Este corresponde a la unidad discursiva mínima dentro de un turno de habla en la que es posible aplicar una categoría (Mauri et al., 2017b). Por lo tanto, la unidad de análisis y de codificación será, como máximo, un turno de habla, y como mínimo, un acto ilocutivo (Mauri et al., 2017b), es decir, existen turnos de habla formados por un solo mensaje.

Para identificar los distintos mensajes se procederá a segmentar el discurso del estudiante y su profesor didacta/tutor, bajo la lógica de que cada segmento producido en un turno de habla al que se le pueda aplicar una categoría, es un mensaje.

El mensaje es siempre discursivo y, si bien puede ser verbal o no verbal, para efectos de este trabajo se atenderá y codificará solo su dimensión verbal.

Claves para la codificación:

- La unidad de análisis es el mensaje.
- Se codifica el proceso reflexivo del estudiante y su profesor didacta/tutor.
- A cada mensaje relacionado con una categoría será seleccionado y se le asignará un código.

3. CRITERIOS OPERACIONALES GENERALES.

- Se recogen las instancias de reflexión tanto de los turnos de habla del estudiante como del profesor didacta/tutor.
- En cada turno puede haber más de una codificación relativa al proceso de reflexión.
- Si el profesor didacta/tutores y estudiante utilizan de modo consecutivo la misma categoría de reflexión, se codifican dos categorías diferentes.
- Si en un turno, ya sea del profesor didacta/tutor y estudiante, se alude a la misma categoría de reflexión, pero con contenidos iguales, se codifica de manera separada.

- Si en un turno, ya sea del profesor didacta/tutor y estudiante, se alude a la misma categoría de reflexión, pero con contenidos distintos, se codifica de manera separada.

4. PROCESO DE CATEGORIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS DATOS

Para la gestión de los datos, primero se procedió a transcribir los datos producidos en las sesiones de tutorías. Posteriormente, para la gestión de los datos y el proceso de categorización de la información se utilizó el software Atlas.ti 8 en su modalidad licenciada, la que se descargó en el computador de la investigadora.

5. CATEGORÍAS

Las categorías fueron utilizadas tanto para caracterizar la reflexión del estudiante como del profesor didacta/tutor. Por tanto, si bien mantienen la misma definición teórica, para cada actor se expone una definición operacional distinta. Se decidió caracterizar la reflexión tanto del estudiante como del didacta/tutor debido a que los profesores también participan de la situación o experiencia objeto de reflexión posicionándose en la situación planteada por el estudiante.

5.1. INCONSISTENCIA:

Definición teórica: El hablante identifica inconsistencias en la situación o experiencia objeto de reflexión, que suscitan sorpresa, duda o incomprensión y que requieren profundización.

Definición operacional:

Estudiante. Se aplica esta categoría cuando el participante explicita sorpresa, duda o incomprensión frente a una situación o experiencia objeto de reflexión, pero que no es definido como un problema de forma concreta.

Profesor didacta/tutor: Se aplica esta categoría cuando el hablante expresa sorpresa, duda o incomprensión frente a una situación o experiencia objeto de reflexión o respecto a la problematización, interpretación, solución y/o valoración de la misma expresadas por su interlocutor. Se realizan preguntas al estudiante sobre las distintas decisiones tomadas en la unidad didáctica para requerirle que aporte información relevante sobre hechos o situaciones relacionadas con su proceso de práctica profesional; para demandarle que profundice en las causas o fundamentos de las decisiones que ha tomado durante su proceso de práctica profesional.

Ejemplo:

Estudiante: “Sucedió algo muy extraño”; “Pese a que igual quede con una sensación media extraña”.

Profesor didacta/tutor: “La primera pregunta ¿Por qué elegiste esta unidad?”; “me parece que la guía y como está el procedimiento ahí en términos didáctico, está pensado justamente para que ellos terminen de construir este conocimiento, y me deja pregunta, o sea el material está pensado así, tiene ese potencial”.

Código: Inconsistencia.

5.2. PROBLEMATIZACIÓN:

Definición teórica: El participante explicita qué es problema o qué necesita explicación en la situación o experiencia objeto de reflexión.

Definición operacional:

Estudiante: Se aplica cuando se explicita qué es visto por el estudiante como problema en una situación o necesita ser explicado o clarificado para lograr comprenderlo (alguna dificultad que interrumpe o frena el desarrollo de su actividad de diseño o de implementación, que precisa de una explicación, valoración o solución).

Profesor didacta/tutor: Se aplica esta categoría cuando el entrevistador explicita qué es problema en la situación relatada por el estudiante y/ o necesita ser explicado o clarificado para comprenderla en profundidad. En el caso del didacta, se aplica cuando lo presenta identificándolo como aquello que necesita ser explicado o clarificado de la situación para comprenderla en profundidad. La codificación se aplica cuando la problematización es evidenciada por el entrevistador, aunque sea ignorado o no identificado como tal por el estudiante.

Ejemplo:

Estudiante: “Entonces pierdo mucho tiempo, de verdad profe, pierdo mucho tiempo”;
“Y mis clases del martes cuando está él, cambian mucho”.

Profesor didacta/tutor: “Obviamente uno diría bueno lo que no se cumplió fue sin duda una debilidad, es que los estudiantes no hayan podido trabajar más profundamente y revisar en conjunto que era como el sentido de esto, revisar esto en profundidad”.

Código: Problematización.

5.3. EXPLICACIÓN METAFÍSICA:

Definición teórica: El participante a través de la descripción o otros medios da sentido y articula los distintos elementos de la situación formulando una posible explicación.

Definición operacional:

Estudiante: Se aplica esta categoría cuando se identifican elementos o actuaciones en una situación o experiencia y se da respuesta al “porqué” de los / las en la misma.

Profesor didacta/tutor: Se aplica cuando expone el porqué de los elementos o actuaciones en una situación o experiencia. La explicación puede ser suscitada tanto como respuesta a una pregunta del estudiante o cuando el entrevistador identifica los aspectos que, a su juicio, explican los elementos o las actuaciones de los participantes en una situación que le resultan inicialmente poco comprensibles y necesitan ser clarificadas. Se aplica también esta categoría cuando el didacta reacciona ante las aportaciones del estudiante mediante repeticiones literales, paráfrasis o reformulaciones de los mismos y les atribuye categorías o etiquetas a aspectos concernientes con el proceso de enseñanza aprendizaje u otros aspectos relacionado con el contexto de práctica del estudiante y que se configuran como explicaciones que, potencialmente, contribuyen a su clarificación.

Ejemplo:

Estudiante: Con respecto al uso de la imagen como elemento que promueve el análisis histórico de las situaciones: “Yo pienso que la imagen o trabajar la imagen, exige al alumno transformar lo que ve, lo que se le pregunta en palabras que el mismo pueda expresar”; Con respecto a la gestión del tiempo: “Los alumnos saben cuándo va a terminar la clase porque sienten, empiezan a moverse. Y eso te da la señal listo de que ya hay que parar”.

Profesor didacta/tutor: Con respecto al uso por el estudiante en formación de la imagen como elemento que promueve el análisis histórico de las situaciones: “O sea el aspecto ideológico quieres rescatar a través de la imagen”; “Quieres construir pensamiento histórico en los alumnos a través del procedimiento”.

Con respecto a las dificultades de la gestión de relación o concordancia entre diseño – implementación: “Eso se aprende con la práctica y una cosa que te resultó con un curso puede que al año siguiente sea un fracaso, sea un desastre”

Código: Explicación Metafísica.

5.4. SOLUCIÓN o actuación alternativa a la que habitualmente se está llevando a cabo en la situación o experiencia:

Definición teórica: El hablante propone una solución a una problemática específica y/o una actuación alternativa a la que se está llevando a cabo en la situación o experiencia objeto de reflexión, que puede haber sido o no identificada como problema o requiere solución o actuación.

Definición operacional:

Estudiante: Se aplica cuando se propone una toma de decisión concreta en relación a los elementos o actuaciones identificados como problema en una situación o experiencia objeto de reflexión.

Profesor didacta/tutor: Se aplica cuando el didacta/ tutor propone o recomienda una toma de decisión concreta en relación a una situación, problema o inconsistencia relatada por el estudiante. Se aplica también cuando aporta o recomienda una reelaboración o reorganización de los aspectos manifestados por el estudiante.

Ejemplo:

Estudiante: “En tema de tiempo, me aboco hacer la clase con los que estén”; “Partí con 10 diapo, ahora voy haciéndolo ya de casi 3 diapo”

Profesor didacta/tutor: “En el fondo, tú das la indicación, que la imagen tiene un contexto, en qué contexto se desarrolló la producción, pero pon eso”; “O sea desde la estética y desde los signos obviamente sí, leer imágenes, busca alguna referencia y vas a encontrar de inmediato”; “entonces desarróllala en otro momento dentro del marco institucional”.

Código: Solución.

5.5. VALORACIÓN:

Definición teórica: El participante hace una valoración de su propia actuación o de la conducta de otros implicados en una situación específica.

Definición operacional:

Estudiante: Se aplica cuando hay una valoración explícita de los elementos de la situación o de la actuación y conducta del maestro, de sus estudiantes o de otros agentes implicados en una situación. También se aplica cuando existe una valoración de su propia actuación. Generalmente esta categoría está asociada a adjetivos, como: bien, mal, provechoso, lento, responsable, entre otros.

Profesor didacta/tutor: Se aplica cuando se hace una valoración de los elementos de la situación y/o de las actuaciones del estudiante y de otros participantes de una situación específica de la práctica. Se aplica cuando el didacta/ tutor hace sus aportaciones al estudiante ya sea manifestando su aceptación o rechazándolas.

Ejemplo:

Estudiante: “Lo que me paso fue que la clase salió bien”; “la imagen en el mundo medieval es muy importante”, “Me hizo retroalimentaciones, fueron buenas, no fue tan pesado”.

Profesor didacta/tutor: “Ahora otra cuestión que era muy evidente en términos de esto es que estaba muy bien pauteado todo, estaba el material, estaba la guía y eso uno puede decir claro, estaba pensado esto muy pedagógicamente y didácticamente”.

Código: Valoración.

5.6. EXPRESIÓN DE SENTIMIENTO:

Definición teórica: Esta categoría refiere al conjunto de estados y procesos emocionales que se relacionan con la actividad del participante y actúan como generadores de sus actuaciones.

Definición operacional:

Estudiante: Se aplica esta categoría cuando un participante señala un sentimiento o una emoción en una situación o experiencia específica. Además, se categorizan los sentimientos y emociones que se manifiestan como respuestas a situaciones que se experimentan y predisponen a una persona a la acción. Esta expresión afectiva puede manifestar el sentir frente a uno mismo y/o en relación con los otros.

Profesor didacta/tutor: Se aplica cuando el didacta/ tutor expresa estados y procesos emocionales suscitados por la actividad y el relato del estudiante.

Ejemplo:

Estudiante: “O sea, siendo súper sincero, las primeras clases yo estaba muy desmotivado”, “Mi mayor temor tiene que ver, por un lado, con el tema del tiempo”; “Yo me sentí pasado a llevar”.

Profesor didacta/tutor: “Yo sentí, que tú te sentiste muy conflictuado con el profesor guía”.

Código: Expresión de Sentimiento.

5.7. PLAUSIBILIDAD:

Definición teórica: El participante aporta argumentos para legitimar y dar soporte a una explicación, solución, valoración, inconsistencia, expresión de sentimiento o problematización.

Definición operacional: Se aplica cuando la categoría a la que se conecta la plausibilidad aparece explícita (antes o después de la categoría).

Sub-categoría 1: Se usan distintas categorías según la función a la que el entrevistado conecte la plausibilidad. Así, pueden existir: a) plausibilidad de una explicación metafísica, b) plausibilidad de una inconsistencia, c) plausibilidad de una solución, d) plausibilidad de una valoración, e) plausibilidad de una solución, f) plausibilidad de una expresión de sentimiento o g) plausibilidad de una problematización.

Sub-categoría 2: Se usan categorías distintas para diferenciar la naturaleza de los argumentos asociados a la plausibilidad. Estos pueden ser de tipo: a) académicos; b) experienciales; c) situacionales.

Definición operacional sub-categoría 2:

a) Se considera que los argumentos son de tipo **académico** cuando se fundamentan en conocimientos que el participante refiere a contextos académicos, disciplinares y normativos.

Ejemplo: “porque la espada y la cruz es representativo de estas dos tradiciones, o sea por un lado la fe cristiana que tiene que ver básicamente con la tradición romana y judeo-cristiana”.

b) Se considera que los argumentos son de tipo **situacional** cuando se fundamentan en una experiencia (propia o ajena) en la que existen más de una agencia interrelacionadas entre sí y delimitadas en el tiempo.

Ejemplo: “O sea se supone que la clase 11 y 12 es de aplicar el procedimiento, pero se contempla que uno de esos módulos posiblemente pueda ser ocupado en caso de que alguna clase yo me retrase y tenga en el fondo correr la planificación”.

c) Se considera que los argumentos son de tipo **experiencial** cuando se fundamentan en la experiencia (propia o ajena), pero solo existe una agencia y/o no hay delimitación temporal.

Ejemplo: “porque llegan a la hora que quieren, que juegan fútbol”.

Ejemplo: “Depende mucho del tema que uno esté tratando y de las decisiones pedagógicas que uno tome”; “Como una forma de acercarse un poco más, no sé si empáticamente, pero sí un poco más visual, que es como la característica más predominante en los alumnos como en cuanto a su aprendizaje son muy visuales.”.

Código: plausibilidad-experiencia metafísica-académica⁵¹.

⁵¹ Código genérico utilizado como ejemplo.

Anexo 2

PROTOCOLO DE DISPOSITIVOS DISCURSIVOS DE INVOCACIÓN

INTRODUCCIÓN

El protocolo presentado a continuación está basado en el sistema de categorías elaborado por Prados Gallardo, M. M.; Cubero Pérez, M. (2016). ¿Cómo argumentan docentes y discentes en las aulas universitarias? *Educación XX1*, 19(1), 115-134, doi:10.5944/educXX1.13939. Dichas categorías fueron ajustadas a las finalidades, los objetivos, las necesidades y los avances de esta investigación.

1. USO DEL PROTOCOLO

El protocolo se utilizará para categorizar la forma en la que el estudiante y su docente didacta/tutor buscan fundamentar la verdad de sus argumentaciones, centrándonos en el recurso de la invocación (Gallardo & Cubero, 2016). Las sesiones de tutorías se encuentran en dos formatos: escritas, como transcripciones, y en audio, registrado al momento de realizar las sesiones de tutorías. Se aplicaron las categorías tanto al formato escrito como al audio.

2. UNIDAD DE ANÁLISIS: Fragmento

La unidad de análisis y, por tanto, de codificación será el fragmento. La unidad de análisis y de codificación será, como máximo, un turno de habla, y como mínimo, un acto ilocutivo (Clará & Mauri, 2017). Por tanto, existen turnos de habla formados por un solo fragmento. A la vez, los fragmentos pueden contener uno o más de un mensaje en su interior, pues el recurso de invocación implica la aplicación de más de un concepto o mediador.

Para identificar los distintos fragmentos se procederá a segmentar el discurso del estudiante y del didacta/tutor, bajo la lógica de que cada segmento producido en un turno de habla al que se le pueda aplicar una categoría de invocación es un fragmento.

Los mensajes que componen un fragmento son siempre discursivos y, si bien pueden ser verbales o no verbales, para efectos de este trabajo se atenderá y codificará solo su dimensión verbal.

Claves para la codificación:

- La unidad de análisis es el Fragmento en el turno de habla
- Se codifican las invocaciones realizadas en las sesiones de tutoría reflexiva llevadas a cabo por estudiante y su profesor didacta y en las sesiones de tutoría reflexiva llevadas a cabo por el estudiante y cada uno de sus profesores tutores respectivos.
- A cada fragmento relacionado con una categoría será seleccionado y se le asignará un código.
- A cada categoría se le asignará un código.

3. CRITERIOS OPERACIONALES GENERALES

- Se recogen las invocaciones tanto de los turnos de habla del estudiante como del profesor didacta y del tutor.
- En cada turno puede haber más de un fragmento y codificación relativa a las invocaciones.
- Se codifican no sólo cuando el estudiante y su profesor didacta/tutor justifiquen sus puntos de vistas, sino también los de otros con los que muestran acuerdo.
- Si el profesor didacta/tutor y estudiante utilizan de modo consecutivo la misma invocación, se codifican dos invocaciones diferentes.
- Si en un turno, ya sea del profesor didacta/tutor y estudiante, se alude a la misma invocación, pero con contenidos iguales, sólo se codifica una vez.
- Si en un turno, ya sea del profesor didacta/tutor y estudiante, se alude a la misma invocación, pero con contenidos distintos, se codifica de manera separada.

4. PROCESO DE CATEGORIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS DATOS

Para la gestión de los datos, primero se procedió a transcribir los datos de las sesiones de tutorías realizadas. Posteriormente, para la gestión de los datos y el proceso de categorización de la información se utilizó el software Atlas.ti 8 en su modalidad licenciada, la que se descargó en el computador la investigadora.

5. CATEGORÍAS

a. INVOCACIÓN A LA AUTORIDAD DE LOS ESPECIALISTAS/ DEL CONOCIMIENTO

i. Autoridad del texto académico y curricular

Definición teórica: Enunciados que se apoyan y toman como referencia material escrito conocido por los participantes en la tutoría o por el estudiante en práctica, ya sea de tipo académico o curricular. Los textos de tipo académico hacen referencia explícita a los materiales que utiliza en el contexto de la formación, tales como: el manual de la asignatura, algún artículo o capítulo de libro recomendado, entre otros. Los textos curriculares se refieren a aquellos textos que no han sido conocidos o utilizados durante su formación, sino que han sido vinculados a aspectos curriculares o normativas vigentes que se utilizan en los establecimientos educativos o sistema escolar, por ejemplo: el proyecto educativo, el proyecto curricular, el plan de convivencia escolar, los planes y programas, entre otros.

Definición operacional: Se utilizará esta categoría cuando los enunciados aludan a documentos de tipo académico o curricular, tanto de su formación profesional en la universidad como a los documentos curriculares oficiales a nivel nacional o a nivel de la institución donde el estudiante realiza su práctica profesional.

Ejemplo:

Estudiante: “Estándares Pedagógicos docentes de Educación Media”.

Código: Autoridad del texto académico y curricular.

ii. Autoridad de la disciplina académica:

Definición teórica: Enunciados que se apoyan y toman como referencias explícitas las teorías, áreas de conocimiento didácticos, pedagógicos o disciplinares, disciplinas científicas. Puede incluir la formalización de conceptos que se presentan dentro de un sistema.

Definición operacional: La referencia a la voz o la perspectiva de la disciplina como justificación de los enunciados puede tener distintos niveles de explicitud. Estos enunciados pueden incluir ejemplos (a veces hipotéticos) para clarificar las teorías.

Ejemplo:

Estudiante: “En el fondo ese texto lo armé yo, como que tomé elementos de distintos autores. Pero predominantemente bajo la idea de Lee Goff, que es el padre de Europa”; “Bueno la idea nace, yo diría como el esquema general del procedimiento toma a Trepát”, “Se sugiere revisar la Taxonomía de Bloom – Anderson”.

Profesor didacta/tutor: “Pero ahí, Schulman, dice una cosa bien interesante, hace una diferencia entre el profesor experto y el profesor novato a través de una persona que se llama Nancy. Una profesora Nancy dice, un elemento central, dice que ella tiene la flexibilidad de poder adecuar de ir viendo analizado cada momento de la clase e ir adecuándolo a los tiempos, etc. O sea, tener el mayor grado de flexibilidad en el fondo”.

Código: Autoridad de la disciplina académica⁵².

iii. Autoridad del maestro o tutor de prácticas con conocimiento pragmático o profesional (experto pragmático):

Definición teórica: Enunciados que se apoyan y toman como referencia la perspectiva de sujetos particulares, concretamente el profesor didacta de la asignatura, profesor guía del centro escolar o tutor (supervisor), a los que se les supone con dominio del conocimiento académico/profesional/pragmático.

Definición operacional: Referencia a la voz y el conocimiento pragmático, el de la “realidad” de la práctica, que tienen los docentes profesionales (didacta, profesor guía o tutor).

Ejemplo:

Estudiante: “Y es algo que incluso hable con la tutora, he hablado con mi profe guía, que a profesores de 10 años les cuesta manejar el tiempo, a los profesores novatos mucho más”; “Luego de presentar mi posicionamiento al didacta éste me sugiere concentrar mis esfuerzos en la reelaboración de un modelo de análisis de fuentes centrado en un trabajo con material iconográficos del período y conceptos esenciales que comprende mi unidad didáctica”.

⁵² Aunque en los procesos de análisis y gestión de datos realizados a través de software computacionales es común el uso de las siglas de los conceptos como códigos para referenciar las categorizaciones, para esta investigación se utilizaron los nombres reales de las categorías para permitir una mejor visualización de los cuerpos de datos.

Profesor didacta/tutor: “y a lo mejor esto es lo que te quiere decir Cristian con el tema de la voz (...)”.

Código: Autoridad del maestro o tutor de prácticas con conocimiento pragmático o profesional (experto pragmático).

iv. Autoridad del conocimiento formalizado: conceptos y procedimientos:

Definición teórica: Enunciados que se apoyan en términos técnicos y se reconocen como vocabulario formal o académico. Se presentan como principios o ideas pertenecientes a una disciplina académica. En el caso de los conceptos se presentan como una definición, y en los procedimientos como elementos que componen una acción o secuencia de acciones.

Definición operacional:

Cuando el hablante refiere o menciona elementos o aspectos pertenecientes a una disciplina (conocimiento pedagógico, didáctico o disciplinar) y no los define conceptualmente ni los cita, pero sin embargo van encaminados los elementos a su búsqueda.

Ejemplo:

Estudiante: “Entonces yo la próxima semana, la semana subsiguiente tenía pensado en la clase de Feudalismo, meterme con Cosmovisión, pero solamente en el orden social, la (moralidad) y el orden social nada más. Entonces aprovechando que voy a empezar a ver feudalismo, que va a ser pensando como contenido para la evaluación final”; “Sabes que aquí también (la prioridad), que yo creo que hay que considerar otro factor también que es importante. El factor del niño chico sí él”; Bueno el procedimiento que yo escogí fue análisis de fuentes y más que nada el tema de la imagen, la imagen medieval”.

Profesor didacta/tutor: “Cuando me preguntan por la estrategia de enseñanza, claro sí estaba muy resuelta, estaban los contenidos, las estrategias, había un procedimiento, había ciertas indagaciones de estos conceptos básico, estaba la guía que se ocupó como soporte”; “Claro te vas a concentrar tanto en la implementación de la enseñanza que se te va a olvidar el aprendizaje”.

Código: Autoridad del conocimiento formalizado: conceptos y procedimientos.

v. Autoridad del conocimiento formalizado generado a partir de la experiencia (o conocimiento) en las tutorías (didacta, tutor o profesor guía):

Definición teórica: Enunciados que implican el uso de un conocimiento formalizado, una conceptualización, o integración apoyándose en el conocimiento pragmático de su didacta u otro profesor o bien, apoyado del conocimiento generado en la experiencia de tutoría con su profesor didacta, tutor o guía.

Definición operacional: Se utilizará esta categoría cuando el hablante aluda a algún tipo de conocimiento generado en los espacios de tutoría, tanto con el didacta como con los tutores.

Ejemplo:

Estudiante: “Yo hablaba con Sepu qué tipo de profes era el que tenía al frente y era el contador de historias, que te cuentan la historia”; “Finalmente, destaco que la tutoría también se diera el espacio para conversar acerca de los procesos evaluativos que debe considerar los marcos de mi implementación. En tal sentido, la estructuración del procedimiento debe ser clara y apuntar hacia la metacognición de los estudiantes estableciendo niveles de logro en la interiorización de la técnica de obtención y análisis de información a partir de fuentes Iconográficas.”.

Código: Autoridad del conocimiento formalizado generado a partir de la experiencia (o conocimiento) en las tutorías (didacta, tutor o profesor guía).

b. INVOCACIÓN A LA EXPERIENCIA /AL CONOCIMIENTO EXPERIENCIAL:

i. Experiencia individual del hablante:

Definición teórica: Enunciados que se apoyan en acontecimientos de la práctica cotidiana del sujeto hablante.

Definición operacional: Son enunciados que traen a las sesiones de tutoría el contexto cotidiano de interacción de los alumnos, hace alusión a su vida fuera del aula.

Ejemplo:

Estudiante: “Por qué me acoto al libro de estudio, porque después del profesor, es la fuente de acceso más directa a la Historia”; “El procedimiento se puede trabajar en distintos momentos didácticos. Depende mucho del tema que uno esté tratando y de las decisiones pedagógicas que uno tome”.

Profesor didacta/tutor: “no es que el contexto, pero cuál es el contexto, el contexto de San Ignacio, les pegas el gritó a los alumnos y se van a ordenar”; “tener niveles séptimos y octavo que son bien insoportables digamos y aparte que son puros hombres en ese colegio y más insoportables todavía”.

Código: Experiencia individual del hablante.

ii. Experiencia de la práctica didáctica-educativa en el aula:

Definición teórica: Enunciados que se apoyan en acontecimientos de la práctica cotidiana relativos a la experiencia didáctica o educativa del hablante en el aula, aunque no tienen por qué ser vividos con el grupo concreto en el que se da la actividad, sino en grupos o años anteriores.

Definición operacional: Los enunciados se validan acudiendo a la experiencia educativa personal (ésta puede ser de cualquier nivel educativo, incluso como alumnos de prácticas). A veces, insertada en el discurso identificado como parte de esta categoría, se intercala la voz profesional no como fuente de argumentación, sino como ejemplificación, en cuyo caso no se codifica aparte.

Ejemplo:

Estudiante: “Porque su forma de aprender está muy relacionada a escribir, a escribir apuntes de los profesores”; “Sabes por qué, porque si ellos tienen

problemas en este caso de tiempo y que todos los procesos son más largos, etc. Quizás una posibilidad es sacar lo que estorba y dejar solamente la idea central para aprovechar al máximo el tiempo, para ir directamente a esto”.

Profesor didacta/tutor: “Yo creo que ahí te conviene acortarlo. Porque si estás teniendo problemas en términos, en el fondo subrayar la idea fuerza”; “y que después te das cuenta de que efectivamente pueden entender muchas cosas, sin necesidad de saberse todo, sin que uno les dé la lata de las dos horas de exposición, fijándose en qué es lo que tienen que aprender y también en cómo aprenden”.

Código: Experiencia de la práctica didáctica-educativa en el aula.

iii. Experiencia de la práctica de un par o compañero:

Definición teórica: Enunciados que se apoyan y toman como referencia la perspectiva de sujetos particulares, específicamente a sus pares o compañeros de formación profesional, a los que se les supone con dominio del conocimiento académico/profesional/ pragmático.

Definición operacional: Referencia a la voz y el conocimiento pragmático, el de la “realidad” de la práctica, que tienen los pares y compañeros de formación profesional. En el caso del estudiante puede ser un compañero de la formación de pregrado o un colega de la institución donde realiza la práctica profesional, mientras que en el caso del didacta o los tutores corresponde a un par profesor universitario o a un par de profesión.

Código: Experiencia de la práctica de un par o compañero.

Ejemplo:

Estudiante: “Yo hable con la Fran respecto a, qué es lo que hacía ella con los power, pero ella hace algo que yo no puedo hacer, que se los envía y los estudiantes lo tienen previamente”; “Claro. Y reducir quizás hubiese sido mejor, y hacer, así como la progresión como conversaba con Francisca”.

Profesor didacta/tutor: “Claro. Y reducir quizás hubiese sido mejor, y hacer, así como la progresión como conversaba con Francisca⁵³”.

iv. Experiencia cultural del hablante:

Definición teórica: Enunciados que se apoyan en acontecimientos de la práctica cotidiana del grupo cultural.

Definición operacional: No tiene por qué haber sido vivida o experimentada por el sujeto hablante, como en el caso anterior, pero pertenece a la experiencia compartida por su grupo cultural (al sentido común o al conocimiento cultural).

Ejemplo:

Estudiante: “Yo siento que, en ese sentido, el tema igual pasó por mí mismo prejuicio respecto al contexto de la poca autonomía de los alumnos y del rol

⁵³ Compañera del programa de formación inicial.

docente que yo había observado ahí.”; “las guías en el modo que uno las resuelve son dinámicas, pero con alto control docente”.

Profesor didacta/tutor: “Siempre es bueno visualizar, que se visualice lo que uno va aprendiendo, para que se vea el trabajo que se va desarrollando”.

Código: Experiencia de la práctica didáctica-educativa en el aula.

c. INVOCACIÓN A LA VERDAD:

i. Afirmaciones sobre la verdad relacionadas con experiencias presentes:

Definición teórica: Enunciados que consisten en una afirmación sobre la naturaleza o la descripción de un objeto o proceso. Las proposiciones se apoyan en hechos cuyos datos se obtienen de una experiencia directa en tiempo real.

Definición operacional: Se trata de invocar la realidad o la verdad de los hechos y procesos. Los enunciados establecen la validez de un hecho o proceso mediante una afirmación sobre esos hechos, persuadiendo con un hecho observable. Se valida acudiendo a la experiencia vivida.

Ejemplo:

Estudiante: “Es que el tema de que él no gestiona bien los tiempos y de verdad es súper difícil”; “Porque Cristian todavía no le entrega la evaluación de hace como tres cuatro semanas”.

Profesor didacta/tutor: “Intencionarlo, porque si no esos momentos, que son buenos de interacción o de buenas ideas, se pierden”; “la planificación tiene que ser una buena planificación porque es una carta de navegación, pero uno tiene que saber navegar con esa carta”.

Código: Afirmaciones sobre la verdad relacionadas con experiencias presentes.

ii. Afirmaciones sobre la verdad no relacionadas con experiencias presentes:

Definición teórica: Enunciados que consisten en una afirmación sobre la naturaleza o la descripción de un objeto o proceso. Las proposiciones no están relacionadas con experiencias actuales directas.

Definición operacional: Los enunciados establecen la validez de un hecho o proceso mediante una afirmación, invocando la realidad o la verdad de los hechos y procesos.

Ejemplo:

Estudiante: “Porque es la lógica en la cual funciona, sino van a hacer muy pocos los que van a poder hacer el ejercicio”; “Tradicionalmente se ha enseñado y adiestrado a los jóvenes para el estudio a partir de textos”.

Profesor didacta/tutor: “Sí, y ahí puede ser distinto y esto no es de niñas, no es de como todos somos distintos ¿me entiendes?”; “en donde estas habilidades ciudadanas entendidas como en la escuela desde lo político, uno diría que están

relativamente bien, pero respecto de la solidaridad, del trabajo voluntario, comunitario y de habilidades sociales, fuera de los muros de la escuela, no está”.

Código: Afirmaciones sobre la verdad no relacionadas con experiencias presentes.

d. INVOCACIÓN A LA IDEOLOGÍA O A UN SISTEMA DE VALORES:

Definición teórica: Enunciados que se apoyan y toman como referencia la perspectiva de sistemas de valores o ideologías específicas que se mencionan explícitamente.

Definición operacional: Los enunciados establecen la validez de un hecho o proceso acudiendo a un sistema de valores que se identifica en el discurso. Puede ser que el sistema no se identifique por su nombre específico, pero queda claro que se está utilizando la referencia de un sistema ideológico, frente a teorías científicas o a la experiencia personal. Se plantea como una creencia que no admite discusión.

Ejemplo:

Estudiante: “Eso que tú me estas contando es muy importante porque en términos formativos, educativos, de justicia uno tendría que decir bueno él merece leer.”; “pero pienso que este sistema desigual pasa en gran parte porque la iglesia no quiere soltar los colegios”.

Profesor didacta/tutor: “Eso que tú me estas contando es muy importante porque en términos formativos, educativos, de justicia uno tendría que decir bueno él merece leer”; “Yo creo que hay que hacerlo, si en todas las aulas aquí en Calama, en Caleta Tortel hay niños brillantes”.

Código: Invocación a la ideología o a un sistema de valores.

Anexo 3

PROTOCOLO DE IDENTIFICACIÓN DE EPISODIOS

INTRODUCCIÓN

El protocolo que se presenta a continuación está basado en la definición de episodio que realizan Braun y Clarke (2006) y Willing (2008). Así mismo se exploraron trabajos de investigación como el desarrollado por Roca, B. (2018). *Los recursos discursivos del asesor en un proceso de asesoramiento colaborativo* (tesis doctoral dirigida por el Dr. Javier Onrubia. Universidad de Barcelona). El protocolo fue elaborado y ajustado a las finalidades, los objetivos y las necesidades de esta investigación.

1. USO DEL PROTOCOLO

El protocolo se utilizará para identificar los episodios temáticos (Braun & Clarke, 2006; Willing, 2008) presentes en las sesiones de tutorías entre el estudiante y su profesor didacta y profesoras tutoras (supervisoras).

Las sesiones de tutoría entre didáctica y estudiante y entre cada tutor y estudiante fueron registradas en audio y transcritas para su análisis posterior.

2. UNIDAD DE ANÁLISIS

La unidad de análisis es el tema. Un tema es aquel patrón que captura información importante en relación con la pregunta de investigación y para la descripción del fenómeno de investigación (Mieles, Tonon, & Alvarado, 2012; Willing, 2008). Posee un nivel de significado estructurado y refieren a un patrón de significado que emerge desde los datos (Willing, 2008). Braun y Clarke (2006) señalan que un tema captura algo importante sobre los datos relacionado con la pregunta de investigación y que posee un cierto nivel de significado dentro de los datos.

Para esta investigación, cada tema que emerja de los datos se relacionará con un episodio. De esta forma, se definirá episodio como una secuencia o cadena de turnos de intervenciones entre el estudiante y el profesor didacta/tutor (supervisores) que se caracteriza por presentar una determinada estructura de conversación, por estar relacionado con un tema y ser parte de un segmento de tutoría reflexiva entre el estudiante y el didacta y cada una de las tutoras.

Se entiende, por tanto, que cada sesión de tutorías puede estar formada de uno o más episodios en función de su estructura y de su contenido temático.

Claves para la codificación:

- Cada episodio está compuesto por varios turnos de habla, los que pueden estar separados temporalmente durante las sesiones de tutoría.
- Cuando en algún turno se identifica un episodio ya descrito por poseer un contenido temático o tópico, pero no tiene desarrollo en el tiempo, no se considerará en el análisis.
- El episodio puede ser monológico, donde un actor (estudiante, profesor didacta o tutor, monopoliza e interviene de manera extensa, o dialógico, donde ambos actores alternan los turnos de habla.

Se desarrolla el índice de fiabilidad con el fin de estimar el grado de concordancia para la definición de identificación de los episodios definidos. Para obtener la fiabilidad en el

procedimiento de construcción y asegurar la concordancia en este proceso entre los analizadores, se utilizó como medida la triangulación tres investigadores expertos en la temática. Dado que no es posible establecer un índice de kappa de cohen al no tratarse de una codificación de categorías o códigos, se optó por la concordancia entre los analistas, entendida como “medida en que dos o más codificadores están de acuerdo entre ellos” (Torres & Perera, 2009, p.94).

Específicamente, el procedimiento consistió en, primero, la lectura detallada de la información producida y registrada en las transcripciones. Luego, el analizador 1 (A1) dividió cada sesión en episodios, entendidos como una cadena de turnos de intervenciones entre el estudiante y el profesor didacta o profesoras tutoras que presenta un tópico o contenido temático particular. Luego, el analizador 2 (A2) repite el mismo procedimiento de identificación de episodios. Se discuten constantemente entre los analizadores los acuerdos y desacuerdos entre ambos, con el fin de refinar los criterios de identificación y caracterización empleados. Al final de esta primera fase se definen y caracterizan cada uno de los episodios tipo. En el caso de discrepancia en la identificación de los episodios, la duda sobre la temática que caracterizaba una cadena de turno es elevada a un tercer analizador experto, quien lee detalladamente la cadena de turnos y dirime sobre cuál de los episodios propuestos por el analizador 1 (A1) y el analizador 2 (A2) era más pertinente a los datos.

3. CRITERIOS OPERACIONALES GENERALES

- Para definir los episodios se lleva a cabo un procedimiento de carácter iterativo que se realiza sobre las transcripciones de las sesiones de tutoría. Se delimita los momentos en que se produce un cambio sustancial y detectable en la estructura conversacional o bien en el tópico o contenido temático en los diferentes momentos que se desarrolla la sesión entre el estudiante con su profesor didacta o la sesión correspondiente con cada una de las tutoras.
- Se agrupa la secuencia o cadena de turnos de intervenciones entre el estudiante y el docente didacta o tutores que contienen un tópico o contenido temático específico.
- Se identifican todos los temas en el desarrollo de la sesión. En caso de haber un mismo tema en diferentes momentos de la sesión, se considerará como un solo episodio.
- Se denominan los episodios en función de la temática que se presenta en este.

4. PROCESO DE GESTIÓN DE LOS DATOS:

Para la gestión de los datos, primero se procedió a transcribir los datos de las sesiones de tutoría realizadas. Posteriormente, se realizó el proceso de lectura y relectura del material y, posteriormente, el proceso de identificación de los episodios. Para ello, se utilizó el software Atlas.ti 8 en su modalidad licenciada, la que se descargó en el computador la investigadora.

A modo de ejemplo, se presenta a continuación los episodios identificados en la fase de diseño de la unidad didáctica en el espacio formativo del estudiante con su profesor didacta, su definición, los turnos de habla que lo conforman y su duración.

EPISODIO	CARACTERIZACIÓN	TURNO	DURACIÓN
TIPO DE EPISODIO 1			
Presentación de las finalidades educativas, explicación y justificación de la selección que se efectúa de los elementos de la unidad didáctica relacionados con sus objetivos y contenidos.	El episodio tiene un carácter responsivo. El estudiante en formación responde a la pregunta de la didacta relacionada con qué quiere lograr con su propuesta didáctica. En concreto, debe responder identificando las intenciones educativas que reflejan los objetivos de aprendizaje y los contenidos de la Unidad didáctica, justificando el grado de coherencia de las relaciones entre ambos elementos. En su respuesta, el estudiante aporta argumentos que sostienen las decisiones didácticas tomadas en su propuesta respecto de todos estos elementos.	Turno: 1-38 Turno: 51-56 Turno:107- 131 Turno: 107-131	0:14:41
TIPO DE EPISODIO 2			
Presentación, explicación y justificación de la progresión de los aprendizajes y contenidos que se desean desarrollar a lo largo de las sesiones que componen la Unidad didáctica.	El episodio tiene un carácter responsivo. El estudiante en formación responde a preguntas del didacta relacionadas con la progresión y organización de las sesiones planificadas en término de las habilidades o aprendizajes junto al desarrollo del procedimiento a lo largo de la propuesta. El estudiante explica y aporta argumentos relacionados con criterios que utilizó para decidir el cómo trabajaría el procedimiento seleccionado a lo largo de su Unidad didáctica.	Turno: 39-50 Turno:56-86	0:05:25
TIPO DE EPISODIO 3			
Presentación de un contenido clave para la vertebración de la propuesta didáctica diseñada (“análisis de imágenes con contenido histórico”) con explicación y justificación de la relevancia de su selección y de la secuenciación del proceso de análisis a lo largo de su propuesta	El episodio tiene un carácter responsivo. El estudiante en formación responde a la pregunta del didacta relacionada con el contenido clave a desarrollar a lo largo de las sesiones. El estudiante aporta argumentos relacionados con criterios que utilizó para organizar el desarrollo del contenido procedimental clave y la selección de los recursos asociados a ello.	Turno: 87- 98	0:03:46
TIPO DE EPISODIO 4			
Anticipación de posibles dificultades de la implementación de la propuesta diseñada y organización de las sesiones para atenuarlas	El episodio tiene un carácter responsivo. El estudiante en formación responde a las preguntas del didacta relacionadas con las potenciales dificultades que puede encontrar en la implementación de su propuesta docente, identificando algunos aspectos y planteando	Turno: 99-106	0:01:18

Anexos

	propuestas para incorporarlas en la planificación y enfrentar dichas dificultades.		
TIPO DE EPISODIO 5			
Presentación, explicación y justificación de la propuesta de evaluación y organización de las evaluaciones que permitan evidenciar los aprendizajes de los estudiantes de Secundaria a lo largo de la Unidad didáctica	El estudiante en formación explica y fundamenta las decisiones que toma respecto a su propuesta de evaluación, focalizándose en su progresión, el tipo de evaluación que considerará, las evidencias necesarias para evidenciar los aprendizajes de sus alumnos, y la retroalimentación que proveerá a lo largo de su Unidad didáctica.	Turno: 131-160	0:06:04
TIPO DE EPISODIO 6			
Presentación y justificación de la organización de las sesiones de la Unidad didáctica	El episodio tiene un carácter responsivo. El estudiante en formación responde a las preguntas del didacta relacionadas con la organización de las sesiones de la Unidad didáctica, aludiendo específicamente a los momentos en que estructurará cada sesión de clase (inicio, desarrollo y cierre), en especial a las acciones que realizará al inicio y al cierre de estas, solicitándole que justifique sus decisiones en torno a determinados aspectos que pretende incluir, tales como el contrato pedagógico y la visibilización del progreso de los alumnos al término de cada sesión.	Turno: 161-207	0:06:56
TIPO DE EPISODIO 7			
Presentación y justificación de los criterios de organización y funcionamiento de los estudiantes de Secundaria para el desarrollo de las actividades de aprendizaje y evaluación al interior de su aula y a lo largo de su propuesta docente	El estudiante en formación presenta su propuesta de organización y funcionamiento de los alumnos para el trabajo en el aula y su evaluación, y justifica los criterios utilizados para llevarla a cabo.	Turno: 208- 216	0:02:16
TIPO DE EPISODIO 8			
Recomendaciones para el proceso formativo del estudiante en formación	El didacta realiza recomendaciones al estudiante en formación para mejorar su quehacer como futuro docente y culminar el proceso formativo que está llevando a cabo en la universidad.	Turno: 217-231	0:02:41

Anexos

Anexo 4

ANÁLISIS DE LOS EPISODIOS DE LAS TUTORÍAS

En el siguiente link encontrará el análisis de contenido de los episodios de las sesiones de tutoría del estudiante en formación con su profesor didacta y con sus tutoras.

Link:

https://drive.google.com/file/d/1zHMmtrcgBWO_k37ReGBRLdEuqs7lP_y4/view?usp=sharing

Índice de tablas y figuras

Lista de tablas

Tabla	Nominación	Página
Tabla 1	<i>Síntesis de aportes de los distintos autores a la reflexión: naturaleza, características y enseñanza y aprendizaje</i>	62-65
Tabla 2	<i>Síntesis de aportes de los distintos autores a la relación entre el conocimiento teórico y el conocimiento de la práctica</i>	82-84
Tabla 3	<i>Sesiones de tutoría</i>	89
Tabla 4	<i>Sesiones de tutoría desarrolladas en el transcurso de la implementación</i>	90
Tabla 5	<i>Protocolo: "Reflexión sobre situaciones de la práctica"</i>	95
Tabla 6	<i>Protocolo: "Dispositivos discursivos de invocación"</i>	95
Tabla 7	<i>Tópicos generativos y metas de aprendizaje de la unidad</i>	96
Tabla 8	<i>Planificación de las sesiones de la unidad didáctica</i>	97-98
Tabla 9	<i>Fases de desarrollo de la tarea a lo largo de la actividad formativa</i>	99-100
Tabla 10	<i>Duración y frecuencia en las sesiones entre estudiante y didacta</i>	100
Tabla 11	<i>Duración y frecuencia de las dimensiones en las sesiones entre didacta y estudiante</i>	101
Tabla 12	<i>Duración y frecuencia de las dimensiones a lo largo de las sesiones desagregadas por actor</i>	105
Tabla 13	<i>Duración y frecuencia de las contribuciones a la reflexión en las diferentes dimensiones a lo largo de las fases</i>	108- 109
Tabla 14	<i>Duración y frecuencia dimensiones con sus plausibilidades sesión 1</i>	110-111
Tabla 15	<i>Duración y frecuencia dimensiones con sus plausibilidades sesión 2</i>	113-114
Tabla 16	<i>Duración y frecuencia dimensiones con sus plausibilidades sesión 3</i>	115-116
Tabla 17	<i>Duración y frecuencia dimensiones con sus plausibilidades sesión 4</i>	117-118
Tabla 18	<i>Evolución de las contribuciones a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad en cada fase</i>	120
Tabla 19	<i>Duración y frecuencia de invocaciones en las sesiones desagregadas por actor</i>	136
Tabla 20	<i>Duración y frecuencia de los diferentes tipos de invocación por el didacta y el estudiante</i>	137
Tabla 21	<i>Duración y frecuencia de los tipos y subtipos de Invocaciones del estudiante y el didacta</i>	138
Tabla 22	<i>Duración y frecuencia de tipos de Invocaciones didacta y estudiante</i>	139
Tabla 23	<i>Duración y frecuencia tipos y subtipos de invocaciones en la sesión 1</i>	140
Tabla 24	<i>Duración y frecuencia de tipos y subtipos de invocaciones en la sesión 2</i>	142-143
Tabla 25	<i>Duración y frecuencia tipos y subtipos de invocaciones en la sesión 3</i>	144
Tabla 26	<i>Duración y frecuencia de tipos y subtipos de invocaciones en la sesión 4</i>	146
Tabla 27	<i>Evolución de la duración y frecuencia de las invocaciones a lo largo de las sesiones</i>	147
Tabla 28	<i>Evolución de la duración y frecuencia de la invocación a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional</i>	147-148
Tabla 29	<i>Evolución de la duración y frecuencia de la Invocación a la experiencia/al conocimiento experiencial a lo largo de las sesiones</i>	149-150

Tabla 30	<i>Evolución de la duración y frecuencia de Invocaciones a la verdad a lo largo de las sesiones</i>	151
Tabla 31	<i>Evolución de la duración y frecuencia de las Invocaciones a la Ideología o Sistema de valores a lo largo de las sesiones</i>	152
Tabla 32	<i>Duración y frecuencia de las invocaciones en la fase de diseño</i>	152-153
Tabla 33	<i>Duración y frecuencia de las invocaciones en la fase de implementación</i>	154-155
Tabla 34	<i>Duración y frecuencia de las invocaciones en la fase de Evaluación, Sistematización y Cierre</i>	156
Tabla 35	<i>Duración y frecuencia de las invocaciones por fases</i>	158
Tabla 36	<i>Evolución de la duración y frecuencia de las invocaciones a la autoridad del especialista /del conocimiento académico o profesional a lo largo de las fases</i>	159
Tabla 37	<i>Evolución de la duración y frecuencia de las Invocaciones a la experiencia/al conocimiento experiencial a lo largo de las fases</i>	161
Tabla 38	<i>Evolución de la duración y frecuencia de las Invocaciones a la verdad a lo largo de las fases</i>	162
Tabla 39	<i>Evolución de la duración y frecuencia de las Invocaciones a la Ideología o Sistema de valores a lo largo de las fases</i>	163
Tabla 40	<i>Descripción focos temáticos de los episodios</i>	169-171
Tabla 41	<i>Episodios identificados en cada fase</i>	171-172
Tabla 42	<i>Distribución de los episodios según el porcentaje de tiempo total de las fases</i>	173
Tabla 43	<i>Episodios identificados en la fase de diseño</i>	174
Tabla 44	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 1</i>	175
Tabla 45	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 1</i>	175
Tabla 46	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 2</i>	177
Tabla 47	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 2</i>	177
Tabla 48	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 3</i>	179
Tabla 49	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 3</i>	179
Tabla 50	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 4</i>	180-181
Tabla 51	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 4</i>	181
Tabla 52	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 5</i>	182
Tabla 53	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 5</i>	182
Tabla 54	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 6</i>	184
Tabla 55	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 6</i>	184
Tabla 56	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 7</i>	185
Tabla 57	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 7</i>	186
Tabla 58	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión en el episodio 8</i>	187
Tabla 59	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 8</i>	187-188

Tabla 60	<i>Episodios en la fase de implementación</i>	189
Tabla 61	<i>Sesión 2. Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 9</i>	191
Tabla 62	<i>Sesión 3. Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 9</i>	191
Tabla 63	<i>Sesión 2. Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 9</i>	191
Tabla 64	<i>Sesión 3. Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 9</i>	193
Tabla 65	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 10</i>	196
Tabla 66	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 10</i>	196
Tabla 67	<i>Sesión 2. Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 11</i>	198
Tabla 68	<i>Sesión 2. Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 11</i>	199
Tabla 69	<i>Sesión 3. Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 11</i>	200
Tabla 70	<i>Sesión 3. Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 11</i>	200
Tabla 71	<i>Sesión 2. Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 12</i>	201-202
Tabla 72	<i>Sesión 2. Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 12</i>	202
Tabla 73	<i>Sesión 3. Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 12</i>	203
Tabla 74	<i>Sesión 3. Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 12</i>	203
Tabla 75	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 13</i>	204
Tabla 76	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 13</i>	205
Tabla 77	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 14</i>	206-207
Tabla 78	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 14</i>	207
Tabla 79	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 15</i>	208
Tabla 80	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 15</i>	208-209
Tabla 81	<i>Episodios identificados en la fase de Sistematización, Evaluación y Cierre</i>	210
Tabla 82	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 16</i>	211
Tabla 83	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 16</i>	211
Tabla 84	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 17</i>	213
Tabla 85	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 17</i>	213
Tabla 86	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 18</i>	214-215
Tabla 87	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 18</i>	215
Tabla 88	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 19</i>	216

Anexos

Tabla 89	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 19</i>	217
Tabla 90	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 20</i>	219
Tabla 91	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 20</i>	219
Tabla 92	<i>Síntesis de los episodios y de las dimensiones de reflexión e invocación más utilizadas en la fase de Diseño</i>	222
Tabla 93	<i>Síntesis de los episodios y de las dimensiones de reflexión e invocación más utilizadas en la fase de Diseño</i>	225-226
Tabla 94	<i>Síntesis de los episodios y de las dimensiones de reflexión e invocación más utilizadas en la fase de sistematización, evaluación y cierre</i>	229
Tabla 95	<i>Fases de desarrollo de la tarea a lo largo de la actividad formativa</i>	241
Tabla 96	<i>Duración y frecuencia en las sesiones entre estudiante y tutoras</i>	241
Tabla 97	<i>Duración y frecuencia de las dimensiones en las sesiones entre tutoras y estudiante</i>	242
Tabla 98	<i>Duración y frecuencia de las dimensiones a lo largo de las sesiones desagregadas por actor</i>	245-246
Tabla 99	<i>Duración y frecuencia dimensiones con sus plausibilidades sesión 1</i>	250-251
Tabla 100	<i>Duración y frecuencia dimensiones con sus plausibilidades sesión 2</i>	252-253
Tabla 101	<i>Evolución de las contribuciones a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por sesión</i>	254
Tabla 102	<i>Duración y frecuencia invocaciones en las sesiones desagregadas por actor</i>	268
Tabla 103	<i>Duración y frecuencia de los diferentes tipos de invocación por las tutoras y el estudiante</i>	269
Tabla 104	<i>Duración y frecuencia de los tipos y subtipos de Invocaciones del estudiante y las tutoras</i>	270
Tabla 105	<i>Duración y frecuencia tipos y subtipos de invocaciones en la sesión 1</i>	273
Tabla 106	<i>Duración y frecuencia tipos y subtipos de invocaciones en la sesión 2</i>	275-276
Tabla 107	<i>Evolución de la duración de los tipos y subtipos de invocaciones a lo largo de las sesiones</i>	278-279
Tabla 108	<i>Descripción focos temáticos de los episodios de la sesión de tutoría 1</i>	285-286
Tabla 109	<i>Descripción focos temáticos de los episodios de la sesión de tutoría 2</i>	286-287
Tabla 110	<i>Episodios identificados en cada sesión de tutorías</i>	288
Tabla 111	<i>Distribución de los episodios según el porcentaje de tiempo total de las sesiones</i>	289-290
Tabla 112	<i>Episodios identificados en la sesión 1 de tutoría durante la fase de implementación</i>	290-291
Tabla 113	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 1</i>	292
Tabla 114	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 1</i>	292
Tabla 115	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 2</i>	294
Tabla 116	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 2</i>	294
Tabla 117	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 3</i>	296
Tabla 118	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 3</i>	296

Tabla 119	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 4</i>	298
Tabla 120	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 4</i>	298
Tabla 121	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 5</i>	300
Tabla 122	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 5</i>	300
Tabla 123	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 6</i>	302
Tabla 124	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 6</i>	302
Tabla 125	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 7</i>	304
Tabla 126	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 7</i>	304
Tabla 127	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 8</i>	305
Tabla 128	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 8</i>	305-306
Tabla 129	<i>Episodios identificados en la sesión de tutoría 2</i>	307-308
Tabla 130	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 1</i>	309
Tabla 131	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 1</i>	309
Tabla 132	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 2</i>	310
Tabla 133	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 2</i>	310-311
Tabla 134	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 3</i>	312
Tabla 135	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 3</i>	313
Tabla 136	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 4</i>	314
Tabla 137	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 4</i>	314-315
Tabla 138	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 5</i>	316
Tabla 139	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 5</i>	316-317
Tabla 140	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 6</i>	318
Tabla 141	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 6</i>	319
Tabla 142	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 7</i>	320-321
Tabla 143	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 7</i>	321
Tabla 144	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 8</i>	322
Tabla 145	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 8</i>	323
Tabla 146	<i>Duración y frecuencia de los tipos de contribuciones a la reflexión del episodio 9</i>	324
Tabla 147	<i>Duración y frecuencia de los tipos de invocaciones del episodio 9</i>	325
Tabla 148	<i>Síntesis de los episodios y de las dimensiones de reflexión e invocación más utilizadas en la tutoría 1</i>	328-329
Tabla 149	<i>Síntesis de los episodios y de las dimensiones de reflexión e invocación más utilizadas en la tutoría 2</i>	331-332

Lista de figuras

Figura	Nominación	Página
Figura 1	<i>El ciclo reflexivo de Rodgers (2002)</i>	22
Figura 2	<i>Modelo ALACT</i>	23
Figura 3	<i>Modelo de Korthagen y Vasalos (2005)</i>	24
Figura 4	<i>Modelo MERID (2011)</i>	27
Figura 5	<i>Modelo de Noffke y Brennan (2005)</i>	29
Figura 6	<i>Modelo de Singh, Rowan y Allen (2019)</i>	39
Figura 7	<i>Modelo de reflexión de Molina (2008)</i>	41
Figura 8	<i>Modelo de diseño de aprendizaje de Oliver (1999)</i>	54
Figura 9	<i>Recursos de Invocación de Cubero et al. (2008)</i>	80
Figura 10	<i>Evolución de las contribuciones a la reflexión en cada dimensión y en cada sesión</i>	105
Figura 11	<i>Evolución dimensiones a lo largo de las sesiones del estudiante</i>	106
Figura 12	<i>Evolución de las contribuciones del didacta a la reflexión en las diferentes dimensiones a lo largo de las sesiones</i>	106
Figura 13	<i>Evolución de la duración de las contribuciones a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por fases</i>	120
Figura 14	<i>Evolución de la frecuencia de las contribuciones a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad en cada fase</i>	121
Figura 15	<i>Evolución de la duración de las contribuciones del estudiante a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por fases</i>	122
Figura 16	<i>Evolución de la frecuencia de contribuciones del estudiante a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por fases</i>	122
Figura 17	<i>Evolución de la duración de las contribuciones del didacta a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por fases</i>	123
Figura 18	<i>Evolución de la frecuencia de contribuciones del didacta a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por fases</i>	123
Figura 19	<i>Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión Solución desagregadas por actor y fase</i>	124
Figura 20	<i>Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión Explicación Metafísica desagregadas por actor y fase</i>	125
Figura 21	<i>Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión Valoración desagregadas por actor y fase</i>	126
Figura 22	<i>Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión Problematización desagregadas por actor y fase</i>	127
Figura 23	<i>Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión Inconsistencia desagregadas por actor y fase</i>	128
Figura 24	<i>Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión Expresión de Sentimiento desagregadas por actor y fase</i>	129
Figura 25	<i>Duración de las dimensiones por sesión</i>	130
Figura 26	<i>Frecuencia dimensiones entre estudiante y didacta por sesión</i>	131
Figura 27	<i>Evolución frecuencia dimensiones del estudiante desagregadas por fase</i>	133
Figura 28	<i>Evolución frecuencia dimensiones del didacta desagregadas por fase</i>	133
Figura 29	<i>Evolución plausibilidades a lo largo de las fases</i>	135
Figura 30	<i>Tipos de invocaciones estudiante y didacta</i>	165
Figura 31	<i>Evolución tipos de invocaciones estudiante</i>	167
Figura 32	<i>Evolución tipos de Invocaciones didacta</i>	168

Figura 33	<i>Tiempo de duración de los episodios según fase</i>	220-221
Figura 34	<i>Porcentaje de duración de los episodios según fase</i>	221
Figura 35	<i>Frecuencia del tiempo de los episodios de la fase de Diseño</i>	223
Figura 36	<i>Frecuencia de tiempo de los episodios de la fase de Implementación</i>	227
Figura 37	<i>Frecuencia del tiempo de los episodios de la fase de sistematización, evaluación y cierre</i>	230
Figura 38	<i>Evolución de las contribuciones a la reflexión en cada dimensión y en cada sesión</i>	247
Figura 39	<i>Evolución de las contribuciones del estudiante a la reflexión en las diferentes dimensiones a lo largo de las sesiones</i>	249
Figura 40	<i>Evolución de las contribuciones de las tutoras a la reflexión en las diferentes dimensiones a lo largo de las sesiones</i>	249
Figura 41	<i>Evolución de la duración de las contribuciones a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por sesión</i>	255
Figura 42	<i>Evolución de la frecuencia de las contribuciones a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por sesión</i>	255
Figura 43	<i>Evolución de la duración de las contribuciones del estudiante a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por sesión</i>	256
Figura 44	<i>Evolución de la frecuencia de contribuciones del estudiante a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por sesión</i>	257
Figura 45	<i>Evolución de la duración de las contribuciones de las tutoras a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por sesión</i>	257
Figura 46	<i>Evolución de la frecuencia de las contribuciones de las tutoras a la reflexión en las subdimensiones generales de plausibilidad por sesión</i>	258
Figura 47	<i>Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión solución desagregadas por actor y sesión</i>	259
Figura 48	<i>Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión explicación metafísica desagregadas por actor y sesión</i>	260
Figura 49	<i>Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión valoración desagregadas por actor y sesión</i>	261
Figura 50	<i>Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión problematización desagregadas por actor y sesión</i>	261-262
Figura 51	<i>Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión expresión de sentimiento desagregadas por actor y sesión</i>	263
Figura 52	<i>Evolución de la frecuencia de tipos de plausibilidad en la dimensión inconsistencia desagregadas por actor y sesión</i>	263-264
Figura 53	<i>Duración de las dimensiones por sesión</i>	265
Figura 54	<i>Frecuencia dimensiones entre estudiante y tutoras por sesión</i>	265
Figura 55	<i>Tipos de Invocaciones estudiante y tutoras</i>	280
Figura 56	<i>Evolución tipos de Invocaciones estudiante</i>	282
Figura 57	<i>Tipos de Invocaciones tutoras</i>	283
Figura 58	<i>Tendencia de Invocaciones estudiante y tutoras según su duración</i>	284
Figura 59	<i>Tendencia de Invocaciones estudiante y tutoras según su frecuencia</i>	284
Figura 60	<i>Duración de episodios de las sesiones de tutoría 1 y 2</i>	326
Figura 61	<i>Porcentaje de duración de los episodios de la sesión de tutoría 1 y 2 respecto del tiempo total de las sesiones</i>	327
Figura 62	<i>Porcentaje de duración de los episodios de la sesión de tutoría 1</i>	329
Figura 63	<i>Porcentaje de duración de los episodios de la sesión de tutoría 2</i>	333-334