PEL
Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educacional Latinoamericana
Agosto 2025, Vol. 62, N° 2, pp. 1-12
DOI: 10.7764/PEL.62.2.2025.7
© 2025 PEL, CC BY-NC, ISSN 0719-0409
www.pensamientoeducativo.uc.cl

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CHILE

Transformando la enseñanza de la reflexión en la formación inicial docente: un programa para tutores de prácticas

Transforming the pedagogy of reflection in initial teacher education: a program for practicum mentors

Andrea Ruffinelli Vargas [1], Carolina Álvarez Valdés [2]

[1] CIAE, Universidad de Chile, Chile.
[2] Facultad de Educación, Psicología y Familia, Universidad Finis Terrae, Chile.

RESUMEN

Este artículo discute las transformaciones en las representaciones sociales y en las estrategias de enseñanza de la reflexión de tutoras(es) de prácticas de formación inicial docente tras participar de un programa sobre su enseñanza. Este programa formativo se sustenta en hallazgos de una investigación previa sobre representaciones sociales de tutores y practicantes acerca de condiciones, estrategias y efectos de la reflexión; también se basa en investigaciones internacionales relacionadas y en principios socioconstructivistas. El presente estudio consiste en una investigación-acción (IA) de diseño longitudinal mixto, con predominancia cualitativa, desarrollada en 3 programas chilenos de formación de profesores de educación básica y diferencial. Los tutores participantes del programa fueron 29, y respondieron cuestionarios pre y post programa. Algunos de ellos, además, constituyeron díadas con un practicante. A los integrantes de las 6 díadas formadas (tutor/practicante) se les entrevistó individualmente después de revisar el video de las tutorías pre y post programa formativo para levantar sus representaciones sociales y estrategias de enseñanza de la reflexión. Los datos se procesaron mediante análisis de contenido y se reportaron las siguientes transformaciones de representaciones sociales: sobre efectos de la reflexión, avanzan representaciones hacia concepciones más generativas; sobre condiciones de la reflexión, se movilizan representaciones en torno a la horizontalidad, el protagonismo del practicante y la construcción de representaciones compartidas entre tutores acerca de su enseñanza; y en las estrategias utilizadas, una ruta desde la directividad juicio/sugerencia al protagonismo del practicante mediante el diálogo con preguntas diversificadas y acuerdos. Se evidencia un tránsito desde representaciones sociales microgenéticas hacia un nivel onto y sociogenético, que se objetivan progresivamente en nuevas estrategias para enseñar la reflexión.

PALABRAS CLAVE:
reflexión generativa, tutorías de prácticas, formación inicial docente, enseñanza de la reflexión, formación práctica

KEYWORDS:
generative reflection, practical tutorials, initial teacher formation, teaching reflection, practical formation

Fecha Recepción
19 de diciembre 2024

Fecha Aceptación
19 de junio 2025

ABSTRACT

This article discusses the transformations in the social representations and in the strategies for teaching reflection among practicum tutors in initial teacher education after participating in a training program focused on the teaching of reflection. The program is grounded in findings from a prior study on tutors' and trainees' social representations of the conditions, strategies, and effects of reflection; it also draws on international research and socioconstructivist principles. The present study follows a longitudinal mixed-methods action research (AR) design, with a predominantly qualitative approach, carried out in three Chilean teacher education programs in primary and special education. A total of 29 tutors participated in the program and completed pre- and post-program questionnaires. The tutors who participated in the program were 29 and completed pre- and post-program questionnaires. Some of them also formed dyads with a student teacher. The members of these six dyads (tutor/student teacher) were individually interviewed after reviewing the video recordings of the tutoring sessions before and after the training program, in order to explore their social representations and teaching strategies for reflection. Data were processed through content analysis, and the following transformations in social representations were reported: regarding the effects of reflection, representations shifted toward more generative conceptions; regarding the conditions for reflection, representations evolved toward horizontality, the student teacher agency, and the co-construction of shared representations among tutors about their teaching; and regarding the strategies used, a shift was observed from directive approaches based on judgments or suggestions to student teacher agency through dialogue involving diverse questions and agreements. The findings reveal progression from microgenetic social representations toward ontogenetic and sociogenetic levels, which were progressively objectified in new strategies for teaching reflection.

AUTOR DE CORRESPONDENCIA: Andrea Ruffinelli Vargas / andrearuffinelli@gmail.com
CIAE, Universidad de Chile, Chile.

INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

Los roles fundamentales del formador[1] de educadores en la Formación Inicial Docente (FID) y del tutor de prácticas (docente de la universidad que acompaña al estudiante en práctica) en el desarrollo profesional de futuros docentes han sido enfatizados por la literatura (Lizana Verdugo & Muñoz Cruz, 2022). Sin embargo, la atención que reciben es marginal (González-Vallejos, 2018). Griffiths et al. (2021) señalan que el rol de tutor tiene, al menos, cinco desafíos:

1. Mentorear; que implica retroalimentar, modelar y reflexionar situadamente mediante diálogo
2. Evaluar sumativa y formativamente
3. Gestionar los conflictos de la inserción profesional
4. Reducir la brecha entre teoría y práctica
5. Lidiar con la dualidad entre mentorear y evaluar

No obstante, la investigación en el área muestra que los tutores tienen limitado contacto con el estudiante en práctica (P) y que carecen de preparación específica para ejercer su rol (Diez-Fernández & Domínguez-Fernández, 2018; Hoffman et al., 2015; Ruffinelli et al., 2020). La investigación también señala que el rol del tutor se basa en nociones rígidas que obstaculizan la reflexión, como las representaciones sociales (RS) sobre el tutor como un experto y evaluador que juzga y sugiere; en oposición a un rol colaborador-horizontal, sustentado en estrategias constructivistas para la reflexión colaborativa (Bjuland & Helgevold, 2018). Estas situaciones contribuyen escasamente a la formación de los futuros docentes (Cuenca, 2010) y llevan a que los tutores sean percibidos por sus P como mediadores en la relación con los centros y calificadores, pero débiles en la generación de espacios de interacción formativa, mediación intencionada de la reflexión y promoción de la vinculación teoría-práctica (Blanco & Latorre, 2008; Diez-Fernández & Domínguez-Fernández, 2018).

DeBettencourt y Nagro (2018) y Jenset et al. (2018) muestran que, si bien hay muchas oportunidades para hablar sobre las prácticas en las tutorías, las características de la conversación, el nivel de especificidad y complejidad, así como la conexión con la teoría varían sustantivamente. Respecto de las características para ejercer el rol, Bäcklund et al. (2022) señalan que, en Suecia, los tutores universitarios se forman según lineamientos del gobierno que privilegian estrategias para promover el vínculo entre teoría y práctica. En Chile no hay exigencias al respecto; y, si bien la acreditación de programas formativos revisa la idoneidad del cuerpo docente, suele centrarse en los profesores de planta y sus grados académicos (Comisión Nacional de Acreditación, 2022). Esto dista de la realidad de los tutores, quienes suelen tener vínculos formales débiles con las universidades y, aunque cuentan con un alto nivel formativo, carecen de entrenamiento especializado para su rol específico (Latorre et al., 2020).

La enseñanza de la reflexión en la FID y tutorías de prácticas suele ser investigada a partir de lo que ocurre naturalmente en la interacción entre tutor y practicante, o bien tras la intervención directa de investigadores en las tutorías. Se han encontrado escasos programas formativos documentados (Cerecero, 2018; Domingo, 2021; Ruffinelli et al., 2020), escenario que justifica una investigación que tienda a la profesionalización de tutores y a la enseñanza de la reflexión mediante experiencias formativas diseñadas a partir de evidencia científica (Diez-Fernández & Domínguez-Fernández, 2018; Foong et al., 2018b).

Este artículo da cuenta de los resultados de la implementación de un programa formativo (PF) para tutores de la FID en torno a la enseñanza de la *reflexión generativa* (ReGe), sustentado en el enfoque homónimo (Ruffinelli et al., 2020, 2021a, 2021b). Este programa se estructura sobre tres ejes: las condiciones para la reflexión, las estrategias para promoverla y sus efectos. Estos ejes se derivan del cruce entre las subjetividades de tutores y practicantes en el espacio tutorial y la literatura en el área.

MARCO CONCEPTUAL

Concepto y enfoque de la reflexión generativa

La tradición del enfoque del profesor como profesional reflexivo entiende la *práctica reflexiva* (Schön, 1983, 1998) como metacognitiva, compleja y transformadora, como un puente de imbricación entre teoría y práctica —entendidas de manera dialéctica: interdependientes e indisociables (Blázquez, 2000)— en el que la práctica constituye teoría en acción. A su vez, la *práctica reflexiva* concibe que la reflexión, a la luz de la teoría (Schön, 1983) o de la experiencia (Dewey, 1989), es necesaria pero insuficiente para el aprendizaje y desarrollo profesional. Así, la reflexión se orienta hacia el desarrollo profesional e implica una dimensión generativa derivada de la experiencia informada por la teoría, capaz de crear nuevo conocimiento profesional que modifica el repertorio, genera aprendizaje profesional y mejora la práctica (Schön, 1998; Wallace, 2002). Esto implica que la teoría informa a la práctica y la reflexión sobre la práctica modifica la teoría (Schön, 1998; Wallace, 2002).

El enfoque de la práctica reflexiva se focaliza en su capacidad generativa (de teoría y nuevas prácticas) a partir de la experiencia y a la luz de la teoría (Schön, 1998). En tanto, la reflexión generativa (ReGe) se entiende como una metacapacidad, social y recursivamente construida, capaz de llevar a cabo sistemáticamente procesos metacognitivos que permiten poner en perspectiva consciente la práctica profesional y revisarla a la luz de la experiencia y los saberes especializados; de esta manera se reconfigura y transforma para incidir en el desarrollo profesional (Ruffinelli, 2018). La ReGe avanza desde la idea teórica de la práctica reflexiva schöniana hacia un enfoque para enseñarla y un PF para introducir a los formadores en esa dirección (Ruffinelli, 2021a, 2021b).

El enfoque de la ReGe contempla momentos previos a la tutoría (preparación), durante la tutoría (estrategias y construcción de acuerdos) y después de la tutoría (seguimiento de acuerdos). En la línea de lo que también plantean Pérez-Burriel et al. (2024), sus tres ejes son los siguientes:

Eje 1. Efectos de la ReGe

- Pregenerativos: en la identidad (Beauchamp, 2015) y autoconciencia profesional (Nocetti & Medina, 2018)
- Generativos: producción de nuevo conocimiento profesional (Mena et al., 2017; Yagata, 2017) y transformación de la práctica (Foong et al., 2018a, 2018b; Ruffinelli et al., 2020).

[1] En este artículo se utilizará el género gramatical masculino para referirse indistintamente a las y los docentes y también para referirse indistintamente a los y las estudiantes. Se opta por esta opción inclusiva para facilitar la lectura, considerando la ley lingüística de economía expresiva.

Eje 2. Condiciones

Comprende las de la FID, las del dispositivo de práctica, las de los tutores y las de los practicantes. Las condiciones del tutor (a quien más se le demandan) abarcan lo siguiente: Actitudinales, como compromiso, disposición (Diez-Fernández & Domínguez-Fernández, 2018) y empatía (Svojanovsky, 2017)

- Conocimiento del contexto escolar
- Disponibilidad de saberes teóricos (Stenberg et al., 2016)
- Capacidad de ser puente entre teoría y práctica (Stenberg et al., 2016) mediando a través de un amplio repertorio de estrategias para promover autonomía reflexiva progresiva
- Tener formación específica para el rol (Sheridan & Young, 2017)

La ausencia de estas condiciones favorecedoras de la reflexión no es inmovilizadora, pues apela a la agencia de las instituciones y demás actores.

Eje 3. Estrategias para la ReGe

Son fundamentalmente dialógicas, con mayor capacidad generativa que las estrategias directivas, como el juicio y la sugerencia. El enfoque propone una secuencia de distintos tipos de preguntas como:

- De sondeo (Mena et al., 2017; Yagata, 2017)
- De descripción (Nagro et al., 2017)
- De confrontación
- De vinculación teoría-práctica (Hernández, 2015; Mena et al., 2017)
- De reformulación (Jons, 2019)

Este enfoque también incluye herramientas mediadoras como el recuerdo estimulado por videos (Ciavaldini-Cartaut, 2015; Mena et al., 2017) para la reflexión sobre la propia práctica. Estas estrategias se han revelado como poco tematizadas, poco frecuentes y desarrolladas intuitiva o experiencialmente (Ruffinelli et al., 2020).

La formación de tutores para la enseñanza de la reflexión

La idea de formar a los tutores se sustenta en la centralidad de su rol y en que a reflexionar profesionalmente se aprende. Esto redunda en transformación de la práctica y crecimiento profesional (Bjuland & Helgevold, 2018; DeBettencourt & Nagro, 2018). La visión socioconstructivista asume que la reflexión transformadora es individual y colaborativa (Foong et al., 2018a, 2018b; Domingo, 2021) y que la formación para la reflexión se funda en la recuperación de la experiencia y las representaciones sociales (RS) de los propios tutores y sobre la experimentación de la misma práctica consciente que se espera que estos implementen con sus P. Asimismo, reconoce a los formadores como investigadores. Cerecero (2019) señala que la práctica reflexiva involucra la subjetividad y la conciencia crítica del docente, y requiere recuperar su experiencia para proyectar la mejora.

La revisión de programas formativos para tutores identifica las siguientes características a considerar en el diseño: orientarse hacia el desarrollo progresivo de la autonomía y agencia profesional (Kennedy, 2005), desarrollarse mediante espacios autónomos y colectivos de reflexión y proyectos del tipo investigación-acción (Saiz-Linares & Susinos-Rada, 2020) desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje mediado (Cerecero, 2018). Esto implica promover un desarrollo autorregulado e interactivo del profesionalismo (Smit & du Toit, 2021) y resguardar que los programas sean situados, participativos y que se adapten al contexto (Schipper et al., 2020; Waltz, 2019), además de ofrecer evaluación formativa (Waltz, 2019; Smit & du Toit, 2021).

Domingo (2021) enfatiza en la importancia de educar en grupos reducidos de formadores, desde la horizontalidad entre pares y con facilitadores, resguardando que los participantes dispongan de bases conceptuales previas, mediante lecturas u otros. También destaca la generación de un clima de interés y confianza que permita crear una comunidad de aprendizaje.

Por su parte, Cerecero (2018) investigó los efectos de un modelo de formación de tutores en la reflexión desde el desarrollo del juicio profesional, la transformación de supuestos pedagógicos y la integración crítica de teoría y práctica en contextos reales de enseñanza. Tras desarrollar un taller de dos meses de duración, con seis sesiones de dos horas cada una, encontró que la verbalización (objetivación) constante y mediada de la confrontación dialógica entre la "teoría en uso" y la "teoría expuesta" (Argyris & Schön, 1974) favorece la toma de conciencia acerca de la práctica y del desajuste entre esta y el discurso. Sin embargo, la brevedad del ciclo reflexivo solo permitió evidenciar mejoras en la disposición para contrastar teoría y práctica, mas no en transformaciones al respecto. Los participantes manifestaron que necesitarían un periodo formativo más prolongado para arraigar hábitos reflexivos y elaborar un conocimiento más sólido. El estudio concluye que el impacto del programa formativo depende del grado de compromiso del participante, la duración del acompañamiento y las condiciones contextuales que permitan sostener la práctica reflexiva en el tiempo.

El estudio de las representaciones sociales (RS)

Las RS refieren a la capacidad de atribuir sentido a la propia conducta y comprender la realidad mediante un sistema de referencias y significados compartidos (Moscovici, 1984). Son dispositivos que permiten interpretar y actuar sobre la realidad (Jaramillo, 2012). Se producen en el intercambio comunicativo de un grupo social en un contexto determinado (González-Llontop & Otero-Gonzales, 2019; López-de-Arana Prado et al., 2019) mediante los siguientes dos procesos:

1. Objetivación: Proceso social que transforma un conocimiento en representación, donde una idea abstracta se vuelve algo concreto, asociado a una imagen específica y a un componente emocional (Moscovici, 2008)
2. Anclaje: Proceso en el que la representación transforma lo social (Jodelet, 1986) por medio de la comprensión de fenómenos sociales desconocidos a través de un conocimiento preexistente que está organizado como un sistema de interpretación (Kadianaki & Gillespie, 2015)

Las RS se expresan en juicios, opiniones, creencias, saberes y actitudes (Moscovici, 1984). Se vinculan a las prácticas guiando la acción y justificando conocimientos y acciones (Wagner, 1994). Es así como la actuación de los sujetos se asocia a las RS y, a su vez, las RS se modifican según las prácticas de quienes participan de un espacio determinado (Valencia & Elejabarrieta, 1994).

De acuerdo con lo anterior, el presente estudio se aborda desde la subjetividad del actor: construyendo

los datos a partir de las RS de tutores y practicantes. La razón es que las RS permiten comprender cómo los tutores y prepracticantes significan la reflexión, cómo se enseña y qué efectos tiene; a su vez, posibilitan acercarse a la manera como entienden que esa reflexión afecta el desarrollo profesional (Duveen, 1994) desde sus propias experiencias y sentidos compartidos. Utilizar esta aproximación es pertinente en las tutorías de prácticas de la FID puesto que se abordan conceptos poco objetivados, que resulta preciso esclarecer y pueden ser capturados por las RS, en sintonía con lo realizado por programas formativos similares (Cerecero, 2018).

Kadianaki y Gillespie (2015) señalan que las RS se pueden transformar "cuando se convierten en objetos del discurso, al reflexionar y actuar sobre ellas" (p. 84). Marková (2003) afirma que el pensamiento está constituido por antinomias o pares de opuestos que, al ser tematizados, generan tensiones y contradicciones que se deben resolver. Los intentos por resolverlas pueden provocar transformaciones de las RS, que requieren de procesos activos y conscientes, pues estas son fundamentalmente inconscientes.

Según Duveen y Lloyd (1990) existen tres niveles de transformación de las RS:

1. Sociogenético: Corresponde al nivel social o colectivo, donde el cambio social puede conducir a transformaciones generalizadas en las RS (Duveen, 2007)
2. Ontogenético: Corresponde al nivel del desarrollo individual; según el cual, el cambio psicológico ocurre cuando los individuos se relacionan con las RS de su sociedad (Duveen & Lloyd, 1990)
3. Microgenético: Corresponde al nivel de las interacciones sociales en curso

El nivel microgenético es fundamental para entender el cambio de las RS, pues se refiere al proceso intersubjetivo y comunicativo durante el cual las RS se manifiestan, se discuten, se elaboran y, eventualmente, se transforman (Duveen & DeRosa, 1992). Esto quiere decir que las RS pueden modificarse, si son objeto de cuestionamiento por parte del sujeto, en procesos de objetivación colectiva. Sin embargo, el encuentro con RS alternativas tiende a levantar barreras semánticas que redundan en una resistencia a la transformación (Gillespie, 2008). Es decir, cuando las RS dominantes se ven amenazadas, se gatillan una serie de procesos que aíslan y socavan las RS alternativas.

En ese contexto, este estudio se pregunta ¿Cuáles son las transformaciones que se producen en las RS y estrategias de enseñanza de la reflexión de tutores luego de participar en un PF sobre enseñanza de la reflexión generativa?

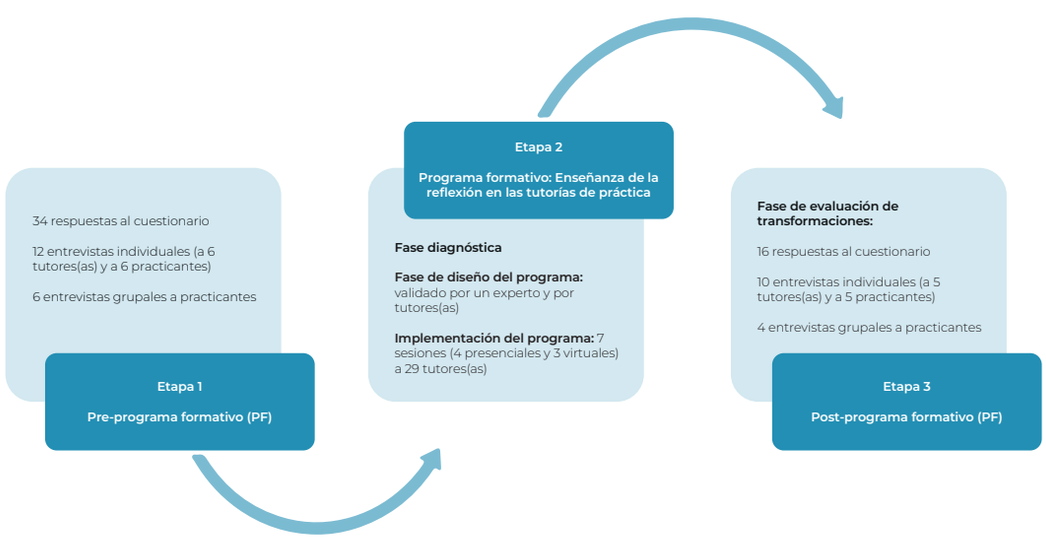
METODOLOGÍA

Bajo un paradigma sociocrítico, se desarrolló una investigación-acción (IA) (Latorre, 2005) en la que se diseñó e implementó un PF participativo y situado de formación de tutores que, a través de procesos activos, intersubjetivos y comunicativos, permitiera discutir y transformar las RS de tutores respecto de la reflexión y la forma de promoverla en los espacios de tutoría. Se evaluaron de manera predominantemente cualitativa los resultados de su implementación en la transformación de RS y estrategias de enseñanza de la reflexión considerando a distintos actores. Esta investigación fue aprobada por el comité de ética de la universidad patrocinante, y quienes participaron firmaron un consentimiento informado previo a la producción de información. Asimismo, todos los nombres de los(as) participantes se modificaron para garantizar su anonimato.

La investigación se desarrolló en 3 programas de formación de profesores en 3 universidades chilenas: 2 de la Región Metropolitana (carreras de Educación Básica) y 1 universidad regional (carrera de Educación Diferencial). Se planteó un muestreo de intensidad (Flick, 2004) y la selección consideró una acreditación de 4 o más años, énfasis en la formación reflexiva e interés por participar. Participaron tutores y practicantes de penúltima y última práctica, director de carrera y coordinador de prácticas; estos últimos, para asegurar mayor adherencia al PF e instalación de capacidades. Los tutores fueron seleccionados también por muestreo de intensidad y voluntariedad, según la apreciación de sus jefaturas y de sí mismos como promotores de la reflexión. Los practicantes fueron propuestos por sus tutores, entre sus estudiantes de rendimiento promedio, utilizando muestreo de casos típicos (Flick, 2004).

Para el estudio, la IA contempló las 3 etapas que se detallan en la figura 1:

Figura 1
Fases de investigación, acción y producción de información pre-FP y post-PF

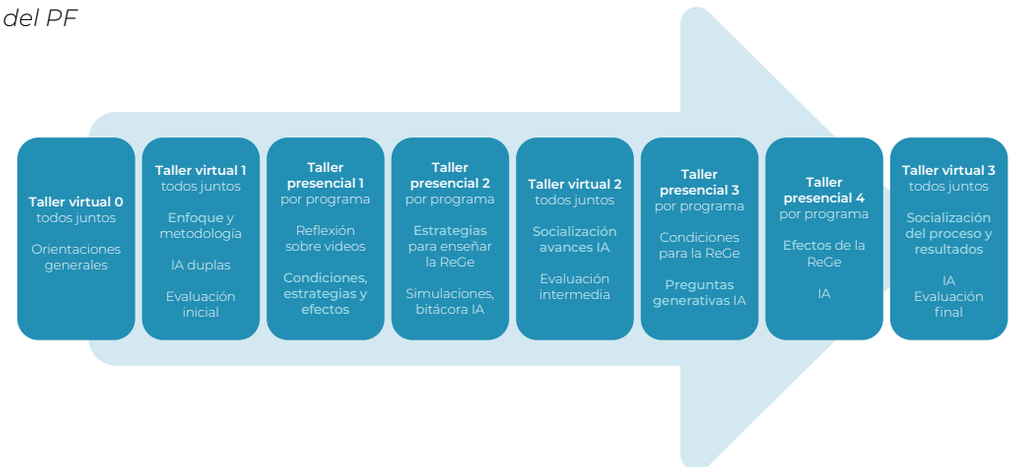


En la etapa pre-PF se realizaron entrevistas individuales a las 6 díadas tutor-practicante (12 entrevistas), 6 entrevistas grupales a practicantes y 34 tutores de prácticas respondieron cuestionarios de preguntas abiertas. En todos los casos se indagó en torno a las RS sobre la reflexión y las estrategias para enseñarla.

El programa formativo consideró los siguientes procesos:

- **Diagnóstico:** Levantamiento de necesidades y expectativas de directivos y tutores mediante entrevistas grupales para el diseño del PF
- **Diseño:** El PF se organizó desde el desarrollo de una investigación-acción (IA) en la que los participantes, en duplas, abordaron un desafío de la práctica tutorial (diseño similar al de Cerecero (2018)). El diseño fue validado por los participantes y un experto internacional (ver figura 2)
- **Implementación:** La formación estuvo a cargo de las investigadoras y se implementó a lo largo del año 2023. Se realizaron 7 talleres, de los cuales 4 fueron presenciales (3 horas cada uno, en cada universidad) y 3 virtuales (2 horas cada uno, con la totalidad de los participantes, al inicio, medio término y final del PF)

Figura 2
Diseño del PF



En la etapa post-PF se llevaron a cabo las evaluaciones de las transformaciones de RS y de las estrategias. Para esto, los tutores respondieron un cuestionario de preguntas abiertas (16 respuestas) y se hicieron entrevistas a 5 díadas (10 entrevistas) tras la revisión de la filmación de una tutoría (metodología documentada en Cerecero, 2018). Las entrevistas y cuestionarios indagaron sobre las transformaciones de las RS respecto a la reflexión y las estrategias para enseñarla. Adicionalmente, se hizo seguimiento a las prácticas de los tutores mediante entrevistas grupales a otros practicantes del mismo tutor después del PF (4 entrevistas). De esta manera, se contrastaron los cambios reportados por los participantes del PF con las percepciones de otros actores, para lograr una comprensión más integral de los alcances y limitaciones de dichos cambios.

Caracterización de los participantes

Los tutores se desempeñan en programas formativos (carreras) FID en: 1 universidad pública tradicional de gran tamaño (universidad A), 1 pequeña privada (universidad B) de la región metropolitana y 1 universidad privada de gran tamaño en región (universidad C). Las carreras tienen 10 semestres de duración, con entre 5 y 6 años de acreditación (de un máximo de 7) y 7 u 8 cursos de prácticas (que se inician el año 2).

Los tutores son docentes con grado de licenciado, magíster o doctor, sin formación especializada para el rol y con experiencia heterogénea (de 3 a más de 15 años).

La tabla 1 ilustra la distribución de participantes según el instrumento aplicado pre y post programa formativo:

Tabla 1
Participantes e instrumentos

Universidad	Carrera	Tutores participantes del PF		Tutores que respondieron cuestionarios		Entrevistas a duplas: seguimiento de investigación (tutor/practicante)		Entrevistas grupales a practicantes	
		Pre-PF	Post-PF	Pre-PF	Post-PF	Pre-PF	Post-PF	Pre-PF	Post-PF
A	*Educación básica*	*4*	*2*	*6*	*1*	*Sofía/Sophie* *Guido/María*	*Sofía/Jairo* *Consuelo/Pía*	*3* *3*	*3* *3*
B	*Educación básica*	*5*	*2*	*6*	*4*	*Paula/Silvia* *Pamela/David*	*Rodrigo/Bernarda* *Pamela/Jacinta*	*3* *3*	*3* *0*
C	*Educación diferencial*	*26*	*25*	*22*	*11*	*Lissette/Madelin* *Carla/Fernanda*	*Carla/Fernanda*	*3* *3*	*-* *2*
Total	3	36	29	34	16	12	10	18	11

Procedimientos de análisis
Las entrevistas fueron procesadas mediante análisis de contenido (Andréu, 2002). Se realizaron codificaciones abierta y axial (Blair, 2015), con las que se construyeron categorías deductivas (que surgieron en las investigaciones previas) referidas a condiciones, estrategias y efectos de la reflexión; y categorías inductivas (que emergieron de las entrevistas) relativas a RS, sus transformaciones y las estrategias implementadas en los espacios de tutoría. Se codificó utilizando las categorías descritas en el marco conceptual respecto a los efectos (generativos o pregenerativos), estrategias (directivas o constructivistas) y condiciones (de la FID, las prácticas, tutores y practicantes).

Para asegurar la consistencia, se calibró mediante el análisis de una fracción de las entrevistas pre-PF que permitió consensuar un libro de 340 códigos, agrupados en 2 dimensiones: RS sobre la reflexión y dimensiones ReGe. Luego, se siguió el mismo proceso con las entrevistas post-PF y se agregaron categorías para las transformaciones que permitieran comparar.

Las respuestas a los cuestionarios fueron procesadas mediante un análisis cuantitativo, se codificaron utilizando las mismas categorías antes descritas y se contabilizaron como frecuencias y porcentajes que se interpretaron a la luz de los hallazgos de las entrevistas.

RESULTADOS

Los resultados se presentan siguiendo los ejes que sustentan al PF, con enfoque en las transformaciones y estrategias utilizadas para promover la reflexión en las tutorías.

Transformaciones en las RS acerca de la reflexión
En este apartado se describen las transformaciones observadas en los ejes *de efectos y condiciones para la reflexión*.

Efectos de la ReGe
Las(os) tutoras(es) reportan cambios en RS acerca de los efectos de la reflexión. Este tránsito se observa desde efectos pregenerativos —identidad y autoconciencia profesional: identificación de fortalezas y debilidades— asociados a estrategias directivas o constructivistas, hasta efectos generativos vinculados a mayor presencia de estrategias constructivistas —como las preguntas— particularmente de vinculación teoría-práctica.

Adicionalmente, tras el PF, perciben en sí mismos efectos pregenerativos de autoconciencia acerca de sus propias prácticas tutoriales, como el tipo de preguntas que formulan. Lo mismo ocurre con los efectos generativos: nuevos aprendizajes profesionales que estiman que podrían derivar en transformaciones de prácticas de promoción del protagonismo de P, y que pueden interpretarse como un tránsito a RS a nivel ontogenético o individual, como lo ilustra la cita siguiente:

> Hay cosas que quizás no eran tan explícitas ni conscientes y ahora se han ido como materializando (...) Y el PF sin duda que permitió explicitarlo, darle como... una solidez más teórica. Que es lo que yo echaba mucho de menos durante harto rato como tutor, porque uno... lo va aprendiendo no más en el camino... (tutor Rodrigo, universidad B, post-PF).

Los resultados de los cuestionarios refrendan estas transformaciones respecto a las RS en torno a los efectos de la reflexión. Como muestra la tabla 2, aumenta la RS relativa a efectos generativos de la reflexión (de 56,1 % a 76,6 %) y disminuyen RS en torno a efectos pregenerativos. La RS relativa al efecto en la transformación de la práctica se matiza como principal efecto de la reflexión y crece una RS relacionada con el efecto de generación de conocimiento profesional nuevo.

Tabla 2
Respuestas sobre los efectos de la reflexión en el cuestionario a tutores

Efectos de la reflexión (¿para qué sirve?)					
		Pre-PF (Cantidad de menciones en 34 cuestionarios)		Post-PF (Cantidad de menciones en 16 cuestionarios)	
Efecto	**Código**	**Total**	**%**	**Total**	**%**
Generativo	*Mejorar la práctica*	*17*	*53,1*	*11*	*47,8*
	Mejorar el aprendizaje de los estudiantes	*4*	*12,5*	-	-
	Fundamentar decisiones	*4*	*12,5*	*1*	*4,3*
	Construir conocimiento	*1*	*3,1*	*5*	*21,7*
	Otros	*6*	*18,8*	*6*	*26,1*
	Subtotal	**32**	**100**	**23**	**100**
	Porcentaje	**56,1%**		**76,6%**	
Pregenerativo	*Analizar/tomar conciencia sobre la propia práctica*	*12*	*48*	*7*	*100*
	Identificar áreas por fortalecer	*7*	*28*	-	-
	Otros	*3*	*12*	-	-
	Subtotal	**25**		**7**	**100**
	Porcentaje	**43,9%**		**23,3%**	**100%**

Condiciones para la ReGe

Los tutores, pre y post-PF, reconocen la importancia de condiciones favorecedoras de la reflexión como tiempo, espacio, clima de confianza y disponibilidad de saberes del practicante. También, enfatizan en la importante presencia de condiciones obstaculizadoras de la FID y líneas de prácticas, destacando la fragilidad institucional y del rol, los febles vínculos o la sobrecarga laboral de los tutores y la falta de espacios y tiempos para la tutoría y la reflexión:

> ...lo necesitábamos, necesitábamos trabajar en conjunto y que haya unos lineamientos claros, sin que sean una camisa de fuerza, por supuesto, sino que más bien recuperar o tomar las buenas prácticas y formar, digamos, o configurar una buena estrategia (tutora Pamela, universidad B, post-PF).

Las RS acerca de las condiciones de la tutoría muestran un tránsito desde concebirla como un espacio asimétrico de acompañamiento y ampliación de la perspectiva personal orientado al desarrollo de la autoconciencia y el análisis de la práctica (desde el juicio experto del tutor) hacia un espacio generativo y más horizontal de desarrollo profesional mediado por la reflexión. Por otro lado, respecto del rol del tutor, se nota un tránsito desde su protagonismo como guía experto que juzga, sugiere y espera ver sus sugerencias reflejadas en el desempeño de sus practicantes hacia la suspensión del juicio, protagonismo y autonomía de ellos. La siguiente cita, además, ilustra un tránsito de RS a nivel ontogenético:

> ¡Ellas son las protagonistas!(...) Yo ya dejé de estar arriba, yo estoy al lado... Porque no quiero tener este rol tan directivo... de decirles: 'Tú tienes que hacer esto, porque esto es lo que corresponde, porque la teoría...'. No, que ellas solitas se vayan dando cuenta y que tenga un rol mucho más protagonista y yo acompañarlas (tutora Carla, universidad C, post-PF).

> (...) este acompañamiento que, por ejemplo, tuvo conmigo de decirme como: 'No, ¿sabes qué?, tú hiciste bien esto, hiciste bien esto otro o hiciste esto'. Pero... yo siento que ahí va la diferencia, como que en el segundo semestre intentó como desaparecer un poco, para igual como soltarnos, creo yo (practicante del tutor Rodrigo, universidad B).

La comprensión inicial idiosincrática acerca de la reflexión se va tornando una RS compartida, en tránsito a un nivel sociogenético o colectivo, facilitada por un lenguaje común que propone el PF y que, a distintos niveles, según condiciones institucionales y personales, se objetiva en unas prácticas que comienzan a ser también compartidas. Esto ocurre, sobre todo, en la universidad B, donde podría estar facilitada por el abordaje de la reflexión en cursos específicos en sus itinerarios formativos, que las otras carreras reconocen como transversalizada y muy recientemente incorporando cursos de reflexión específicos (universidad A).

Como indica la tabla 3, el cuestionario final también muestra un crecimiento en la proporción de participantes que estiman que existe una comprensión compartida de la reflexión (61,8 % pre-PF y 87,5 % post-PF lo creen, aunque disminuye el número de participantes). Sin embargo, no logran caracterizarla; lo cual da cuenta de la persistencia de comprensiones aprendidas en las trayectorias personales y que, en algunos casos, se ven constreñidas por lineamientos institucionales rígidos.

Tabla 3
Respuestas sobre la visión compartida de la reflexión en el cuestionario a tutores

A su juicio, ¿en la carrera hay una visión compartida de la reflexión?										
	Sí		No		Total	Sí		No		Total
	Pre-PF	%	Pre-PF	%		Post-PF	%	Post-PF	%	
Carrera A	3	8,8	3	8,8	6	1	6,3	0	0	1
Carrera B	2	5,9	4	11,8	6	3	18,8	1	6,3	4
Carrera C	16	47,1	6	16,6	22	10	62,5	1	6,3	11
Total	**21**	**61,8**	**13**	**38,2**	**34**	**14**	**87,5**	**2**	**12,5**	**16**

Transformaciones en la enseñanza de la reflexión

A continuación, se da cuenta de las transformaciones en la enseñanza de la reflexión tras el programa y se específica lo relacionado con las estrategias utilizadas para promover la reflexión en las tutorías.

La RS inicial de una tutoría sostenida en el oficio y elementos emergentes fue dando paso a la incorporación de elementos conceptuales y técnicos que los participantes, a diferentes escalas (personal, en dupla investigativa o como propuesta de innovación para sus carreras), transformaron en pautas estructurantes de sus tutorías. Así, identificaron secuencias de estrategias que fueron introduciendo con resultados generativos y que reconocieron como un aporte concreto a su hacer.

La característica más distintiva de esta nueva comprensión de la tutoría se operacionaliza en una secuencia de etapas y tipos de preguntas. No solo los tutores reconocen esta nueva estructuración, también lo hacen y valoran sus practicantes:

> (...) se fue transformando, yo también creo, completamente porque... claro, pasó de ser antes una observación de lo que nosotros hacíamos acorde a la pauta a preguntarnos ¿qué hicieron ustedes? y ¿cómo creen que lo hicieron? Entonces, como una transformación igual... importante (practicante de la tutora Sofía, universidad A, post-PF).

La tutoría post-PF suele comenzar con preguntas de sondeo emocional y acerca de la experiencia del practicante, en oposición a una descripción de nudos críticos desde la perspectiva del tutor, como ocurría antes del PF. Practicantes de la universidad C valoran plantear su perspectiva antes que la tutora, marcando que esta estrategia es una novedad:

> [Lo más significativo de la tutoría filmada] es que guiara preguntas para que yo reflexionara, sin necesariamente escuchar su opinión en primera instancia (...) permitir que yo formulara mi punto de vista frente a las cosas y luego ir complementándolas en base a la reflexión con ella, en conjunto... Es algo que se dio hace no mucho tiempo, la verdad (...). En cambio, ahora es como más al contrario: yo primero formulo mi opinión, luego ella me dice algo y ahí ya voy completando o formulando más profundamente la reflexión (practicante de la tutora Carla, universidad C, post-PF).

Luego se formulan preguntas de descripción y de confrontación, invitando a caracterizar y fundamentar la actuación desde la teoría. Esta vinculación explícita de teoría y práctica es también muy valorada, particularmente las preguntas '¿por qué?', '¿para qué?' o '¿cómo?'. A continuación suele promoverse un diálogo a partir de preguntas de reformulación ('¿cómo lo harías la próxima vez?') que permiten revisar la práctica, consensuar aprendizajes y, finalmente, llegar a acuerdos sobre los que se hará seguimiento:

> Por ejemplo, ...siempre va esa pregunta: '¿Y cómo mejoraría la próxima clase?, ¿Qué incorporaría?'. Porque incorporamos un desafío ahí para lo que les voy a ir a ver la próxima clase (tutora Consuelo, universidad A, post-PF).

Una característica fundamental de este diálogo es el rol mediador que asume el tutor, movilizando los recursos disponibles del P mediante preguntas —que los P de la universidad C distinguen con claridad de una entrevista o interrogatorio, por su carácter dialógico, vincular y personalizado, flexible y pertinente a las condiciones de los P—. Los actores refieren este cambio como una superación de la pauta de observación y de la rúbrica, como una reflexión más libre. Desde la perspectiva de los P:

> Tengo una experiencia anterior con otra profesora que igual nos hacía hartas preguntas. Pero la profe [tutora Carla] sí estableció un vínculo. Para que esto sí funcione tiene que haber un vínculo, porque en realidad cuando yo decía 'ya me está haciendo preguntas, me está haciendo preguntas', la experiencia anterior era casi como una entrevista. Entonces, a veces uno decía, 'voy a responder mal y me va a decir que estoy mal'. En cambio, cuando teníamos ese vínculo con nuestras compañeras, con la profesora (tutora 1), este proceso de reflexión no era tanto como una entrevista, sino que era más una conversación, un diálogo. Eh... yo creo que esa, esa es la diferencia (Practicante de la tutora Carla, universidad C, post-PF).

Hacia un uso predominante de estrategias constructivistas

Respecto de las estrategias, si bien mantienen la mixtura directivo/constructivista, tras el PF se reporta un predominio de estrategias constructivistas (fundamentalmente preguntas), en oposición a ofrecer respuestas o emitir juicios o sugerencias, como ocurría pre-PF. Estas preguntas, además, se diversifican: se identifican preguntas de sondeo, descripción, confrontación y reformulación, mientras antes del PF se reportaban solo de sondeo y reformulación (y estas se organizan dialógicamente). Los tutores reconocen una clave fundamental al preguntar: ofrecer tiempo para elaborar y responder, en lugar de entregar la respuesta ante el silencio inicial:

> 'Y yo solamente te voy a guiar, te voy a interrogar; pero eres tú la que va a continuar'. Y recuerdo otra estudiante también, que termina la clase y me dice como: 'Ya dígame en qué me equivoqué, y qué hice bien'. Y yo le dije, 'Es que justamente de eso es de lo que no vamos a hablar ahora'; o sea, no vengo yo acá a darte una receta, a darte así como mi diagnóstico. No, no se trata de eso. 'No, es que necesito por favor que me diga que...'. La idea era hacerlas transitar a que sean conscientes de que aquí tiene que primar un proceso de autoformación (Tutor Rodrigo, universidad B, post PF).

En los casos de tutoras que identifican menos cambios en sus RS y prácticas tras el PF, a su juicio y el de sus practicantes, persiste una mayor recurrencia a estrategias directivas (como dar respuestas u ofrecer sugerencias); aunque, de todos modos, reportan más uso de preguntas y mayor estructuración de la tutoría. Sin embargo, esto no es percibido por las practicantes de la tutora, que reconocen menos cambios en sí en la universidad C.

Como muestra la tabla 4, las respuestas en los cuestionarios refrendan el tránsito a estrategias más dialógicas, que otorgan mayor protagonismo a los P. La pregunta es sobre la estrategia más utilizada pre y post-PF, cuyo uso prioritario se incrementa proporcionalmente; pero, por sobre todo, se reconocen y utilizan distintos tipos de preguntas, según el objetivo pedagógico, tras el PF.

Tabla 4
Respuestas sobre las estrategias para enseñar a reflexionar en el cuestionario a tutores

¿Cómo enseñas a reflexionar? (estrategias)		
Tipo de estrategia	**Pre-PF** (Cantidad de menciones en 34 cuestionarios)	**Post-PF** (Cantidad de menciones en 16 cuestionarios)
Constructivistas		
Dialógicas	-	5
Preguntas orientadoras, constructivistas, indagadoras sobre la propia práctica	-	12
Preguntas	19	-
Identificar aciertos/aspectos mejorables de la práctica	11	2
Proponer acciones de mejora	8	-
Justificar aciertos/mejoras (T-P)	3	1
Soportes diarios reflexivos/videos/bitácora	5	2
Otras	7	1
Subtotal	**53**	**23**
Porcentaje	**82,8 %**	**95,8 %**
Directivas		
Revisar estándares o los lineamientos de la carrera	-	-
Otras (describir, juzgar, confrontar, analizar)	5	1
Subtotal	**11**	**1**
Porcentaje	**17,2%**	**4,2%**
Total	**64**	**24**

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos sugieren que el PF ha movilizado RS poco compartidas y objetivadas acerca de la enseñanza de la reflexión entre los actores. Esto pone en marcha transformaciones en las RS que se encuentran en proceso de objetivación y anclaje, en la línea de lo planteado por Argyris y Schön (1974). Es decir, se trata de transformaciones en tránsito desde un nivel microgenético (o de interacciones en curso, que tensionan las RS al convertirse en objetos del discurso), hacia su transformación (Kadianaki & Gillespie, 2015) a un nivel ontogenético, de interiorización individual (Duveen & Lloyd, 1990), con diferentes niveles de avance, según las condiciones institucionales y personales —como también señala (Cerecero, 2018)—.

En algunos casos, los tutores evidencian modificaciones en sus RS que, según sus capacidades y posibilidades de agencia, permean hacia procesos más colectivos y avanzan hacia un desarrollo sociogenético. Sin embargo, estas transformaciones son incipientes y heterogéneas; tienden a agruparse en torno a la generación de nuevo conocimiento y a asociarse con mejores condiciones iniciales del contexto institucional. Cuando esto ocurre, los efectos generativos avanzan en la dirección de transformaciones de la práctica reportadas por tutoras y practicantes.

Respecto de las RS sobre efectos de la reflexión, se evidencia un tránsito desde el reconocimiento de efectos pregenerativos (autoconciencia de su rol y de las estrategias para enseñar la ReGe asociadas a estrategias directivas, como emitir juicios y sugerir) hacia RS sobre efectos más generativos, asociados a mayor presencia de preguntas de vinculación teoría-práctica; efectos mediados por condiciones institucionales y personales, como el compromiso con el PF, la capacidad de agencia o la disposición. En este sentido, se refrendan algunos de los hallazgos de Cerecero (2018), en tanto el PF promovió mayor autoconciencia sobre el rol, compromiso con el PF y disposición al cambio.

Respecto de las RS en torno a las condiciones para la reflexión y a las que disponen para enseñar la reflexión, no se reportan cambios significativos. Las RS relacionadas con la comprensión de la reflexión tienden a permanecer en la pregeneratividad (como analizar o pensar) y transitan hacia la generatividad cuando los tutores reconocen cambios en sus RS o prácticas. Y, aunque crece una RS en torno a una comprensión compartida de la reflexión, es heterogénea y con dificultades para elicitarla. Esto podría relacionarse con la resistencia a la transformación de RS ancladas en las subjetividades, que operan de manera no consciente (Gillespie, 2008); también con la duración del PF, que podría ser insuficiente (7 talleres en 1 año), tal como reporta Cerecero (2018) con 6 talleres en 2 meses. Sin embargo, un mayor espaciamiento entre talleres, a lo largo de todo un año, que ofrece mayor tiempo para la reflexión, internalización y consolidación, podría explicar parte de la ocurrencia de más transformaciones en el presente estudio.

Las transformaciones se observan en el rol del tutor, la estructura de la tutoría y las estrategias utilizadas entre tutores con más condiciones. El tutor transita desde la directividad, la contención y el protagonismo hacia un rol mediador del desarrollo profesional y el protagonismo del practicante. Este cambio se operacionaliza en el

predominio del diálogo mediante escucha y formulación de diversos tipos de preguntas para diferentes objetivos, en la línea de lo planteado por Bjuland y Helgevold (2018).

Entre tutores con mayores disposiciones institucionales y personales se observa un incremento de estrategias constructivistas; principalmente, preguntas diversificadas, que se organizan dialógicamente, asociadas a cambios sustantivos de la práctica. Con ello se da una disminución de estrategias directivas y de cambios materiales de la práctica. Sin embargo, los participantes manifestaron dificultad para promover la vinculación permanente y explícita entre teoría y práctica, con cambios incipientes en este sentido, y más evidentes a nivel micro y ontogenético que sociogenético. Esto refrenda lo reportado por Cerecero (2018) respecto de la dificultad para generar construcciones teóricas sólidas en los participantes atribuible a la falta de tiempo para internalizar y externalizar los nuevos aprendizajes.

Es relevante destacar la relación entre las transformaciones de las RS y el modo en el que se produce un efecto espiral, en tanto la reflexión y su enseñanza se vuelve objeto del discurso, y se pone en práctica de manera entrelazada. Pasa así de ser una idea abstracta a algo concreto. Los(as) tutores(as) cuestionan su rol, mientras incorporan en su repertorio y articulan estrategias nuevas para enseñar la reflexión. Así se transforma la relación tutor-practicante. Esta espiral permite la objetivación progresiva de la reflexión y su enseñanza a partir de la propuesta de construcción colectiva del taller.

Sin embargo, la participación en el PF o en la investigación como tutor(a) requirió sobreponerse a difíciles condiciones del contexto: precariedad en el vínculo laboral, inestabilidad de los equipos formativos, continuidad de políticas y fragilidad del rol de los tutores y las condiciones en que ejercen su tarea, tal como señala la literatura (Cerecero, 2018). No obstante, pese a las condiciones adversas, el PF representó un espacio de problematización y profesionalización del rol de tutores que no existía. Con ello se develó la falta de tematización y organización formal del rol.

Estas condiciones estructurales adversas impactaron en el funcionamiento tanto del PF de tutores como de la investigación, lo que se expresó en que tutores no se incorporaron al PF por no disponer de tiempo en sus contratos, o lo abandonaron para asumir otras funciones, por sobrecarga laboral o despidos. A pesar de comprometer la participación de equipos directivos y tutores, las cambiantes condiciones institucionales y los vínculos contractuales febles incidieron en la falta de participación o continuidad de los actores; cuestiones que constituyen importantes limitaciones del estudio, tal como advierten también otras investigaciones (Cerecero, 2018).

Se trata de un escenario que pone en riesgo la sostenibilidad de los resultados, si se alojan en el voluntarismo de los participantes, como expresión sintomática de fragilidades institucionales que requieren ser desnaturalizadas y abordadas en el marco más general de la FID, de modo que los hallazgos investigativos encuentren espacios sólidos en los cuales instalarse y proyectarse integralmente. Esto, desde una comprensión profesional del rol del tutor(a) y de la importancia de un correlato institucional robusto, que permita ampliar el horizonte investigativo a nuevas preguntas en torno a la estabilidad de estos resultados en el tiempo.

Surge el interrogante al respecto de la continuidad, profundización o estancamiento de las transformaciones encontradas en esta primera fase de la investigación, cuestión que se abordará en la fase siguiente del estudio. También parece relevante continuar indagando acerca de la capacidad de estos hallazgos para ser incorporados a otros procesos similares de enseñanza de la reflexión en distintos momentos formativos, en el trabajo triádico con profesores guías de la escuela y en la profesionalización de mentores (universitarios) y guías (escolares) de profesores principiantes.

REFERENCIAS

Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Andréu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro de Estudios Andaluces, 10(2)*, 1–34.

Bäcklund, J., Florin Sädbom, R., Manderstedt, L., & Anderström, H. (2022). We are mentoring more often: experiences of being a mentor in a training school project. *Education Inquiry, 00(00)*, 1–24. https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2086736

Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice, 16(1)*, 123–141. https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525

Bjuland, R. & Helgevold, N. (2018). Dialogic processes that enable student teachers' learning about pupil learning in mentoring conversations in a Lesson Study field practice. *Teaching and Teacher Education, 70,* 246–254. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.026

Blair, L. J. (2015). The influence of therapists' spirituality on their practice: A grounded theory exploration. *Counselling and Psychotherapy Research, 15(3),* 161-170. https://doi.org/10.1037/scp0000250

Blanco, F. & Latorre, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Estudios Sobre Educación, 15.* https://doi.org/10.15581/004.15.%25p

Blázquez, F. (2000). Las funciones del tutor en el centro educativo. *Campo Abierto, 18,* 69–86.

Cerecero Medina, I. E. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. Innoeduca. *International Journal of Technology and Educational Innovation, 4(1),* 44–53. https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3595

Cerecero Medina, I. E. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo, 28,* 155–181. https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1671

Ciavaldini-Cartaut, S. (2015). Moving beyond the reflectivity of post-lesson mentoring conferences in teacher education and creating learning/development opportunities for pre-service teachers. *European Journal of Teacher Education, 38(4),* 496–511. https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1056909

Comisión Nacional de Acreditación (2022). *Criterios y estándares para la acreditación de carreras y programas de pedagogía*. https://www.cnachile.cl/-noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PEDAGOG%C3%8DA.pdf

Cuenca, Y. (2010). *Orientación educativa a estudiantes de carreras pedagógicas para el desarrollo de proyectos de vida*. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero.

DeBettencourt, L. U. & Nagro, S. A. (2018). Tracking Special Education Teacher Candidates' Reflective Practices Over Time. *Remedial and Special Education,* 1–12. https://doi.org/10.1177/0741932518762573

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.

Diez-Fernández, Á. & Domínguez-Fernández, R. (2018). El Tutor Universitario como Impulsor del Aprendizaje Reflexivo de los Alumnos Durante las Prácticas Docentes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 44(2),* 311–328. https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000200311

Domingo, À. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima, 34,* 1–21. https://doi.org/https:/doi.org/10.14482/zp.34.370.71

Duveen, G. (1994). Unanalysed Residues: Representations and Behaviours-a Comment on W. Wagner. *Papers on Social Representations, 3(2),* 1–209.

Duveen, G. (2007). Culture and Social Representations. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge University Press.

Duveen, G. & DeRosa, A. (1992). Social representations and the genesis of social knowledge. Ongoing Production on Social Representations. *Papers on Social Representations, 1(2-3),* 94–108.

Duveen, G. & Lloyd, B. (1990). Development as a social process: Contributions of Gerard Duveen. In S. Moscovici & B. Wagner (Eds.), *Social representations as a Genetic Theory* (pp. 173–181). Routledge.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Foong, L. Y. Y., Nor, M. B. M., & Nolan, A. (2018a). Individual and collective reflection: Deepening early childhood pre-service teachers' reflective thinking during practicum. *Australasian Journal of Early Childhood, 43(1),* 43–51. https://doi.org/10.23965/AJEC.43.1.05

Foong, L. Y. Y., Nor, M. B. M., & Nolan, A. (2018b). The influence of practicum supervisors' facilitation styles on student teachers' reflective thinking during collective reflection. *Reflective Practice, 19(2),* 225–242. https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1437406

Gillespie, A. (2008). Social representations, alternative representations and semantic barriers. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 38,* 376–391.

González-Llontop, R. & Otero-Gonzales, C. A. (2019). Las representaciones sociales y la formación docente. Aportes para el acto pedagógico inicial. *Investigación y Postgrado, 34(1).* http://www.revistas.upel.edu.-ve/index.php/revinpost/article/view/7788/pdf

González-Vallejos, M. P. (2018). The study of the Latin American teacher educator: A field of research "under construction." *Magis, 10(21),* 35–54. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eflc

Griffiths, M., Shean, M., & Jackson, D. (2021). Supervision in initial teacher education: A scoping review. *Issues in Educational Research, 31(2),* 476–494.

Hernández, L. J. (2015). Making Sense of SLA Theories through Reflection. *Lenguaje, 43(1),* 137–158. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v43i1.4999

Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., & Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education, 52,* 99–112. https://doi.org/10.1016/j.ta-te.2015.09.004

Jaramillo, J. (2012). Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Una aproximación conceptual a partir del Análisis Crítico del Discurso. *Entramado, 8(2),* 124–136.

Jenset, I. S., Hammerness, K., & Klette, K. (2018). Talk About Field Placement Within Campus Coursework: Connecting Theory and Practice in Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 63(4),* 1–19. https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415968

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. In Serge Moscovici (Ed.), *Psicología Social II* (pp. 469–494). Paidós.

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

Kadianaki, I. & Gillespie, A. (2015). Alterity and the transformation of social representations: a sociocultural account. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 49(1),* 73–88. https://doi.org/10.1007/s12124-014-9285-z

Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education, 31(2),* 235–250. https://doi.org/10.1080/13674580500200277

Latorre, A. (2005). *La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

Latorre, M., Vergara, C, Morales, M. A., Orbeta, A., Escobar, C., & Quiroga, M. (2020). Prácticas de acompañamiento de profesores tutores en carreras de pedagogía: análisis de los dispositivos de aseguramiento y certificación de la calidad de los aprendizajes terminales. *Calidad en la educación, (53),* 182-218. https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.791

Lizana Verdugo, A. A., & Muñoz Cruz, M. R. (2022). Análisis bibliométrico sobre la práctica reflexiva en la formación de profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 48(3),* 163–181. https://doi.org/10.4067/s0718-07052022000300163

López-de-Arana Prado, E., Martínez Gorrotxategi, A., Agirre García, N., & Bilbatua Pérez, M. (2019). More about strategies to improve the quality of joint reflection based on the theory-practice relationship during practicum seminars. *Reflective Practice, 20(6),* 790–807. https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1690982

Marková, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations: The Dynamics of Mind*. Cambridge University Press.

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

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3–69). Cambridge University Press.

Moscovici, S. (2008). *Psychoanalysis. Its image and its public*. Polite Press.

Nagro, S. A., DeBettencourt, L. U., Rosenberg, M. S., Carran, D. T., & Weiss, M. P. (2017). The Effects of Guided Video Analysis on Teacher Candidates' Reflective Ability and Instructional Skills. *Teacher Education and Special Education, 40(1),* 7–25. https://doi.org/10.1177/0888406416680469

Nocetti, A. & Medina, J. L. (2018). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación, 43(1),* 152–169. https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041

Pérez-Burriel, M., Serra, L., & Fernández-Peña, R. (2024). How can we ensure limited individual tutorial time is reflective? The reflective individual tutoring model for higher education. *Reflective Practice, 25(4),* 467–483. https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2325413

Ruffinelli, A. (2018). Reflexión docente : oportunidades de desarrollo en la formación inicial (Tesis de doctorado). Pontificia Universidad Católica de Chile. https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/22001

Ruffinelli, A., Álvarez, C., & Salas, M. (2021a). Conditions for generative reflection in Practicum tutorials: the representations of tutors and preservice teachers. *European Journal of Teacher Education, 46(3),* 498–515. https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1949708

Ruffinelli, A., Álvarez, C., & Salas, M. (2021b). Strategies to promote generative reflection in practicum tutorials in teacher training: The representations of tutors and practicum students. *Reflective Practice, 23(1),* 30–43. https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1974371

Ruffinelli, A., de la Hoz, S., & Álvarez, C. (2020). Practicum tutorials in initial teacher training: conditions, strategies, and effects of reflective practice. *Reflective Practice, 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 Educacional, 59(1),* 30–51. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.1-Art.1004

Saiz-Linares, Á. & Susinos-Rada, T. (2020). Revisiting reflection in pre-service teacher training: let's rethink through a practicum in Spain. *Reflective Practice, 21(5),* 629–645. https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1785414

Schipper, T. M., Goei, S. L., Van Joolingen, W. R., Willemse, T. M., & Van Geffen, E. C. (2020). Lesson study in Dutch initial teacher education explored: its potential and pitfalls. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 9(4),* 351–365.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Paidós

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

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. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218327

Smit, T. & du Toit, P. H. (2021). Exploring the pre-service teacher mentoring context: The construction of self-regulated professionalism short courses. *South African Journal of Education, 41(2),* 1–13. https://doi.org/10.15700/SAJE.V41N2A2010

Stenberg, K., Rajala, A., & Hilppo, J. (2016). Fostering theory–practice reflection in teaching practicums. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 44(5),* 470–485. https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1136406

Svojanovsky, P. (2017). Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education, 66,* 338–348. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.001

Valencia, J. F. & Elejabarrieta, F. (1994). Rationality and social representations: some notes on the relationship between rational choice theory and social representations theory. *Papers on Social Representations, 3(2),* 1–173.

Wagner, W. (1994). Speaking is acting is representation-comments on the reply by A. Echebarría. *Papers on Social Representations, 3(2),* 1–203.

Wallace, M. (2002). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press.

Waltz, S. B. (2019). Tutor training for service learning: impact on self-efficacy beliefs. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 27(1),* 26–43. https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1583405

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

Declaración de conflictos de interés
Las autoras de este artículo declaramos no tener conflictos de interés

Fuentes de financiamiento
Este estudio ha sido posible gracias al financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación, ANID, a través del Fondecyt Regular No.1221412

Agradecimientos
Las autoras agradecen a Priscilla Echeverría de la Iglesia por su valiosa colaboración en el desarrollo de este manuscrito, así como a los programas formativos de docentes que permitieron el desarrollo de este estudio y, muy especialmente, a todas las tutoras y tutores que participaron en las distintas etapas de la investigación

AUTOR

Andrea Ruffinelli Vargas
andrearuffinelli@gmail.com CIAE, Universidad de Chile. Periodista José Carrasco Tapia 75, Santiago, Chile.
ORCID http://orcid.org/0000-0001-9096-6463

Carolina Álvarez Valdés
calvarez@uft.cl Facultad de Educación, Psicología y Familia, Universidad Finis Terrae. Av. Pedro de Valdivia 1509, Providencia, Chile.
ORCID https://orcid.org/0000-0003-0402-5072