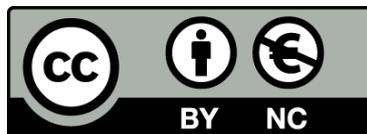




UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Enseñar a reflexionar al profesorado universitario en cursos de desarrollo profesional docente

Alicia Isabel Pérez Lorca



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons**.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License**.



UNIVERSITAT<sup>DE</sup>  
BARCELONA

TESIS DOCTORAL

Enseñar a reflexionar al profesorado universitario en  
cursos de desarrollo profesional docente

Alicia Isabel Pérez Lorca

Tesis dirigida por la Dra. Teresa Mauri Majos y la Dra. Rosa Colomina  
Álvarez

Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación

Facultad de Psicología  
Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación

2024

Esta tesis fue escrita siguiendo las orientaciones de la Universidad de Barcelona para el uso no sexista de la lengua. Sin embargo, se adoptó el uso de la forma masculina en las ocasiones que el desdoblamiento léxico pudo dificultar la lectura, por lo que rogamos al lector/a tenga a bien interpretar esta forma en todos los casos como una forma genérica.

Esta tesis fue desarrollada con el financiamiento del Programa de Formación de capital Humano de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile

## **Dedicatoria**

A la larga tradición de profesoras y profesores presentes en mi familia que, con su experiencia, me han acompañado de una manera u otra en este proceso. Este trabajo también es vuestro.

## **Agradecimientos**

Es la culminación de un largo proceso y no quisiera cerrarlo sin agradecerle a las instituciones y personas que lo han hecho posible.

En primer lugar, quisiera agradecer al Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación por acoger mi propuesta inicial de investigación. Igualmente agradecer a las y los formadores que desinteresadamente compartieron sus prácticas de enseñanza para este estudio. En particular, quisiera dar las gracias a mis directoras Dra. Teresa Mauri y Dra. Rosa Colomina quienes, con su experiencia y rigurosidad, me enseñaron nuevas formas de pensar y aprender.

Agradezco a mis compañeras de DIPE y a la red que fuimos tejiendo, la que me permitió crecer, no solo en términos académicos sino también personales. Gracias por ser esa compañía única en este proceso tan particular.

Agradezco a la familia que encontré en España por su amor y paciencia. Gracias por brindarme la seguridad, cobijo y fortaleza en los momentos duros.

Y por último a mi familia y amigas en Chile que me animaron a ser perseverante cuando el camino se volvía lento. Gracias por todo el cariño y alegrías que me regalaron en cada viaje.

# Índice

---

Índice de figuras.....	4
Índice de tablas .....	5
Resumen .....	7
Abstract .....	9
Introducción .....	11
<b>1 Marco teórico .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Formación del profesorado universitario (FPU) y desarrollo de la competencia reflexiva .....</b>	<b>14</b>
1.1.1 Los programas de FPU.....	14
1.1.2 La enseñanza de la reflexión en la FPU .....	18
<b>1.2 Perspectivas sobre la reflexión .....</b>	<b>20</b>
1.2.1 La reflexión como proceso psicológico .....	20
1.2.2 La reflexión de los profesionales sobre su práctica y la construcción del saber profesional. ....	24
1.2.3 La reflexión sobre la práctica desde una perspectiva sociocultural .....	28
<b>1.3 Enseñar a reflexionar al profesorado.....</b>	<b>32</b>
1.3.1 Ayudas educativas en la enseñanza de la reflexión .....	33
1.3.2 Formas que toma la enseñanza de la reflexión .....	35
<b>2 Objetivos de la investigación .....</b>	<b>41</b>
<b>3 Marco metodológico.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1 Enfoque metodológico .....</b>	<b>43</b>
<b>3.2 Contexto y participantes.....</b>	<b>44</b>
<b>3.3 Procedimientos e instrumentos de recogida de datos .....</b>	<b>49</b>
3.3.1 Cuestionario: elaboración, validación y aplicación .....	50
3.3.2 Entrevista semiestructurada: elaboración, validación y condiciones de uso .....	51
3.3.3 Entrevista semiestructurada con uso de video: elaboración, validación y condiciones de uso.....	56
<b>3.4 Procedimiento e instrumentos de análisis de datos.....</b>	<b>60</b>
3.4.1 Procedimiento de análisis de los datos recogidos mediante cuestionario .....	60
3.4.2 Procedimiento de análisis de los datos recogidos mediante entrevista semiestructurada.....	61
3.4.3 Procedimiento de análisis de los datos recogidos mediante entrevista semiestructurada con uso de video.....	62
<b>4 Resultados .....</b>	<b>65</b>
<b>4.1 Fase 1: Caracterización de los programas de formación del profesorado universitario y enseñanza de la reflexión .....</b>	<b>65</b>
4.1.1 Caracterización general de los programas de Formación de Profesorado Universitario .....	65
4.1.2 Diseño pedagógico de los programas de formación del profesorado universitario .....	70

<b>4.2 Fase 2: Análisis de las representaciones de los formadores de profesorado universitario sobre la enseñanza de la reflexión .....</b>	<b>75</b>
4.2.1 Concepciones de los formadores sobre la enseñanza de la reflexión.....	75
4.2.2 Concepciones de los formadores sobre la propuesta didáctica para la enseñanza de la reflexión.....	86
4.2.3 Concepciones de los formadores sobre los retos que supone la enseñanza de la reflexión.....	101
<b>4.3 Fase 3: Análisis de las unidades de actuación docente para la enseñanza de la reflexión .....</b>	<b>115</b>
4.3.1 Caso 1: Belén.....	116
4.3.2 Caso 2: Camila .....	123
4.3.3 Caso 3: Diego .....	131
4.3.4 Caso 4: Laura.....	138
<b>5 Discusión .....</b>	<b>149</b>
<b>5.1 Objetivo 1: Caracterizar los programas de formación del profesorado universitario que declaran trabajar la competencia reflexiva. ....</b>	<b>150</b>
<b>5.2 Objetivo 2: Identificar y analizar las representaciones de los formadores del profesorado universitario respecto de la enseñanza de contenidos relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje al mismo tiempo que enseñan a reflexionar sobre la práctica.....</b>	<b>154</b>
<b>5.3 Objetivo 3: Analizar las unidades de actuación docente de un grupo de formadores a través del visionado conjunto de una sesión registrada en video seleccionada como buena práctica de enseñanza de la reflexión. ....</b>	<b>161</b>
<b>6 Aportaciones, limitaciones y líneas de trabajo futuras .....</b>	<b>165</b>
6.1 Aportaciones .....	165
6.2 Limitaciones.....	166
6.3 Líneas de trabajo futuras .....	166
<b>7 Conclusiones.....</b>	<b>168</b>
<b>8 Referencias .....</b>	<b>175</b>
<b>9 Anexos .....</b>	<b>183</b>
<b>Anexo 1. Participantes .....</b>	<b>183</b>
a. Instituciones participantes ordenadas de norte a sur.....	183
b. Carta de compromiso institucional .....	184
c. Consentimiento informado .....	185
<b>Anexo 2. Instrumentos de recogida de información.....</b>	<b>187</b>
a. Cuestionario de caracterización de los programas de formación del profesorado universitario .....	187
b. Guion de entrevista semiestructurada .....	188
c. Guion de entrevista con registro en video .....	191
<b>Anexo 3. Pautas para la validación de instrumentos.....</b>	<b>192</b>
a. Validación de entrevista semiestructurada. Fase 2 .....	192
b. Validación de entrevista semiestructurada con registro en video. Fase 3 .....	198
<b>Anexo 4. Protocolo de transcripción y análisis .....</b>	<b>201</b>
a. Protocolo de codificación. Fase 2 .....	201

b. Protocolo de codificación. Fase 3 .....	208
<b>Anexo 5. Tablas de datos.....</b>	<b>215</b>

# Índice de figuras

---

<b>Figura 1</b>	Instituciones de educación superior participantes y su distribución geográfica .....	46
<b>Figura 2</b>	Distribución de participantes del estudio.....	49
<b>Figura 3</b>	Dimensiones y categorías de análisis. Fase 2.....	62
<b>Figura 4</b>	Dimensiones y categorías de análisis. Fase 3.....	63

## Índice de tablas

---

<b>Tabla 1</b>	Instituciones seleccionados para la fase 2.....	47
<b>Tabla 2</b>	Caracterización de los participantes.....	48
<b>Tabla 3</b>	Relación de los objetivos con la organización de la recogida de datos.....	50
<b>Tabla 4</b>	Especificaciones del cuestionario online .....	51
<b>Tabla 5</b>	Síntesis de evaluación de expertos sobre la entrevista semiestructurada ....	53
<b>Tabla 6</b>	Especificaciones de entrevista semiestructurada sobre representaciones de los formadores sobre la enseñanza de la reflexión .....	54
<b>Tabla 7</b>	Síntesis de evaluación de expertos sobre la entrevista semiestructurada con uso de video.....	57
<b>Tabla 8</b>	Especificaciones de entrevista semiestructurada con uso de video.....	58
<b>Tabla 9</b>	Datos institucionales de los programas de Formación de Profesorado Universitario (FPU).....	66
<b>Tabla 10</b>	Modalidad de formación de los programas de FPU.....	67
<b>Tabla 11</b>	Frecuencia e intensidad de los programas de FPU.....	67
<b>Tabla 12</b>	Temáticas de los módulos de los programas de FPU .....	69
<b>Tabla 13</b>	Finalidad de la enseñanza de la reflexión en los programas de FPU.....	71
<b>Tabla 14</b>	Estrategias didácticas y evaluativas para la enseñanza de la reflexión en los programas de FPU.....	72
<b>Tabla 15</b>	Concepciones de los formadores sobre la enseñanza de la reflexión.....	76
<b>Tabla 16</b>	Características de la reflexión.....	76
<b>Tabla 17</b>	Finalidad de la enseñanza de la reflexión.....	77
<b>Tabla 18</b>	Foco de la reflexión.....	80
<b>Tabla 19</b>	Formas de enseñar la reflexión.....	82
<b>Tabla 20</b>	Evidencias del aprendizaje de la reflexión.....	84
<b>Tabla 21</b>	Concepciones de los formadores sobre la propuesta didáctica para la enseñanza de la reflexión. ....	87
<b>Tabla 22</b>	Enfoque general del proceso de E/A.....	88
<b>Tabla 23</b>	Representaciones sobre el profesorado universitario en formación.....	90
<b>Tabla 24</b>	Representaciones del propio rol de formador en la enseñanza de la reflexión	92
<b>Tabla 25</b>	Características del diseño del curso.....	94
<b>Tabla 26</b>	Tipos de contenidos del curso.....	96
<b>Tabla 27</b>	Tópicos de reflexión.....	97
<b>Tabla 28</b>	Objetivo(s) de la tarea.....	98
<b>Tabla 29</b>	Estructura de la tarea para la enseñanza de la reflexión.....	99
<b>Tabla 30</b>	Recursos y materiales para la enseñanza de la reflexión.....	100
<b>Tabla 31</b>	Características de la evaluación del aprendizaje de la reflexión.....	100
<b>Tabla 32</b>	Concepciones de los formadores sobre los retos que supone la enseñanza de la reflexión.....	101
<b>Tabla 33</b>	Fortalezas de la propuesta.....	102
<b>Tabla 34</b>	Debilidades de la propuesta.....	103
<b>Tabla 35</b>	Retos que el grupo curso plantea.....	105
<b>Tabla 36</b>	Retos en la identificación del objeto de problematización.....	107
<b>Tabla 37</b>	Retos en la evaluación.....	108
<b>Tabla 38</b>	Retos en la gestión de la participación del profesorado.....	109

<b>Tabla 39</b>	Retos sobre el currículum.....	110
<b>Tabla 40</b>	Condiciones de sostenibilidad de la propuesta didáctica.....	110
<b>Tabla 41</b>	Caso 1. Frecuencia relativa de temáticas respecto del contexto general de la sesión y sus tareas.....	117
<b>Tabla 42</b>	Caso 2. Frecuencia relativa de temáticas respecto del contexto general de la sesión y sus tareas.....	125
<b>Tabla 43</b>	Caso 3. Frecuencia relativa de temáticas respecto del contexto general de la sesión y sus tareas.....	132
<b>Tabla 44</b>	Caso 4. Frecuencia relativa de temáticas respecto del contexto general de la sesión y sus tareas.....	139
<b>Tabla 45</b>	Síntesis de ayudas educativas por formadora (caso 1, 2, 3 y 4).....	146

## Resumen

---

Los estudios sobre la enseñanza y aprendizaje de la reflexión en la formación del profesorado universitario (en adelante FPU) han ido tomando gran relevancia durante los últimos años. Sin embargo, la investigación ha profundizado poco sobre la manera que los formadores gestionan las ayudas para enseñar a reflexionar al mismo tiempo que enseñan los contenidos psicoeducativos sobre el aprendizaje en educación superior.

Este estudio buscó profundizar en la comprensión de la reflexión desde el análisis de su enseñanza en contextos de FPU. Sus objetivos son: i) caracterizar los programas de FPU que declaran trabajar la competencia reflexiva; ii) identificar y analizar las representaciones de los formadores del profesorado universitario sobre la enseñanza de la reflexión; y iii) analizar buenas prácticas de enseñanza de la reflexión en el contexto de programas de FPU.

Se realizó un estudio de casos en tres fases. La primera fase caracterizó 20 programas de FPU chilenos con foco en la reflexión sobre la práctica a través de un cuestionario. La segunda fase recogió las representaciones de 12 formadores sobre la enseñanza de la reflexión, sus propuestas didácticas y los retos a los cuales se enfrentan mediante una entrevista semiestructurada. Finalmente, se analizaron las buenas prácticas de enseñanza de la reflexión correspondientes a 4 formadores, a través del visionado conjunto de una clase realizada, identificando las ayudas al aprendizaje de los participantes en el diseño e implementación de la propuesta didáctica, así como los retos identificados en su puesta en marcha.

La información recopilada se analizó mediante codificación numérica y agrupación simple, así como mediante el análisis documental de los materiales institucionales en el caso de la primera fase. En la segunda y tercera fase, se utilizó el análisis del contenido de las entrevistas a los formadores y se codificó siguiendo un protocolo que incluye la definición de dimensiones, categorías y subcategorías específicas según los objetivos dos y tres respectivamente.

Los principales hallazgos de la primera fase muestran que no todas las instituciones que ponen en marcha programas de formación del profesorado universitario mencionan la importancia de la reflexión en la formación ni la manera en que llevan a cabo su enseñanza y, cuando declaran abordar la reflexión sobre la práctica, justifican su importancia fundamentalmente para preparar al profesorado en la generación de innovaciones en sus aulas.

Los resultados de la segunda fase muestran que los formadores del profesorado universitario tienen representaciones variadas respecto de qué es la reflexión, para qué enseñarla y cómo enseñarla. Los formadores señalan que la finalidad fundamental es lograr que los profesores

comprendan e innoven su práctica, pero lo hacen conjuntamente con otras finalidades. En cuanto a cómo enseñar a reflexionar, algunos de ellos priorizan la identificación de tensiones y problemáticas para la generación de cambios concretos; mientras que otros formadores profundizan en la explicitación de las situaciones de la práctica y en la fundamentación de las acciones docentes que se llevan a cabo en las mismas.

En la tercera fase del estudio se identificaron una serie de ayudas educativas en el diseño e implementación de la propuesta didáctica para la enseñanza de la reflexión. En concreto, se identificaron distintos patrones, como por ejemplo: la organización de la sesión en base a tareas que involucran preguntas y favorecen el diálogo; el uso de estrategias discursivas del formador para profundizar en la narración de las experiencias de los docentes; y la presentación de evidencia teórica que permita tensionar las creencias previas.

En suma, este estudio sobre la enseñanza de la reflexión en programas de FPU implicó considerar el proceso educativo en tres dimensiones distintas: el diseño curricular al nivel de las instituciones, las representaciones de los formadores y las actuaciones docentes. Los resultados del análisis de cada una de estas instancias ratifican la relevancia de hacer explícitas las formas de entender y abordar la enseñanza de la reflexión, tanto por la influencia de los propósitos educativos en el momento de determinar las acciones a llevar a cabo, como en las diversas maneras de establecer las ayudas al aprendizaje en el momento de implementar una propuesta didáctica de enseñanza de la reflexión.

## Abstract

---

Research on teaching reflection in lecturers' training has been gaining new insights in recent years. However, research has delved into how trainers manage aids to teach reflection while teaching psychoeducational content about learning in higher education.

This study deepened the understanding of reflection from the analysis of teaching in training programs. The objectives are: i) to characterise FPU programs with a focus on reflection; ii) to identify and analyse the representations of lecturers' trainers on teaching reflection; and iii) to analyse good practices of teaching reflection in within the context of FPU programs.

A three-phase case study was conducted. The first phase characterised 20 Chilean university teaching training programs with a focus on reflection on practice through a questionnaire. The second phase collected the representations of 12 trainers on teaching reflection, their didactic proposals, and the challenges they faced through a semi-structured interview. Finally, best practices of teaching reflection of 4 trainers were analysed through the joint viewing of a class, identifying the learning aids of the participants in the design and implementation of the didactic proposal, as well as the challenges identified in the implementation.

The information collected was analysed by numerical coding and simple grouping, as well as by documentary analysis of institutional materials in the case of the first phase. In the second and third phase, content analysis of the interviews with trainers was conducted following a coding protocol that includes the definition of specific dimensions, categories, and subcategories regarding the objectives two and three respectively.

The main findings of the first phase show that not all institutions that implement university teaching training programs mention the importance of reflection in training nor the way they carry out their teaching, and when they state that they address reflection on practice, they justify its importance mainly to prepare lecturers to generate innovations in their classrooms.

Results of the second phase show that the trainers have diverse representations regarding what reflection is, why to teach it, and how to teach it. The trainers point out that the fundamental purpose is to get lecturers to understand and innovate their practice, but they do so jointly with other purposes. With regard to how to teach reflection, some of them prioritise the identification of tensions and problems to generate concrete changes, while other trainers focus on making situations of practice explicit and based on the teaching actions carried out in them.

In the third phase of the study, a set of educational aids were identified in the design and implementation of the didactic proposal for teaching reflection. Specifically, different patterns

were identified, such as the organisation of the session based on tasks that involve questions and favour dialogue; the use of discursive strategies by the trainer to deepen the narration of the lecturers' experiences; and the presentation of theoretical evidence that allows tensioning previous beliefs.

In brief, this study on teaching reflection in university teaching training programs implied considering the educational process in three dimensions: the curricular design at the institutional level, the trainers' representations, and the teaching actions. The results of the analysis of each of these instances ratify the relevance of making explicit the ways of understanding and approaching teaching reflection, both because of the influence of the educational purposes at the time of determining the actions to be carried out, and in the different ways of establishing learning aids at the time of implementing a didactic proposal for teaching reflection.

# Introducción

---

La educación superior ha experimentado importantes transformaciones durante los últimos 30 años como la masificación de la matrícula, la transformación de la composición del estudiantado, la diversificación de las demandas estudiantiles y la introducción de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, por nombrar algunas. Estos cambios han requerido de importantes -y pronto- esfuerzos para los cuales muchas veces las instituciones de educación superior no han estado del todo preparadas (Brunner y Miranda, 2016). A ello se suma el acuerdo de la comunidad internacional por superar la formación técnica para el trabajo en educación terciaria y avanzar en el fortalecimiento del pensamiento analítico-reflexivo y creativo de los futuros egresados, para que les permita encontrar soluciones a los problemas del mundo actual (UNESCO, 2015).

Atender a las actuales demandas en educación superior, supone repensar el rol del profesorado universitario poniendo especial atención en mejorar su desarrollo profesional y así convertirse en un *lifelong learner* que pueda actualizar sus habilidades permanentemente (European Commission et al., 2018).

Es importante recordar que las responsabilidades del profesorado universitario incluyen -en la mayoría de los casos- tareas de investigación, docencia, gestión y vinculación con el medio. Si bien tradicionalmente las actividades de investigación han sido las más valoradas (Bolívar, 2017), progresivamente se ha reconocido la influencia que una formación especializada en la enseñanza en educación superior puede tener en la calidad del sistema educativo (European Commission et al., 2018). Adicionalmente, y en particular en relación con las tensiones producto de la pandemia del Covid-19, resulta necesario revisar nuevamente la concepción del profesorado universitario como experto disciplinar y también ampliarla a la de un profesional comprometido con la enseñanza y la reflexión crítica de su práctica docente (Gonzalez et al., 2021).

Resulta imprescindible la construcción de una identidad profesional y la definición de una serie de competencias asociadas que deriven en la profesionalización de la docencia universitaria (Tejada, 2013). A través de la formación, el profesorado universitario puede contribuir activamente a la mejora de la calidad de su docencia y, con ello, a la mejora del aprendizaje de sus estudiantes (Caballero y Bolívar, 2015; Feixas et al., 2020; Imbernón, 2011; Mas y Olmos, 2016; Ruge y Mackintosh, 2020).

A nivel iberoamericano, la formación docente se ha organizado fundamentalmente a través de cursos breves (Pérez-Rodríguez, 2019; Rojas, 2017). Sin embargo, las propuestas de formación

que han obtenido mejores resultados son las que han optado por ampliar la duración de las mismas (Fernández et al., 2013; Pérez-Rodríguez, 2019) y así poder vertebrarlas en torno a la reflexión sobre la propia práctica, la reflexión como eje del proceso formativo (Stes et al., 2010; Tejada, 2013; Vykhreshch et al., 2020). De ese modo, se busca superar la racionalidad técnica imperante en la formación docente (Mauri et al., 2015) y caracterizar las propuestas como constructivas-reflexivas.

Algunas de dichas propuestas de formación buscan promover cambios en las concepciones y creencias de los docentes universitarios sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, capacitarles para diseñar e implementar innovaciones, desarrollar competencias de investigación docente, y fomentar su contribución a la creación de comunidades de aprendizaje profesional (Carli, 2020; Hundey et al., 2021; Mauri et al., 2014; Montenegro, 2009; Ravanal Moreno, 2016). Es necesario recalcar que ninguno de estos propósitos puede realizarse sin la mediación del formador, que es quien organiza la actividad conjunta con los estudiantes y entre ellos, y les proporciona las ayudas necesarias para que aprendan a reflexionar (Mauri, Clarà, et al., 2016). Es decir, los resultados del proceso reflexivo dependerán en gran medida de las formas de asistencia que los formadores expertos implementen en sus aulas (Foong et al., 2018). Por este motivo, resulta de gran importancia estudiar la manera en que los formadores de docentes universitarios organizan la enseñanza de la reflexión, en particular, en los programas de diplomado en docencia universitaria que tienen también la finalidad de enseñar contenidos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior.

Para abordar el estudio de este problema, el primer capítulo presenta el marco teórico en el cual se fundamenta este trabajo y se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, comenzaremos por situarnos en el contexto del desarrollo profesional continuo del profesorado universitario, cuyos ejes centrales se establecen en torno a: (i) las exigencias de mejora de la formación de este colectivo, (ii) la manera en que se organizan las iniciativas de formación del profesorado universitario, y (iii) el rol de la reflexión en las propuestas de formación actuales. En segundo lugar, examinaremos el concepto de reflexión prestando una especial atención a los aportes de Dewey y Schön, así como también a los de otros autores contemporáneos que ponen de relieve el desarrollo de dicha reflexión desde una perspectiva sociocultural. En tercer lugar, en el marco teórico se analiza específicamente la enseñanza de la reflexión en la formación docente; en especial, su rol como articuladora entre saberes académicos y experienciales.

El segundo capítulo está dedicado al marco metodológico que guía este estudio y que comienza explicitando los objetivos específicos de cada una de las fases de la investigación, y que lo sitúan bajo un enfoque metodológico de carácter cualitativo interpretativo. A continuación, en segundo

lugar, se describen las características de las instituciones involucradas (n=20) y de los formadores entrevistados (n=12). En tercer lugar, se describe el procedimiento de recogida de información para cada una de las fases del estudio y sus instrumentos, a saber: cuestionario, entrevista semiestructurada y entrevista semiestructurada con uso de video. Finalmente, se expone detalladamente el análisis realizado en cada fase.

El tercer capítulo presenta los resultados de la investigación. En primer lugar, se exponen los resultados del cuestionario de caracterización de los programas de formación del profesorado universitario. Posteriormente, se organizan los resultados derivados de la entrevista a 12 formadores del profesorado universitario de larga trayectoria. Y, en tercer lugar, se presentan los resultados del análisis de las entrevistas realizadas a 4 formadores sobre el visionado conjunto de una clase grabada.

El cuarto capítulo se centra en la discusión de resultados. Este capítulo está estructurado alrededor de tres cuestiones principales sobre la enseñanza de los procesos reflexivos: qué finalidad atribuyen los programas de formación del profesorado universitario a la enseñanza de la reflexión, de qué manera conciben los formadores la enseñanza de la reflexión en este contexto y cómo desarrollan ayudas educativas que favorecen el aprendizaje de la reflexión. Estos elementos derivan de los resultados y son puestos en discusión con las aportaciones teóricas más recientes en esta línea.

El capítulo quinto cierra con las principales conclusiones derivadas de este estudio y las implicancias de este estudio.

Por último, se presentan los anexos que incluyen los formatos de los consentimientos informados, así como los instrumentos para la recolección de datos, las pautas de validación de dichos instrumentos y los protocolos de análisis y manual de códigos seguido en las fases 2 y 3.

# 1 Marco teórico

---

## 1.1 Formación del profesorado universitario (FPU) y desarrollo de la competencia reflexiva

### 1.1.1 Los programas de FPU

La preparación del profesorado universitario para la docencia de calidad se considera fundamental a la hora de mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Caballero y Bolívar, 2015; Imbernón, 2011; Mas y Olmos, 2016). En concreto, nos referiremos a la *Formación del Profesorado Universitario -FPU-* como “un proceso continuo, sistemático y organizado de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente” (Rodríguez-Pulido et al., 2018, p. 31).

Al tratarse de un proceso, la FPU puede ser considerada como un continuo con distintos momentos o fases en la vida de un profesor universitario (Caballero, 2013; Cordero et al., 2014; Tejada, 2013). Algunos autores reconocen en ese proceso la existencia de fases. Una fase pre-formativa que recoge las experiencias del docente en su vida como estudiante y que le han permitido construir una idea de enseñanza y aprendizaje; así como otra fase de formación inicial situada en los estudios de postgrado, los cuales, si bien tienen un foco fundamentalmente investigativo, introducen cursos que preparan específicamente a los docentes para la enseñanza en educación superior; son ejemplos de países que iniciaron esta tipo de propuesta Hungría, Letonia y Países Bajos (European Commission et al., 2018). Sin embargo, la literatura existente sobre la formación de docentes reconoce principalmente dos tipos de iniciativas de formación profesional: inicial y continua. La formación inicial se dirige principalmente al profesorado novel, el que no supera los 5 años de experiencia docente, y su finalidad es la inducción a los procesos educativos en la institución a través de la formación general en temáticas de planificación, didáctica y evaluación (Bozu, 2009; Feixas, 2002; Gracenea et al., 2016; Medina et al., 2013). Por su parte, la formación continua, se orienta principalmente al profesorado universitario con experiencia, pero suele ser abierta a todo el colectivo, ya que busca brindar apoyo permanente y actualización a los profesionales (Benavides y López, 2020; Caballero y Bolívar, 2015; Montenegro, 2009). En ambos casos, tanto la formación inicial como continua, pueden organizarse a partir de propuestas de formación específicas como los programas estructurados para proporcionarla (Pérez-Rodríguez, 2019; Rodríguez-Pulido et al., 2018).

La variedad de iniciativas de formación docente dificulta su categorización, pero en términos generales podemos organizarlas en tres tipos (Benavides y López, 2020; Caballero, 2013; Paso, 2012; Stes et al., 2010):

1. Programas de carácter colectivo, entre 15 y 30 participantes, con un cuerpo de saberes prescrito y basados en estrategias didácticas activas. Suelen incluir instancias de evaluación sumativa en base a la elaboración de productos y organizarse en uno o más cursos de duración variable (cursos, talleres, seminarios).
2. Programas de carácter alternativo, como formación tutorizada individual o colectiva, organizados en comunidades de aprendizaje profesional, proyectos de innovación y/o investigación. Responden a la demanda de los participantes en relación a su práctica específica, por lo que no tienen un currículum prescrito muy detallado.
3. Programas de carácter híbrido que reúnen características tanto de los programas colectivos como de los alternativos: por ejemplo, incluyen actividades formativas estructuradas a modo de cursos y talleres, así como otras actividades individualizadas a modo de seguimiento de prácticas docentes como el diseño e implementación de proyectos de innovación.

Los programas de carácter colectivo tienen la ventaja de atender a un gran número de participantes en cada convocatoria, por lo que suelen formalizarse siguiendo las iniciativas de oferta formativa de cada institución y contando con el financiamiento regular de las mismas y su capacidad para la entrega de certificaciones (Baik et al., 2018) lo que, además, puede contribuir a obtener indicadores de la calidad de dichos programas a nivel institucional. Sin embargo, los programas colectivos muchas veces no logran vincular la formación con la propia práctica y abordan la formación de una serie de competencias de manera fragmentada y desconectada de la realidad docente (Pérez-Rodríguez, 2019). En cuanto a los programas de carácter alternativo permiten atender de manera focalizada las necesidades de los docentes y favorecen la reflexión sobre la propia práctica. Sin embargo, las iniciativas de estas características resultan costosas, suelen tener una oferta de larga duración y los resultados de formación y cambio obtenidos resultan menos visibles a efectos de los reportes de indicadores de logro y calidad institucionales. Finalmente, los programas híbridos permiten recoger lo mejor de ambas propuestas, es decir, pueden organizarse como iniciativas formales y de mayor envergadura, a la vez que atienden a las necesidades de los participantes al vincularse con las prácticas reales de los docentes que se forman.

Los programas de formación más institucionalizados permiten obtener una certificación y son denominados usualmente como Diploma, *Post-graduate certificate* o Master (González et al.,

2017; Marchant, 2017; Stewart, 2014). Si bien existen países donde la formación en docencia es obligatoria para hacer clases en la universidad (p.e. Noruega, Suecia, Etiopía), se trata más bien de una formación con carácter voluntario, aunque altamente recomendable (Mason O'Connor y Wisdom, 2014), situación que también se presenta en Chile (Marchant, 2017).

El diseño de los programas de formación está fuertemente orientado por los desempeños esperados del profesorado universitario en cada comunidad educativa. Así, tenemos países como Reino Unido que ya en la década de los 90' perfiló lo que se esperaba del profesorado universitario; a saber: i) comprensión sobre la forma de aprender; ii) erudición, profesionalidad y práctica ética; iii) trabajar para el desarrollo de unidades de aprendizaje; iv) trabajar de forma efectiva con la diversidad y promover la inclusión; v) reflexión continua sobre la práctica profesional; y vi) desarrollo de las personas y los procesos (citado en Torra et al., 2013).

Elementos como los señalados anteriormente son retomados en años posteriores para la definición de un perfil profesional que “es asociado a una imagen de docencia deseable y contextualizada que se constituye en un referente para quienes optan por la profesión docente, para sus formadores y para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones de políticas educativas” (Bozu y Canto, 2009, p. 50).

Un grupo importante de los programas de formación del profesorado universitario están dirigidos a mejorar la docencia en aspectos concretos de la misma, como planificación, métodos didácticos y formas de evaluación (Caballero, 2013). En un estudio realizado de 24 universidades españolas se analizaron elementos comunes asociados a la estructuración de los contenidos de los programas como estrategias didácticas, bases de la profesión docente, desarrollo de la investigación y gestión académica (Rodríguez-Pulido et al., 2018). Otros autores que han estudiado este tipo de programas también se han referido a la introducción de otros tipos de saberes teóricos como la formación por competencias, el nuevo rol del profesorado universitario, la planificación y el diseño curricular; los saberes procedimentales como competencias comunicativas, la elaboración de recursos didácticos y la tutorización de estudiantes, y, así mismo, se han referido a que dichos programas incluyen contenidos o saberes de naturaleza actitudinal como responsabilidad social, equidad y justicia, tolerancia y compromiso para la mejora (Bozu y Imbernón, 2016).

La década de los 90' y la de los años de entrada al nuevo milenio significaron la proliferación de iniciativas de formación docente, sobre todo motivadas por las exigencias de la reforma derivada del proceso de Bolonia (Delgado et al., 2016). Aquello comportó también que proliferaran las instancias e iniciativas dirigidas a abordar la nueva planificación de la docencia (guías, syllabus) y el diseño de estrategias didáctico-evaluativas que seguían las premisas propias de un modelo curricular competencial.

En la actualidad, las demandas para la formación de profesionales exigen que los docentes puedan redirigir la educación universitaria hacia el desarrollo de desempeños complejos que movilicen una serie de recursos para dar respuesta a situaciones no previstas con anticipación. Dentro de los desempeños que deben ser capaces de alcanzar, se encuentran los de gestionar el proceso de aprendizaje de los estudiantes mediante tareas que posibiliten la resolución de problemas, ayudar a los estudiantes a convertirse en aprendices a lo largo de la vida, y desarrollar y mantener un enfoque de educación basado en la reflexión y la investigación (Guerriero y Révai, 2017; GUNI, 2022; Tejada, 2013; Torra et al., 2012; Vykhreshch et al., 2020).

Saroyan y Trigwell (2015) estudiaron diversas iniciativas de formación del profesorado universitario y llegaron a las conclusiones que relatamos a continuación. En primer lugar, el rol de las instituciones para favorecer la mejora de la docencia es muy importante, las diferentes instituciones organizan su propuesta para concretar su propia política institucional siguiendo un proceso de *top down*; lo hacen mediante la creación de sus propios centros de enseñanza y aprendizaje, dedicando fondos de financiamiento y recursos para la innovación e investigación, entre otros. En segundo lugar, las propuestas de formación más exitosas son las de participación voluntaria y, en su mayoría, a pequeña escala, reconociendo de igual modo que los programas de mayor duración tienen un mayor impacto, pero requieren a la vez de importantes esfuerzos en su organización. En tercer lugar, se reconocen una serie de mecanismos que favorecen la formación del profesorado, tales como valorar la reflexión, fomentar la investigación educativa, contribuir al desarrollo de las comunidades de práctica, promover el aprendizaje situado y el desarrollo de la identidad profesional. Y, por último, reconocen el valor de incorporar la práctica reflexiva de las dos maneras siguientes: como parte del proceso de desarrollo profesional y como resultado esperado de dicho proceso.

En síntesis, los programas de FPU responden a iniciativas institucionales asociadas a los centros de enseñanza y aprendizaje, también incluyen las propias de las facultades de educación de cada institución. Los formadores del profesorado se desempeñan como *academic developers* realizando tareas de gestión académica y de docencia. La mayoría de ellos tiene una formación inicial en educación y años de desempeño docente en educación superior (Mason O'Connor y Wisdom, 2014); sin embargo no existe una formación específica para quienes enseñan a los profesores universitarios a ser docentes. De esta manera, la tarea del formador del profesorado universitario combina saberes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje con aquéllos adquiridos de su experiencia, y otros relacionados con la institución donde imparte la formación.

### 1.1.2 La enseñanza de la reflexión en la FPU

Como señalamos en el apartado anterior, los programas de FPU buscan desarrollar y fortalecer las competencias docentes del profesorado con la finalidad de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Las investigaciones que han estudiado el éxito de este tipo de programas han destacado la importancia de fomentar la reflexión sobre la práctica docente, facilitar el intercambio de experiencias entre iguales y articular la formación sobre los procesos de innovación que llevan a cabo comunidades o equipos docentes en la institución (Imbernón, 2020).

En este contexto, la finalidad de la enseñanza de la reflexión puede variar en función de las exigencias de acreditación y formación docente del país en el que la institución se encuentre, y de los propósitos y metas de dicha institución en cuestión. La literatura ha identificado un sinfín de finalidades, que trataremos de sintetizar en las siguientes líneas.

*La enseñanza de la reflexión para la elaboración del conocimiento práctico.* La reflexión metódica y sistemática permite comprender las regularidades que subyacen a ciertos fenómenos que ocurren en el espacio laboral y explicitar los conocimientos tácitos de la práctica que ayudan al profesional a actuar de manera exitosa (Schön, 1983). En este proceso, el conocimiento de dichos saberes tácitos contribuye a la sistematización de la práctica reflexiva (Fenstermacher, 1987; Gervais y Correa Molina, 2004) y, con ello, a la elaboración de saberes específicos sobre el quehacer profesional, denominados conocimientos prácticos (Clarà y Mauri, 2010a; Medina et al., 2010; Shulman, 1986).

*La enseñanza de la reflexión como medio de relacionar la teoría y la práctica.* Una práctica reflexiva ayuda al docente a centrar su atención en los desafíos que enfrenta en el ejercicio de su quehacer y a desarrollar su capacidad para aprender de ellos (Schön, 1983). A partir de la reflexión, el docente es capaz de comprender la existencia de una serie de saberes prácticos que organizan su enseñanza (Anijovich y Cappelletti, 2014; Zabalza, 2009) y de articular los conocimientos disciplinares y pedagógicos que le permiten hacer enseñables los saberes de su especialidad. Este descubrimiento resulta de gran relevancia para los docentes universitarios que han organizado su quehacer profesional a partir de un cuerpo robusto de saberes disciplinares y que -hasta no hace muchos años- eran considerados como los únicos necesarios para enseñar en educación superior (Mas, 2011). La comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje deriva del ejercicio de hacer tácitos los saberes de la práctica y vincularlos con los conocimientos disciplinares disponibles. De esta manera, una competencia reflexiva permite al profesorado analizar las complejas situaciones derivadas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, estableciendo posibles soluciones de acuerdo a las características de cada contexto particular (Bozu y Canto, 2009; Perrenoud, 2004; Zabalza, 2009).

*La enseñanza de la reflexión como desarrollo del pensamiento profesional crítico.* Para dar respuesta a cada escenario educativo, el profesorado debe ser capaz de incorporar “una perspectiva de análisis que incluya siempre las implicaciones sociales, económicas y políticas de la tarea docente” (Imbernón, 2011, p. 390) porque no es posible aislar la práctica docente de las transformaciones que ocurren en su entorno. De esta manera, el docente podrá realizar un diseño didáctico contextualizado que reconozca las necesidades del estudiantado, los involucre activamente y les permita alcanzar los aprendizajes significativos y complejos que su contexto profesional le demandará (Torra et al., 2012).

*La enseñanza de la reflexión como articulación entre práctica, investigación e innovación pedagógica.* Del mismo modo, y dada la consideración de que el profesorado universitario es también investigador, algunos autores como Rodríguez (2003) consideran que es la reflexión sobre el currículum y el propio proceso de enseñanza lo que articula la docencia e investigación, y por ello, argumenta que debe ser la investigación sobre la propia práctica el punto básico del desarrollo profesional docente. Para Mas (2011) resulta lógico pensar que un académico universitario que investiga regularmente como parte de su trabajo, investigue también sobre su propia práctica como una forma de “continuar creando conocimiento científico y mejorar de este modo su campo (...) para ofrecer nuevas propuestas metodológicas adaptadas a sus alumnos y materias, para innovar en su realidad y en su contexto, etc.” (p. 200). La indagación sobre la propia práctica, ayudada por la reflexión, contribuye a innovar los procesos educativos a través de -entre otras cosas- el desarrollo de estrategias docentes que impactan positivamente en el aprendizaje del estudiantado (Feixas et al., 2020). De esta forma, la reflexión no tan solo favorece el análisis y resolución de problemas pedagógicos, sino que, mediante la capacidad de construir nuevos saberes, contribuye a la investigación sobre la propia práctica docente y ayuda a introducir mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Mas y Olmos, 2016; Perrenoud, 2004; Rodríguez, 2003; Zabalza, 2009).

*La enseñanza de la reflexión como contribución a la comprensión de las propias creencias y concepciones educativas.* Además de la relación de la reflexión con la investigación, algunos autores asocian la enseñanza de la reflexión con el propósito de favorecer que el profesorado comprenda mejor cuáles son sus creencias y concepciones personales sobre la enseñanza y el aprendizaje, el conocimiento en su disciplina y los contextos de interacción donde ocurre su enseñanza (Prosser et al., 2005). Las creencias pueden ser entendidas como una serie de representaciones que las personas tenemos sobre aquello que consideramos cierto; sin embargo, a diferencia del conocimiento proposicional o académico, no requieren ser contrastadas. En el contexto educativo, “las creencias influyen en la forma como aprenden los profesores y [...]

influyen en los procesos de cambio que los profesores puedan intentar” (Marrero, 2010, p. 230). De esta manera, la reflexión sobre las situaciones de la práctica puede contribuir a la revisión de las propias creencias y concepciones docentes, rearticulando las prácticas pedagógicas a las necesidades actuales de la educación superior.

*La enseñanza de la reflexión como contribución al desarrollo del propio pensamiento docente.* Finalmente, como hemos podido desarrollar en los párrafos anteriores, la competencia reflexiva puede ser considerada como un desempeño transversal que permite el desarrollo de otras competencias docentes (Correa Molina et al., 2010; Ottesen, 2007; Torra et al., 2012; Torres et al., 2014), como, por ejemplo, al señalar que para el desarrollo de las competencias del profesorado será necesario que “reflexione y que en la medida de lo posible, se implique en la construcción del cuerpo de conocimientos para poder afrontar con eficacia y calidad el tratamiento de los problemas del aula” (Bozu y Canto, 2009, p.91).

## **1.2 Perspectivas sobre la reflexión**

### **1.2.1 La reflexión como proceso psicológico**

Los trabajos de John Dewey como filósofo y educador, lo sitúan como un referente importante al hablar de reflexión. Desde la escuela filosófica del pragmatismo, se propone que el pensamiento humano ocurre en la relación del sujeto con el ambiente, es decir, en el vínculo entre lo interno y lo externo. Para el autor, lo interno se relaciona con la mente, mientras que lo externo está constituido por cosas, que son “objects to be treated, used, acted upon and with, enjoyed and endured, even more than things to be known. They are things had before they are things cognized” (Dewey, 1925/2008, p. 28). De acuerdo a ello, las cosas no existen para ser conocidas, sino más bien existen en relación a los usos que el sujeto define en su interacción con ellas.

Para Dewey, toda experiencia con el medio está fuertemente cargada de una serie de significados e interpretaciones provenientes de la cultura en la cual el sujeto se inserta y, en ese sentido, todas las personas podemos experimentarlas de igual manera (1925/2008, p.11). Lo anterior guarda relación con el hecho que -en el intento de los seres humanos de adaptarnos al medio- nos rodeamos de experiencias de distinta naturaleza, las cuales a su vez se nutren de los significados culturales que rodean a los objetos con los cuales interactuamos.

Lo anterior implica que la experiencia es parte de la naturaleza y se da en ella al mismo tiempo (Dewey, 1925/2008, p.12). Es decir, la experiencia puede ser tanto con los objetos en sí mismos - como partes constitutivas del ambiente-, del mismo modo que en la interacción originada con y

entre ellos. Advierte que, si bien se pueden *experimentar* los objetos, es decir, vincularnos a ellos a través de los sentidos, inmediatamente la experiencia toma forma en función de su uso, donde las cualidades del objeto *experimentado* se convierten en la experiencia misma (Dewey, 1925/2008, p.25).

Así, Dewey identifica dos formas de relacionarse con el mundo: la experiencia primaria y la experiencia secundaria. La experiencia primaria es aquella en la que el pensamiento fluye con el medio como una forma de habitarlo. Para profundizar en la comprensión de los objetos vivenciada en la experiencia primaria, Dewey señala:

This consideration of method may suitably begin with the contrast between gross, macroscopic, crude subject-matters in primary experience and the refined, derived object of reflection. The distinction is one between what is experienced as the result of a minimum of incidental reflection and what is experienced in consequence of continued and regulated reflective inquiry for derived and refined products are experienced only because of the intervention of systematic thinking. (1925/2008, p.15)

De acuerdo a lo anterior, la consecuencia de un pensamiento sistemático sobre una cosa u objeto permitirá refinar los productos de la experiencia. Este proceso, identificado por Dewey como indagación reflexiva, permite conceptualizar la experiencia y comprenderla mucho mejor.

A partir de ello, Dewey define el pensamiento reflexivo como “active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends” (1933/2008, p.118). Este pensamiento cuidadoso y persistente sobre alguna creencia o suposición buscará iluminar posibles conclusiones sobre dicha cosa u objeto. La necesidad de profundizar en la comprensión de una experiencia proviene de una ruptura en el flujo de pensamiento, la cual genera a su vez incertidumbre en el sujeto. Dicha incertidumbre, dilema o perplejidad, junto a la necesidad de resolver una duda o problema, es la que da origen al pensamiento reflexivo. Para Dewey (1933/2008):

[...] the meaning of the word *problem* to whatever – no matter how slight and commonplace in character – perplexes and challenges the mind so that it make belief at all uncertain, there is a genuine problem, or question, involved in an experience of sudden change. (p.121. La cursiva es original).

De esta manera, el pensamiento reflexivo tiene fundamentalmente dos momentos:

1. a state of doubt, hesitation, perplexity, mental difficulty, in which thinking originates, and

2. an act of searching, hunting, inquiring, to find material that will resolve the doubt, settle and dispose of the perplexity (Dewey, 1933/2008, p. 12).

Para el autor, la reflexión siempre nace de un estado de duda y de la intención de resolverla. Estos dos elementos orientan respecto de los límites del pensamiento reflexivo: en una fase pre-reflexiva existe la situación desconcertante y en una fase post-reflexiva, se disipa o clarifica la duda. Entre la situación desconcertante y la disipación de la duda encontramos una serie de acciones o momentos que -pudiéndose ejecutar de manera recursiva- configuran el pensamiento reflexivo. Dewey organiza dichos momentos en cinco estados de pensamiento (1933/2008):

1. Sugerencia: que implica detener el actuar regular y dar una vuelta sobre ello para examinar su finalidad. Este correspondería a un estado de inquietud donde el problema no es claro ni explícito. Solo sabemos que algo rompe el flujo de acción y pensamiento.
2. Intelectualización: el pensamiento trata de comprender la cualidad emocional que interrumpe el flujo de pensamiento; por lo tanto, se trata de una comprensión más bien provisional de la situación.
3. Hipótesis: los hechos o datos que han generado inquietud, requieren modificar, corregir o ampliar la sugerencia inicial, para lo cual es posible generar hipótesis. Dichas hipótesis serán más ricas si el conocimiento y experiencias previas del sujeto sobre este ámbito es amplio.
4. Razonamiento en sentido estricto: los hechos nacen de la observación de la naturaleza; mientras que las ideas provienen de nuestra mente. Por lo que el razonamiento permitirá unificar aquellos elementos que inicialmente pudieron entrar en conflicto, despejando dudas y perfilando la hipótesis más plausible.
5. Comprobación de hipótesis por la acción: Si al observar se ve que se cumplen todas las condiciones impuestas por la razón y que las demás alternativas no tienen soporte, se acepta la conclusión. Ésta se puede comprobar mediante la observación directa, o bien por experimentación. Lo interesante es que, si la idea se refuta, constituye una base de aprendizaje para futuras observaciones.

Por tanto, se asume que el pensamiento reflexivo es un proceso recursivo en la permanente examinación de ideas posibles, lo que Dewey denomina situación confusa. La cita original puede precisar esa idea: “situations are disturbed and troubled, confused or obscure, cannot be straightened out, cleared up and put in order, by manipulation of our personal states of mind” (Dewey, 1928/2008, p. 109).

El examen de los hechos constituirá una parte fundamental en este proceso, ya sea directamente desde los sentidos o mediante el recuerdo de observaciones propias o ajenas similares, lo cual nos entregará nueva información para posibles sugerencias (Dewey, 1933/2008). Así, los hechos observados en la naturaleza constituirán los datos que nos permitan interpretar y explicar la situación, mientras que las soluciones sugeridas serán las ideas provenientes de la mente. Este segundo elemento, la posibilidad de realizar una conjetura desde lo real a lo posible, es denominado *inferencia* (Dewey, 1933/2008, p.113).

Dewey reconoce el hecho que los seres humanos vivimos inmersos en un ambiente cultural, el cual afecta la manera en que observamos y comprendemos las cosas. Para el autor, esto implica asumir que la reflexión ocurre en relación con situaciones específicas que el sujeto vivencia y es el deseo de indagación el que la estimula (Dewey, 1938/2008). Las posibilidades de respuesta o reacción ante dichas situaciones estarán fuertemente influenciadas por las interpretaciones que el sujeto pueda realizar de ellas.

De este modo, es posible que el pensamiento reflexivo opere largamente en función de las hipótesis que vayan apareciendo durante el proceso, incluso reconfigurando el dilema inicial, esto porque la elaboración de hipótesis no espera a que se defina el problema, sino que aparece constantemente (Dewey, 1933/2008).

A su vez, y en relación al razonamiento y conformación de conclusiones, Dewey señala que cuando una idea es inmediatamente aceptada, la indagación se detiene, y por ello es importante que los significados se vayan despejando a medida van apareciendo nuevas evidencias. Los hechos que constituyen esta evidencia, no son concluyentes en sí mismos; de lo contrario no se necesitarían más. Sin embargo, ayudan a organizar los demás hechos y es este nuevo orden el que puede generar hipótesis más concluyentes (Dewey, 1938/1986). Así, el ciclo de reflexión se detendrá cuando la hipótesis ya no pueda ser rechazada y haya sido comprobada mediante la observación o la acción. Es lo que Dewey llamará *warranted assertions* (Dewey, 1938/2008).

En suma, desde los planteamientos de Dewey, el pensamiento reflexivo constituye un proceso de indagación que busca adentrarse en la comprensión de una situación confusa e incluso sorpresiva. Este intento de mayor comprensión se va elaborando mediante la examinación de los hechos y una serie de hipótesis provenientes de los conocimientos y experiencias del sujeto. Cuando se alcanza cierto grado de satisfacción ante las hipótesis revisadas, la situación se da por clarificada y finaliza así el pensamiento reflexivo.

### 1.2.2 La reflexión de los profesionales sobre su práctica y la construcción del saber profesional.

Preocupado por el saber profesional y sus formas de actuación, Donald Schön desarrolla a partir de la década de 1980 una serie de estudios sobre los procesos reflexivos en profesionales en ejercicio. Su inquietud nace a partir de los cuestionamientos sobre el quehacer profesional fuertemente marcado por un modelo de racionalidad práctica que sostenía que la *práctica inteligente* estaba centrada en la aplicación rigurosa de teorías. Las limitantes de esta perspectiva refieren a que los problemas de la práctica pocas veces son instrumentales y -en la mayoría de los casos- corresponden a situaciones difusas, sorprendidas y poco delimitadas. Esto porque la práctica tiene tres aristas: es la posibilidad de actuar en una variedad de situaciones profesionales, es la preparación misma para la ejecución y es la repetición de una acción (Schön, 1983).

De esta manera, el práctico o profesional que se desempeña en la práctica es considerado por Schön como un artista, quien -producto de su condición de especialista- tiene una relación particular con sus materiales de trabajo, ya sean estos herramientas, espacios o personas. La posibilidad de repetición de la acción que le permite la práctica, conlleva la capacidad de especializarse en ciertos tipos de situaciones, porque “cuando un profesional experimenta muchas variaciones de un pequeño número de tipos de casos, es capaz de ‘practicar’ su práctica. Desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas. Aprende qué buscar y cómo responder a lo que encuentra” (Schön, 1983, p. 65).

La existencia de este repertorio permite a los profesionales actuar de manera cada vez más espontánea y automática cuando la práctica es estable “confiriéndole de ese modo a él y a sus clientes los beneficios de la especialización” (Schön, 1983, p. 65). Sin embargo, el autor reconoce que el *modo automático* de hacer puede generar conductas repetitivas que no sean del todo útiles para resolver problemas diferentes al prototipo de práctica que un profesional se representa.

La especialización profesional es -en muchas ocasiones- la expresión de una serie de sensaciones internalizadas en nuestro saber, porque “en gran parte de las conductas espontáneas de la práctica experta revelamos un tipo de saber que no proviene de ninguna operación intelectual” (Schön, 1983, p. 57). Este tipo de saber tiene para el autor las siguientes características:

- existen acciones, reconocimientos y juicios que operan espontáneamente, sobre las cuales no se piensa previamente,
- frecuentemente no somos conscientes de haber aprendido a hacer algo sino que simplemente lo hacemos, y

- se internaliza la comprensión de las cosas y situaciones en la sensación de la acción misma ya sea habiendo sido conscientes de ello alguna vez o nunca.

Se trataría entonces de un conocimiento de carácter dinámico que se da en la acción, señalando que las descripciones que hacemos sobre el conocimiento en acción serán siempre *construcciones*. Las construcciones a las que Schön hace referencia se relacionan con la forma en la cual el profesional se vincula con su medio: no de manera unidireccional sino mediante la observación y el intercambio con las situaciones de su quehacer profesional. Considerando las posibilidades que la práctica ofrece como fuente de conocimiento, un profesional puede conocer la naturaleza de los materiales con que trabaja, sus posibilidades y límites, tanto producto de las experiencias acumuladas en su acción, como gracias a la sensibilidad actual con la que observa y escucha lo que los materiales y la situación tienen que decirle (Schön, 1987).

En efecto, para Schön, el profesional necesita desarrollar una postura sensible y abierta a lo que los materiales y la situación tengan que decirle, puesto que cada situación es única e incierta. En sus escritos, hace referencia a una suerte de conversación entre el profesional y la situación, relatándolo de la siguiente manera: “En la conversación del diseñador con los materiales de su diseño, nunca puede realizar una acción que tenga solamente los efectos pretendidos. Sus materiales le están continuamente replicando, provocándole la percepción de problemas imprevistos y de potencialidades” (Schön, 1983, p. 99).

Podemos decir entonces que la conversación a la que alude Schön refiere a un diálogo virtual entre el profesional y una situación de la práctica, la cual puede incluir los materiales e instrumentos utilizados en su quehacer y quienes, a su vez, replican la acción del profesional. En esta conversación, se reconoce la existencia de un lenguaje propio del profesional, cargado de significados e interpretaciones solamente comprensibles por la comunidad en la cual se desempeña. Esta importancia que Schön le entrega al lenguaje deja traslucir el sentido que le asigna a la construcción cultural de significados, lo que implica que la realidad que el profesional enfrenta no se encuentra ajena del contexto y de los actores que concurren en ella; por el contrario, conforman el cuerpo de la situación de la práctica misma. Para Schön, esta relación del profesional con la situación de la práctica que enfrenta, se asemeja a lo que Dewey denominará *transaccional* (1949, citado en Schön, 1983), donde el sujeto es parte constituyente de la situación que trata de comprender.

Ahora bien, volviendo sobre la idea de la especialización del profesional mediante la práctica, Schön señala los riesgos de un quehacer mecánico y exclusivamente técnico. Para el autor, el sobre aprendizaje derivado de la especialización y actuación rutinaria dificultaría a los

profesionales poner atención a las características exclusivas de cada situación. En este sentido “la reflexión de un profesional puede servir como correctivo del aprendizaje” (1983, p. 66).

¿Cómo ocurre esta reflexión si el profesional está acostumbrado a una serie de prototipos de acción? Justamente, cuando la rutina de ejecución que ha sido elaborada por un repertorio lleno de experiencias, sensaciones y conocimientos sobre su quehacer práctico es alterada o sorprendida, inmediatamente el profesional reconduce su pensamiento para actuar de una manera de obtener el resultado que espera. Así, en palabras de Schön (1987):

A familiar routine produces an unexpected result; an error stubbornly resists correction; or, although the usual actions produce the usual outcome, we find something odd about them, because for some reason, we have begun to look at them in a new way. All such experiences, pleasant and unpleasant, contain an element of *surprise*. Something fails to meet our expectations. (p.26. La cursiva es original).

Cabe señalar, que la idea de *sorpresas* como generador del pensamiento reflexivo coincide con la propuesta hecha por Dewey (1933). Sin embargo, algo que no desarrolla este último autor es la secuencia o proceso en que ello ocurre. Para Schön, el proceso reflexivo no interrumpe la acción, sino que puede ocurrir simultáneamente mientras se ejecuta hasta que genere un resultado que el profesional considere satisfactorio. Esta *reflexión-en-la-acción* “puede tener lugar en segundos [o...] puede proceder de una manera pausada en el curso de varios meses” (Schön, 1983, p.66). La *reflexión-en-la-acción* “es central para el arte a través del cual, algunas veces, los profesionales hacen frente a las molestas situaciones ‘divergentes’ de la práctica”. Schön se refiere al *arte* como una ejecución profesional talentosa, inteligente, sensible, experta; de manera que un profesional que ‘despliega su arte’ lo hace como el mejor y más sabio.

Por otra parte, existe otra forma de pensamiento ligada a la *reflexión-sobre-la-acción*, que hace referencia al proceso de pensamiento sobre aquello que se ha decidido y actuado, como una suerte de búsqueda de argumentos que justifiquen la acción. Como señala el autor:

[...] reflect on action, thinking back on what we have done in order to discover how our knowing-in-action may have contributed to an unexpected outcome. We may do so after the fact, in tranquility, or we may pause in the midst of action [...]. In either case, our reflection has no direct connection to present action” (Schön, 1987, p.26).

Con ello, es posible diferenciar la *reflexión-en-la-acción* de la *reflexión-sobre-la-acción*, porque la primera ocurre durante la acción, sin detener la ejecución; mientras que la segunda sucede deteniendo la acción para pensar, o bien, ocurre posteriormente al hecho. En base a lo anterior, es importante recalcar que la gran diferencia de ‘en’ y ‘sobre’ obedece al grado de conexión con el

tiempo presente. Por ello, para el autor, no siempre reflexionar sobre la acción implicará un ejercicio temporalmente muy alejado de la situación.

Durante el proceso de reflexión, la conversación con la situación vuelve a aparecer, acudiendo al repertorio compuesto de ejemplos, imágenes, comprensiones y actuaciones y atendiendo a las respuestas de dicha situación. De esta manera, la conversación reflexiva se convierte en un proceso “en espiral a través de las etapas de apreciación, acción y reapreciación. La situación única e incierta llega a ser comprendida a través del intento de cambiarla y cambiada a través del intento de comprenderla” (Schön, 1983, p. 126).

Asignándole a la práctica profesional el valor que le corresponde, Schön es enfático en que para desarrollar un proceso reflexivo es necesario abordar un proceso de experimentación que puede tener distintos propósitos. Podría tratarse de un experimento exploratorio sin expectativas o predicciones, un experimento para probar hipótesis con una idea preconcebida, o un experimento sobre la marcha esperando algún tipo de satisfacción del profesional (Schön, 1983).

El rigor de la experimentación implica aceptar que las variables existentes no pueden controlarse -porque la práctica es impredecible-; que el mismo investigador/profesional es parte de la situación -en la lógica transaccional de Dewey-; y que será la reflexión la que contribuya a aprender sobre la resistencia de las situaciones. Comprender estos tres elementos -la impredecibilidad de la práctica, el rol del profesional dentro de la situación y el aprendizaje sobre la resistencia de las situaciones- es fundamental para el proceso de experimentación. Así, la experimentación rigurosa ocurre cuando el profesional “se esfuerza por hacer la situación conforme a su visión de ella, mientras que, al mismo tiempo, permanece abierto a la evidencia de su fracaso en hacer tal cosa” (Schön, 1983, p. 142).

El diálogo con la situación que se genera con el proceso de experimentación, permite al profesional observar las resistencias de la situación, probar sus hipótesis o la manera de estructurar el problema. De esta manera, el profesional no debe quedarse con la primera respuesta en esta conversación, sino revisar permanentemente las hipótesis propuestas para reflexionar sobre la misma.

El ejercicio de volver sobre el problema, la experimentación y las soluciones, es algo que Schön valora como parte de sus estudios con profesionales. En sus estudios entrega varios ejemplos sobre cómo los profesionales formulan y reformulan el problema al que se enfrentan, generando una nueva apreciación de la situación (Schön, 1983). A este proceso le llama *encuadre* y puede comprenderse como “el proceso mediante el cual definimos la decisión que se ha adoptar, los fines que se han de lograr, los medios que pueden ser elegidos” (Schön, 1983, p. 47). Este

encuadre puede ser realizado tanto por el profesional experimentado, como por la/el estudiante quien, al reflexionar-en-la-acción, reconoce nuevos elementos que le permiten precisar qué es lo que le sorprende de la situación y cómo puede acudir a su resolución. En el caso del supervisor de psiquiatría, por ejemplo, observa “Tales cuestiones sugieren un repertorio de significados y pautas psicodinámicas accesibles al supervisor, pero aparentemente no para el residente. El supervisor utiliza su repertorio para seguir el desarrollo de los relatos hasta que los encuentra listos para su interpretación” (Schön, 1983, p. 115).

Lo anterior nos permite retomar la relevancia del concepto de repertorio en la propuesta de Schön, tanto como referencia para poner en relación la nueva situación u otras conocidas, como para explorar y conocer con mayor precisión la nueva situación. Es decir, el repertorio contribuye a ‘ver’ la situación, a sacudir la práctica de la rutina automatizada y a detectar el elemento sorpresa que provoca la reflexión-en-la-acción. Y a su vez, la reflexión en y sobre la acción, contribuirán a nutrir dicho repertorio en la forma de generalizaciones, “no elevándola a la condición de principio general, sino mediante la contribución del repertorio del profesional de los temas ejemplares a partir de los cuales, en los siguientes casos de su práctica, podrá componer nuevas variaciones” (Schön, 1983, p. 132), actuará, en palabras del autor, como *metáfora generativa* para el nuevo fenómeno derivado del encuadre.

En suma, para Schön el proceso reflexivo del profesional ocurre en el vínculo con una situación la cual, producto de su naturaleza, es única e imprevisible. El profesional experimentado tiene la ventaja -a diferencia del novato- de contar con un repertorio mayor de experiencias con las cuales sostener una conversación con la situación. Esto a su vez le brinda la posibilidad de experimentar posibles respuestas a la sorpresa vivenciada en su acción las cuales, gracias al encuadre, permiten ajustar y reconfigurar si fuese necesario el problema o dificultad presentado.

### 1.2.3 La reflexión sobre la práctica desde una perspectiva sociocultural

La perspectiva sociocultural reconoce que para comprender el comportamiento humano es necesario partir de que la mente tiene una naturaleza social y que existe una unidad entre consciencia y actividad. Lo anterior se explica como sigue:

[...] the human mind is intrinsically related to the whole context of interaction between human beings and the world, that it is an organ of a special kind, emerging and developing in order to make interaction with the world more successful. Therefore, an analysis of mind should include an analysis of the interaction between human beings and the world, in which the mind is embedded. On the one hand, the subject is social. Human beings are

shaped by culture, their minds are deeply influenced by language, and they are not alone when interacting with the world. [...] On the other hand, the world itself is fundamentally social. The entities people are dealing with are mainly other people and artifacts developed in culture (Kaptelinin y Nardi, 2006, p. 37).

Ello significa que la aproximación del sujeto a la realidad implica que la mente humana está relacionada con todo el contexto de interacciones a las que se ve expuesta, así como es moldeada por la cultura en la cual se inserta. Es decir, la mente -y por tanto el pensamiento- está constituido por artefactos desarrollados por la cultura.

Ahora bien, toda función psicológica de orden superior ocurre gracias a un proceso de internalización, mediante el cual la persona hace propia una estructura externa proporcionada por la cultura en la cual se inserta (Vygostky, 1979). En palabras de Kaptelinin y Nardi (2006):

Internalization of mediated external processes results in mediated internal processes. Externally mediated functions become internally mediated. Internalization is not just an elimination of external processes but rather a redistribution of internal and external components within a function as a whole. (p. 43).

Es decir, considerando que la relación con los objetos externos es mediada, el proceso de internalización también lo es, lo cual implica una nueva redistribución de elementos -tanto internos como externos- como resultado de una reelaboración personal y mediada. De esta manera, la mente humana surge en el entramado de interacciones en las que se ve inserto el sujeto. Del mismo modo, la construcción de las funciones psicológicas superiores o específicamente humanas está moldeada por artefactos culturales cuyo uso efectivo se lleva a cabo en esas interacciones que le otorgan significado.

Siguiendo la idea de que la representación del mundo proviene de la elaboración que se realice de él a través de la mediación social-cultural, retomamos la idea de Vygotsky que expone que el plano externo -el mundo objetivo- está compuesto por procesos sociales mediatizados semióticamente (Wertsch, 1988). Esto quiere decir que no es que el medio externo se refleje en la mente como un espejo, sino que la mente elabora representaciones a partir de la mediación con distintos artefactos y actores que -mediante un proceso de internalización- toman una forma propia en la mente de cada sujeto. En definitiva, según esta opción, un individuo nunca reacciona directamente al ambiente tal como postulaban los conductistas. La relación entre el agente humano y los objetos del ambiente están mediados por factores culturales, herramientas y señales o signos.

La práctica podrá ser entendida como el conjunto de acciones propias de un determinado sistema de actividad (Engeström, 1987; Leontiev, 1981); y las acciones de una práctica -como toda acción humana- están mediadas por artefactos (Cole, 1996, citado en Clarà, 2013). Esto implica que acción y artefactos mediadores no pueden reducirse el uno al otro. Un sistema de actividad se materializa en una situación, la que puede verse como “a system of actants in interaction that is experienced by the subject as a unique and inseparable *whole*” (Clarà, 2013, p. 119. La cursiva es original). Para el autor, un actante dentro del sistema es el sujeto, mientras que otros actantes serían las circunstancias que ocurren dentro de la actividad. Estas *circunstancias* restringen el flujo de la actividad y actúan sobre esta última, produciendo en ocasiones que la actividad se detenga y el pensamiento reflexivo pueda llegar a producirse (Clarà, 2013). La situación está marcada por la co-ocurrencia de circunstancias con agencia y concurren en la misma, al menos, dos agencias que actúan en dos direcciones diferentes (Latour, 1996). Los diferentes eventos están en tensión de manera que las direcciones en que actúan entran en conflicto e influyen la forma de actuar de los implicados, forzándolos a proceder en una dirección u otra.

Adicionalmente, los elementos que forman parte de la situación poseen agencia, entendida como la capacidad de actuar, influir e intervenir en el desarrollo de la actividad produciendo tensiones e inestabilidad, que coexisten en una ocasión de actividad como una unidad holística inseparable y en una relación transaccional y dialéctica entre el sujeto y la situación (Clarà, 2013; Mauri et al., 2017; Paredes et al., 2016).

A la luz de estos planteamientos, la actividad reflexiva puede ser vista como un proceso que dinamiza el uso de herramientas psicológicas con función mediadora de la relación entre el profesorado y las situaciones de su práctica. En las últimas décadas se han desarrollado una amplia serie de trabajos (Clandinin, 1986; Elbaz, 1981; Gelfuso, 2016; Gelfuso y Dennis, 2014; Korthagen, 2010; Pozo et al., 2006; Radvansky, 2005; Schön, 1983; Teasdale, 1993; Van Dijk y Kintsch, 1983; Zwaan y Radvansky, 1998) que -aunque parten de una diversidad de enfoques, tradiciones teóricas y metodológicas diversas- se dirigen a observar y comprender cómo los profesores piensan su práctica y en los tipos de conocimiento que utilizan para la comprensión de la misma.

Desde una perspectiva sociocultural, Clarà y Mauri (2010a, 2010b) y Clarà (2011, 2013, 2014) han identificado un tipo de conocimiento denominado *representación situacional*. Se habla de representación para referirse a su naturaleza psicológica y situacional, como una manera de conocer una situación, abordándola como una unidad holística (una agrupación de muchas cosas diferentes), específica (focalizada en una experiencia concreta), que es difícil de verbalizar en

forma de una proposición y cuyo conocimiento permite guiar la actividad en la situación de manera intuitiva y encarnada.

Este tipo de representaciones -las representaciones situacionales- permite a los profesionales conocer las situaciones de su práctica. Como establece Clarà (2013, 2014), la acción de un práctico tiene lugar en una situación concreta; sin embargo, la situación no puede reducirse a la acción, ya que ha de definirse y construirse incorporando un tipo de conocimiento específico: las representaciones situacionales. En consecuencia, acción y situación no son lo mismo, ya que las representaciones situacionales son mediadoras de la acción y se refieren a la situación en que esta acción se está llevando a cabo.

Del mismo modo, las representaciones situacionales no son sinónimo de todo el conocimiento que se utiliza en la práctica, ya que este conocimiento puede incluir tanto representaciones proposicionales como situacionales. A diferencia de las primeras, las representaciones situacionales no pueden desligarse de la situación que referencian de forma holística. Esta configuración implica la comprensión de que la práctica es mucho más que el ejercicio de un desempeño, sino que constituye un espacio para la construcción de significados respecto del quehacer profesional.

En este contexto, el rol de la reflexión se concentrará en las situaciones problemáticas del propio quehacer docente, en el entendido que la discusión se desarrollará sobre la representación de una situación, la cual a su vez está cargada de significados (Clarà y Mauri, 2010b).

El dilema puede ser elaborado a modo de representación, interviniendo en dicha elaboración la cultura propia, las experiencias previas, la trayectoria de aprendizaje y la actividad que se lleva a cabo, por nombrar algunas. Dicho dilema se construye en la mente del profesional como una situación cargada de significados (Kaptelinin y Nardi, 2006) y en conversación con la situación. El lenguaje es una herramienta clave para que en la conversación entre el sujeto y la situación se produzca la mediación (Miettinen, 2001).

En conjunto, la perspectiva sociocultural supone una revisión de la idea de pensamiento y de reflexión aportada por Dewey. Dicha revisión se produce centrandose el foco del análisis de la reflexión, por una parte, en la función mediadora de este proceso y reelaborándose, al mismo tiempo, la idea de relación entre el sujeto y la situación, modificando de modo específico la concepción misma de situación y la de la relación transaccional entre sujeto y situación. Desde esta perspectiva, dicha relación transaccional se contempla como un proceso mediado, dialéctico y de mutua influencia.

Asimismo, se revisa también la idea de *conversación con la situación*, acuñada inicialmente por Schön, situando, desde la perspectiva sociocultural, el foco de análisis de la misma en el papel que juegan las representaciones situacionales en esa conversación. La reflexión se ve como un análisis de las “circunstancias y las tensiones entre eventos con agencia en conflicto en la situación” (Mauri, Clarà et al., 2016; Mauri et al., 2017).

Desde la teoría de la actividad se postula que los seres humanos nos relacionamos con el mundo exterior en el reconocimiento de un motivo o intención que media entre sujeto y objeto, y que cuando operamos en un nivel muy específico dejamos de ser conscientes de parte de las tareas que realizamos, producto de la automatización de la ejecución (Kaptelinin y Nardi, 2006; Leontiev, 1979). Para recuperar el sentido de nuestra acción práctica, la reflexión puede constituir un proceso que nos ayude a comprender en mayor profundidad las situaciones de la práctica, mediante la explicitación del sistema de actividad que tiene lugar en una situación específica y, en definitiva, la propia actuación (Clarà, 2014).

En suma, la reflexión será entendida como un proceso complejo de pensamiento mediante el cual se busca profundizar y/o dar claridad a una situación que inicialmente genera sorpresa, inquietud o duda, buscando comprender las tensiones entre eventos con agencia en la situación. Nos centraremos en el quehacer de los profesionales, es decir, en las situaciones de la práctica y sus representaciones. Se reconoce igualmente que la actuación en la práctica posee una serie de saberes distintos a los académicos, que operarán en el proceso reflexivo.

### **1.3 Enseñar a reflexionar al profesorado**

Desde una perspectiva sociocultural, la enseñanza constituye un proceso mediante el cual se proporcionan ayudas ajustadas a los aprendices para la construcción compartida de significados y atribución de sentido sobre los mismos (Coll y Solé, 2001). Para efectos de este estudio, la enseñanza de la reflexión es entendida como un proceso de ayuda que abre las puertas a nuevos saberes, en este caso, aquellos vinculados a la práctica del profesorado universitario.

Abordaremos aquí dos subapartados: el primero, en relación al tipo de ayudas educativas y medios que se utilizan en la formación de maestros y profesorado universitario; y el segundo, en relación a las formas que puede tomar la enseñanza de la reflexión cuando también se enseñan contenidos teóricos.

### 1.3.1 Ayudas educativas en la enseñanza de la reflexión

Desde el diseño instruccional, la reflexión puede ser enseñada considerando tanto el espacio físico, como el tipo de organización del estudiantado y los recursos utilizados. Podemos encontrar al menos dos vías para acceder a la práctica. La primera vía se asocia con el aprendizaje en el mismo espacio profesional, como suelen ser los contextos de prácticum y formación clínica: allí el profesional tiene la posibilidad de actuar desde su rol con mayor o menor asistencia de otro especialista. La enseñanza de la reflexión sobre la práctica puede ocurrir interrumpiendo la acción o con posterioridad a ella, pero siempre teniendo como referente la propia práctica y su comprensión profunda. El objeto de reflexión si bien se origina en la práctica, estará más bien compuesto por las representaciones situacionales que tienen los actores sobre ella (Clarà y Mauri, 2010b), es decir, por aquello que cada participante reconstruye a partir del cuerpo de significados que acuden ante la situación y en modo de relación dialéctica con la situación.

Cuando no se trata de la práctica misma del profesor en un contexto de ejercicio profesional, se puede enseñar a reflexionar con el uso de dispositivos de diversa naturaleza. En este sentido, está muy extendido el uso de casos escritos y videos, que pueden ser tanto de la propia práctica como de otro profesional (Gelfuso, 2016; Seidel et al., 2013). Al tener un soporte gráfico de la situación, es posible acceder a ella una y otra vez posibilitando el análisis con un mayor grado de detalle gracias a las evidencias concretas disponibles (Ceven, 2016). Por supuesto que analizar la propia práctica puede contribuir a una mayor implicación emocional y a aumentar la motivación del participante; sin embargo, incluso cuando se trata de dispositivos que abordan prácticas de otros profesionales, su exposición y ejercicio contribuye a afinar la mirada sobre aquellos elementos presentes en la diversidad de situaciones (Loo, 2013), del mismo modo que permite al docente abrirse a nuevas perspectivas y cambiar su visión profesional.

A su vez, algunos autores señalan la importancia de la disonancia en la enseñanza de la reflexión. Para efectos del proceso reflexivo, si no existe un estado de confusión o duda no es posible reflexionar. Esta tensión podría tener un origen de tipo más emotivo/emocional (Korhagen, 2001) o bien, originarse en el contraste de la teoría con la práctica (Gelfuso, 2016).

Por otra parte, Korhagen y Vasalos (2005) no solo consideran un modelo cíclico de reflexión, sino que también incluyen el objeto de la reflexión: inicialmente debería reflexionarse sobre el ambiente, luego el comportamiento, las competencias y finalmente sobre las creencias, que es lo que realmente afectará a la identidad del docente. La reflexión profunda sobre la experiencia ayudará a los docentes a hacerse conscientes de los *core qualities* que movilizan la acción y, con ello, conseguir despejar algunas limitantes en la comprensión de la situación.

En los estudios descritos se observa la relevancia del rol del mentor. Como todo proceso de enseñanza y aprendizaje, las interacciones entre aprendices y agentes educativos son absolutamente necesarias (Colomina y Onrubia, 2014). La clave de la enseñanza de la reflexión sería la capacidad que tenga el docente de organizar la reflexión colaborativa y proveer la asistencia necesaria a sus estudiantes (Clarà et al., 2019), proporcionando las ayudas educativas adecuadas a sus estudiantes de manera oportuna y asertiva. Por ejemplo, el establecimiento de etapas de trabajo permitirá a los estudiantes avanzar en la reflexión de manera progresiva (Mosley et al., 2017). Dicha estructura serviría también de modelo de reflexión, pues en la medida que el mentor balancea el reto y las ayudas, el estudiante va comprendiendo cómo ocurre el proceso (Russell y Martin, 2011).

Del mismo modo, las estrategias discursivas que el mentor emplee podrán facilitar o no la reflexión de una determinada situación (Boud y Walker, 1998). Por ejemplo, un estudio realizado en 2011 respecto del tiempo y tipo de habla del mentor en espacios de tutoría observó que si el mentor iniciaba el diálogo, era muy posible que mantuviese el control de la conversación, dejando poco tiempo para que el estudiante explorara más libremente (Crasborn et al., 2011). Otro estudio reciente identificó una serie de herramientas discursivas específicas para orientar el proceso reflexivo, como son las expresiones para comprender y validar los sentimientos de los participantes, y confirmar, aceptar o rechazar la intervención de uno o diferentes participantes (Roca Carretero et al., 2019).

Por su parte, el diseño y las formas de organización que el mentor gestione dentro de un grupo facilitarán la reflexión conjunta. Se han observado una serie de patrones de interacción que favorecen la reflexión conjunta, en la cual el mentor debe ayudar a sus estudiantes a i) mantener el foco en la interpretación y comprensión de la situación (por sobre la resolución de la misma); ii) la creación de un clima seguro que permita la discusión y reelaboración de ideas sobre la situación; iii) equilibrar la participación abierta con la mejora en la comprensión e interpretación de la situación; y iv) fomentar el uso de conocimientos académicos para informar sobre la situación, pero sin sustituir el carácter dilemático del conocimiento docente (Mauri et al., 2017).

Del mismo modo, la reflexión conjunta o colaborativa tiene importantes efectos para el aprendizaje entre los participantes. En un estudio sobre sesiones conjuntas de trabajo entre maestros realizado por Paredes et al. (2016), los participantes declararon “haber adaptado y adoptado ciertos elementos de las estrategias de su pareja” (p.1013), lo que da cuenta del valor de la opinión del otro y su experiencia docente para continuar reflexionando.

### 1.3.2 Formas que toma la enseñanza de la reflexión

La enseñanza de la reflexión estará fuertemente determinada por los motivos que guían la actividad. Desde la perspectiva de la teoría de la actividad de corte histórico-cultural (Leontiev, 1977) todo sistema de actividad debe estudiar la relación entre el sujeto, el objeto y la intención que el primero pone sobre el segundo. De esta manera, si el sujeto (formador) debe enseñar una serie de objetos (p.e. a reflexionar, contenidos sobre E/A), lo hará a partir de motivos particulares. Los motivos que escoja determinarán sus acciones y operaciones, entonces ¿qué motivaciones guiarán la enseñanza de la reflexión sobre la práctica en el contexto de formación del profesorado?

Si la reflexión busca superar la incertidumbre, duda o inquietud que nace de una situación confusa, incoherente o que genera perplejidad ¿qué dilemas podría querer responder o superar? ¿de qué modo la reflexión ayudará a elaborar nuevos conocimientos sobre el quehacer profesional?

A partir de algunos estudios que abordan la enseñanza de la reflexión en la formación de maestros, podemos organizar cuatro perspectivas respecto de la dirección que podría tomar la enseñanza de la reflexión: a) la práctica por los hechos mismos, b) del conocimiento teórico a la práctica, c) de la práctica a las teorías implícitas, y d) la comprensión dilemática de las situaciones de la práctica.

#### *a. La práctica por los hechos en sí mismos*

La práctica como espacio de conocimiento ha sido ampliamente valorada a partir de los enfoques de *learning by doing*. Ello supone que el hecho de hacer, de repetir y experimentar, permite a las personas aprender. Sin embargo, desde una perspectiva de la práctica profesional, implica situarse directamente en el espacio de trabajo o, en su defecto, aprender sobre lo que allí ocurre.

La reflexión puede ser de utilidad para analizar y comprender los hechos en sí mismos. Bajo esta mirada, la práctica se compone de hechos objetivos los cuales pueden ser analizados por el sujeto que interactúa con ellos y, al ser entendida como ejercicio, se constituye en espacio que permite elaborar nuevos conocimientos profesionales. La reflexión se realiza sobre los hechos, pero sin vincular allí elementos teóricos ni extrapolar regularidades desde la práctica. La reflexión sobre la práctica permite al profesorado “a change in conceptions and attitudes towards the learning process of students and also a change in their own classroom behavior” (Meirink et al., 2007). Lo anterior implica que la reflexión permite generar cambios en las propias concepciones y actitudes de los docentes, y con ello, cambios en el aprendizaje de sus estudiantes en clases. En dicho estudio, la reflexión actúa como detonante del proceso, en la medida que permite a los participantes ser conscientes de los problemas que vivencia, mediante la explicación de conocimientos y creencias; para luego indagar tales problemas desde distintas perspectivas y así generar un cambio en los artefactos (Meirink et al., 2007).

### *b. Del conocimiento teórico a la práctica*

Es posible entender el conocimiento teórico como “un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, sistematizado y organizado, que permite derivar a partir de estos fundamentos reglas de actuación” (Clemente, 2007, p. 78). Desde una perspectiva científico-tecnológica, el conocimiento teórico se ubicaría en un status superior en relación a la práctica (Cubero, 2010), ya que la práctica se constituiría como el espacio de acción, aplicación o ejemplificación de este conjunto de normas.

Sin embargo, algunos autores reconocen la relación entre el conocimiento teórico y la práctica de una manera menos jerarquizada. Por ejemplo, Boud y Walker (1998) señalan la importancia de los conocimientos teóricos para darle soporte a una reflexión que puede ser la sola expresión de opiniones. En otro estudio, Gelfuso y Deniis (2014) proponen la reflexión sobre la práctica como una manera de comprender el vínculo con la teoría mediante la generación de desequilibrios entre aquello que se observa y lo que propone la teoría académica. En este sentido, la enseñanza de la reflexión se organiza en una serie de etapas que permiten al profesor en formación alcanzar una warranted assertability acerca de la incertidumbre o duda que enfrenta. En particular, Gelfuso (2016) sugiere la metáfora del teatro, donde cada etapa de la enseñanza del pensamiento reflexivo se relaciona con un momento de una obra de teatro. Lo primero consiste en ‘preparar el escenario’ en el cual el estudiante comparte su hipótesis inicial respecto de una situación problemática y el mentor le ayuda a clarificar los puntos difusos. Cabe señalar que la selección de los aspectos pertinentes en una experiencia, pasan por dirigirse a la teoría construida previamente. Posteriormente, al ‘abrir la cortina’ el mentor busca provocar la disonancia si es que ella no se ha generado aun, siendo el momento más importante del proceso. En tercer lugar, ‘la obra’ transcurre en el análisis de la situación problemática, profundizando la comprensión de la misma a través de nuevas preguntas y tensiones, así como algunas hipótesis posibles. En cuarto lugar, se ‘cierran las cortinas’ donde el mentor ayuda al estudiante en el establecimiento de ciertas afirmaciones – warranted assertability- relacionadas con el marco teórico a la base de la enseñanza de la disciplina que le permitan ir despejando las dudas iniciales y el establecimiento de ciertas respuestas ante la situación. Finalmente, la ‘reverencia final’ permite el establecimiento de una base que le permita continuar más adelante en un proceso reflexivo más complejo.

Aun cuando se reconoce la importancia de delimitar el problema suscitado en la práctica, la atención está puesta en el análisis gatillado por la disonancia cognitiva. Cabe señalar que el estado de disonancia debe ser equilibrado, es decir ni tan cotidiano como para que no sorprenda ni tan desafiante como para no comprender el problema. En la experiencia de Gelfuso y Dennis (2014)

los estudiantes tuvieron importantes problemas para analizar una situación a partir de los códigos teóricos abordados en sesiones previas.

En este sentido, el mentor tiene una gran responsabilidad: es el encargado de mantener el desequilibrio necesario para que el estudiante explore sus inquietudes e hipótesis, facilitando la profundización en el análisis. Este balance de apoyos se basa en el juicio que el mentor tiene a la hora de ofrecer las ayudas adecuadas para la comprensión de las situaciones de la práctica de la especialidad (Gelfuso y Dennis, 2014).

Considerando que el foco está puesto en observar los conocimientos teóricos en la práctica, no es particularmente relevante el origen de la situación a analizar -si es propia o ajena- puesto que la práctica aquí actúa como un objeto estático, delimitado y sin cargas subjetivas. La prueba de que el estudiante ha reflexionado resulta de la demostración de que es capaz de observar y/o utilizar elementos teóricos en su análisis de la práctica. Es probable además que dé una respuesta al problema observado.

### *c. De la práctica a las teorías implícitas*

Como Clarà y Mauri (2010a, 2010b) pusieron de relieve, la práctica docente puede estudiarse desde el enfoque de teorías explícitas que propone el cambio conceptual de los conocimientos previos de quien aprende. El quehacer profesional supone la movilización de distintos tipos de saberes: algunos de ellos tienen una naturaleza explícita, declarativa y simbólica, mientras otros son de naturaleza implícita, procedimental y encarnada (Pozo et al., 2006).

Sin embargo, la complejidad de los procesos educativos y la propia experiencia de los profesores en sus roles de estudiantes, les hace actuar en ocasiones inconscientemente y de manera poco racional, ya que interviene la emocionalidad propia de los seres humanos (Korthagen, 2001).

Desde la perspectiva de las teorías implícitas, todas las personas desarrollamos una serie de *gestalts*, que están compuestas por imágenes, valores, sentimientos y roles modélicos que van dando forma a nuestras acciones, la mayoría de las veces de manera inconsciente (Korthagen, 2010). La reflexión sobre la práctica ayudaría a hacer consciente gran parte de estas representaciones iniciales con el objetivo de ir conformando esquemas o formas de organizar lo que sabemos de ellas. En este segundo nivel, los esquemas pueden influir el repertorio de actuaciones ante nuevas situaciones profesionales. Por último, los esquemas permiten establecer enlaces con la teoría tradicional o con aquella generada desde la situación. Para el autor es importante destacar que no se trata de una mirada cognitivista del proceso reflexivo, sino que pone en valor la experiencia como punto de partida de los esquemas y teorías, y por tanto se trata

de construcciones sociales, las que tienen un sentido particular para cada uno de los participantes tiñendo el resto de sus acciones (Korthagen, 2010).

Para el autor, la reflexión sobre la práctica permite vincular el actuar con la teoría. Por un parte, es posible conectar la teoría con “*T*” *mayúscula* -elaborada de manera científica- con la práctica como una forma de apoyar la comprensión de las situaciones profesionales. Por otra parte, la reflexión puede permitir al profesorado reconocer ciertas regularidades en su práctica, aquellas que fundamentan su actuar y que nutren su repertorio docente. Este tipo de conocimiento perceptivo es denominado *teoría con t minúscula*, por tratarse de constructos claros y organizados, pero extraídos de la situación (Korthagen, 2001).

Si bien no es posible adelantarse a la experiencia profesional, los formadores expertos son capaces de detectar problemáticas comunes al quehacer docente. Este conocimiento les permitiría seleccionar con mayor precisión el tipo de situaciones prácticas sobre las cuales reflexionar, lo que denominará *enfoque realista* (Korthagen, 2001, 2010). Las ayudas del mentor o formador estarán orientadas a facilitar el acceso a las propias gestalts mediante un proceso cíclico denominado ALACT (Korthagen y Vasalos, 2005), el cual considera partir desde la experiencia, revisando la acción, adquiriendo consciencia sobre ciertos elementos, creando métodos de acción y probando posibilidades. Estos elementos ayudarían al profesorado a hacerse consciente de sus gestalts, organizando esquemas y observando así la red de posibilidades que les permitan plantear alternativas ante los problemas situacionales (Korthagen y Vasalos, 2005).

#### *d. La comprensión dilemática de las situaciones de la práctica*

Otra perspectiva para abordar la comprensión de la práctica y la relación entre el conocimiento teórico y práctico es la propuesta por Clarà y Mauri (2010a, 2010b). Al reflexionar sobre la práctica somos capaces de hacer explícitos los elementos que configuran nuestra acción de manera situada. Este tipo de saberes es denominado conocimiento práctico y puede ser entendido como aquel que permite a los sujetos definir y construir las situaciones concretas de su práctica (Clarà y Mauri, 2010a). Desde distintas perspectivas se reconoce que el conocimiento práctico tiene una naturaleza implícita y tácita, pero susceptible de ser descrito; posee a su vez una fuerte carga moral y emocional, lo que lo dota de un carácter holístico; y es un saber de tipo situado que, por lo tanto, funciona inevitablemente ligado a una situación de práctica concreta (Mauri, Martínez, et al., 2016).

Por ello, la reflexión sobre la práctica abordará situaciones problemáticas de su propio quehacer docente, en el bien entendido que la discusión irá sobre la representación de una situación, la cual a su vez está cargada de significados (Clarà y Mauri, 2010b). Desde una perspectiva sociocultural,

existen fundamentalmente dos tipos de representaciones mentales: unas de tipo proposicional (declaraciones teóricas, de tipo académicas, racionales) y otras de tipo situacional (emocionales, vinculadas a la experiencia y la práctica). Estos dos tipos de representación mental no son en ningún caso polos opuestos sino que, por el contrario, operan de manera dialéctica (Clarà, 2014) y se encuentran estrechamente relacionados.

De esta forma, en este tipo de enseñanza de la reflexión, el objeto de análisis es la situación dilemática del práctico, la cual busca ser comprendida en profundidad (Mauri et al., 2017). Así, se prioriza mucho más el análisis de la situación que la búsqueda de una solución, puesto que cuando se acude directamente a la resolución, el proceso reflexivo se detiene.

Para alcanzarlo, la primera tarea obedece a la delimitación de la situación problemática, lo que Schön (1998) denomina *encuadre*. Se ha observado en la formación de maestros las importantes dificultades que se tiene para definir con precisión el problema al cual se enfrenta el profesorado.

Por su parte, el análisis y síntesis recursivo de la situación, permiten profundizar en la misma. El formador que acompañe este proceso debe procurar un análisis exploratorio abierto, que no encauce ni direcciona el encuadre del problema ni la definición de hipótesis (Crasborn et al., 2011). Deberá, a su vez, ser hábil en hacer las preguntas que permitan a los participantes argumentar sus acciones (Fenstermacher, 1987) en un ejercicio de *doble loop* sobre el análisis de su acción (Anijovich y Cappelletti, 2014; Clarà et al., 2019). Así, el rol de facilitador puede dirigirse hacia: introducir supuestos a la situación que recojan su carácter inestable, tensionar el pensamiento de los futuros maestros, sacar a la luz posibles alternativas contrapuestas, solicitar problematizar la situación o modelar respecto de cómo entender la situación (Clarà et al., 2019).

Para finalizar este apartado teórico, a modo de síntesis, quisiéramos resaltar algunas cuestiones. En primer lugar, cabe señalar que los programas de formación del profesorado universitario se organizan de manera diferente según el contexto. Sin embargo, tienen en común la necesidad de formar la reflexión como un desempeño situado que les permita comprender mejor cómo realizan su práctica y de qué manera pueden mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Los programas consideran certificar una serie de aprendizajes teóricos al mismo tiempo que competencias de reflexión e indagación.

En segundo lugar, la reflexión como proceso psicológico constituye una función esencial para la mejora de la propia práctica docente, en la medida que permite profundizar la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje a través del análisis de las situaciones que el profesional enfrenta cotidianamente.

Finalmente, la enseñanza de la reflexión sobre la práctica puede tomar distintas formas según los propósitos formativos. Tanto las ayudas educativas que se brinden, como la dirección que adquiera la relación entre teoría, práctica y conocimientos prácticos pueden dar cuenta de diferencias importantes en relación con qué se entiende por enseñar a reflexionar.

## 2 Objetivos de la investigación

---

En la primera parte de este informe hemos planteado la revisión teórica sobre el contexto de formación en la cual se desarrolla el estudio, la idea de reflexión y su enseñanza. A continuación, se presentan los objetivos de nuestra investigación

Objetivo general:

Comprender la manera en que los formadores de programas de formación del profesorado universitario resuelven la dificultad de enseñar saberes relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje al mismo tiempo que forman al profesorado en la competencia de reflexión sobre la propia práctica.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar los programas de formación del profesorado universitario que declaran trabajar la competencia reflexiva.
  - a. Identificar y describir las características generales de los programas de formación del profesorado universitario y, en particular, sus formas de organización y funcionamiento.
  - b. Analizar el diseño pedagógico de los programas de formación del profesorado y los elementos que lo componen, particularmente las informaciones que hacen referencia explícita a la enseñanza de la reflexión.
2. Identificar y analizar las representaciones de los formadores del profesorado universitario respecto de la enseñanza de contenidos relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje al mismo tiempo que enseñan a reflexionar sobre la práctica.
  - a. Identificar y analizar las concepciones de los formadores sobre la enseñanza de la reflexión
  - b. Identificar y analizar las concepciones de los formadores sobre la propuesta didáctica para la enseñanza de la reflexión
  - c. Identificar y analizar las concepciones de los formadores sobre los retos que supone la enseñanza de la reflexión

3. Analizar las unidades de actuación docente de un grupo de formadores a través del visionado conjunto de una sesión registrada en video seleccionada como buena práctica de enseñanza de la reflexión.
  - a. Identificar los elementos de un diseño instruccional correspondientes a la enseñanza del proceso de E/A y a la reflexión.
  - b. Analizar las formas de enseñanza de los contenidos del proceso de E/A y de la reflexión.

## 3 Marco metodológico

---

En este capítulo se describe el diseño metodológico definido para llevar a cabo los objetivos propuestos para esta investigación. A continuación presentamos el enfoque metodológico, los participantes, el procedimiento de recogida de datos e instrumentos utilizados y el procedimiento de análisis para cada una de las fases de la investigación.

### 3.1 Enfoque metodológico

El enfoque metodológico de este estudio es de tipo cualitativo interpretativo que se interesa por los significados de las acciones de los actores en un determinado contexto educativo (Erickson, 1989), donde la actividad individual de los miembros de una sociedad construye una estructura intrínseca de significados (Carr y Kemmis, 2004). Lo anterior resulta coherente con la intención de aproximarse a un contexto natural para comprenderlo, y estudiar cómo los participantes en el mismo le dan sentido (Evertson y Green, 1986).

La investigación interpretativa presta atención a la experiencia subjetiva que las personas tienen sobre ciertas situaciones. Esta característica hace que este tipo de investigación tienda a interesarse por los significados que los participantes atribuyen a los eventos y por su comprensión, más que por el control de variables definidas previamente por el investigador. Como investigadoras queremos profundizar el conocimiento que se elabora a partir de la experiencia del participante y tratar de comprender esa situación desde su punto de vista (Willig, 2013).

Para llevar a cabo el estudio se definieron dos ámbitos y se optó por organizar el trabajo en tres fases, relativas a los tres objetivos de la misma. El primer ámbito guarda relación con los programas de formación del profesorado que incorporan la reflexión en su diseño pedagógico. El segundo ámbito estudia el quehacer de los formadores del profesorado universitario, tomando como objeto de análisis las concepciones o representaciones que tienen de su propuesta pedagógica y práctica formativa, de la enseñanza a los profesores universitarios de los contenidos del proceso de enseñanza y aprendizaje, y de reflexión.

Siendo el fenómeno a estudiar la enseñanza de la reflexión sobre la práctica cuando se enseña conjuntamente una serie de contenidos teóricos en el contexto de la formación del profesorado universitario, el primer ámbito de estudio se configuró como una primera fase de investigación que tuvo como finalidad identificar y caracterizar los programas de FPU existentes en Chile y determinar cuáles de ellos reconocen a la enseñanza de la reflexión como uno de sus ejes

fundamentales de la propuesta formativa. Su identificación nos permitió, a su vez, identificar a los formadores específicos que ejercían en distintos contextos y programas educativos de todo el país. Con esta información se realizó la selección de los formadores participantes.

El segundo ámbito de estudio se estructuró, a su vez, en otras dos fases de investigación. La segunda fase, tuvo como finalidad evidenciar y caracterizar y comprender la problemática que comporta la enseñanza de la reflexión en los diferentes programas seleccionados en que se lleva a cabo. Más en concreto, se buscó conocer las representaciones de los diversos formadores sobre la manera en que estos declaran que enseñan a reflexionar a través de entrevistas semiestructuradas. En la tercera fase se profundizó en los hallazgos de la fase anterior mediante el estudio y análisis de sesiones de buena práctica de enseñanza de la reflexión proporcionadas por los mismos formadores. Este análisis conjunto entre formador y participante de la propuesta didáctica o buena práctica seleccionada por este último fue desarrollado a modo de entrevista semiestructurada sobre el visionado del registro en audio y video de la sesión de buena práctica.

En estas dos últimas fases nuestra investigación siguió un diseño de estudio de casos múltiple que se focaliza en comprender a fondo la concepción de cada formador de su actividad docente en situaciones de enseñanza de la reflexión concretas, para conocer el qué, cómo y por qué de su experiencia de dicha enseñanza en la situación (Merriam, 1998; Yin, 2014). Se ha optado por un diseño de casos múltiple como una manera de fortalecer los hallazgos, ya sea mediante la posibilidad de replicar los resultados entre los casos, realizar comparaciones deliberadas o hipotetizar variaciones (Yin, 2014).

### **3.2 Contexto y participantes**

Como se ha señalado en apartados anteriores, la formación del profesorado universitario en Chile ha sido organizada institucionalmente desde gobierno central (rectorado) e impartida a través de los centros de enseñanza y aprendizaje, a diferencia de lo que ocurre en otros países del mundo donde la formación también se brinda desde las facultades de educación (Mason O'Connor y Wisdom, 2014). Como una manera de formalizar la formación, se han establecido programas de formación del profesorado universitario. La participación en dichos programas comporta la obtención de un certificado de diploma (sobre 100 horas de formación), tiene un carácter eminentemente voluntario, incluye como participantes tanto docentes experimentados como noveles que, a menudo, comparten una escasa o nula formación en docencia universitaria (Bozu y Imbernón, 2016; Delgado et al., 2016; Marchant, 2017). Estos programas se organizan en torno a contenidos académicos referidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje, planificación de

asignaturas, modelo de competencias, evaluación de los aprendizajes y estrategias de aprendizaje activo fundamentalmente (Bozu y Imbernón, 2016).

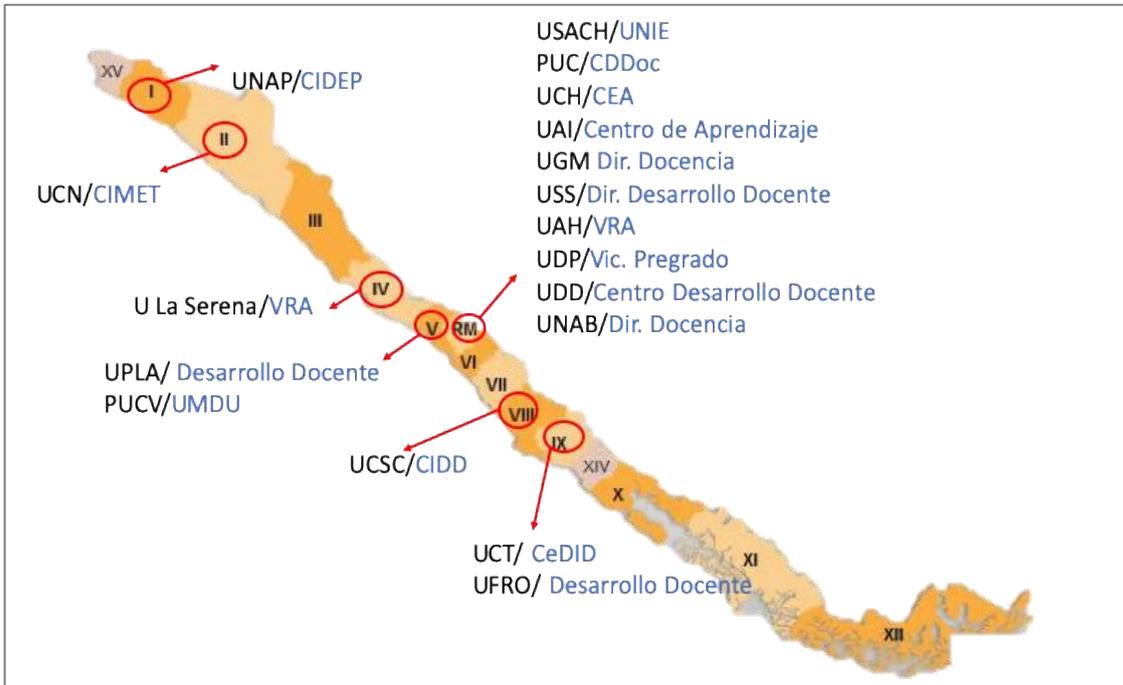
En la primera fase de la investigación se hizo necesario, en primer lugar, explorar el universo de programas de FPU chilenos, identificando aquellos que declararan la enseñanza de la reflexión sobre la práctica como uno de sus pilares. Inicialmente se consultó el total de instituciones de educación superior chilenas pertenecientes a la red nacional de centros de apoyo a la docencia - REDCAD- durante los meses de mayo y julio de 2019 (N=30). Se solicitó información a dichas instituciones concretamente sobre los “programas de formación del profesorado universitario” vigentes con carácter de diplomado, postítulo y/o magíster<sup>1</sup>. De las 26 instituciones que respondieron, 3 no contaban actualmente con un programa de estas características y 5 instituciones reportaron información de más de un programa. De acuerdo a los criterios de inclusión, se consideraron los programas de formación del profesorado universitario vigentes que incluyeran la reflexión sobre la práctica en sus propuestas y se excluyeron los dirigidos a estudiantes ayudantes y enfocados en la formación para la investigación educativa. Por otra parte, aquellos programas de una misma institución que se dictasen en más de una modalidad (presencial, virtual o b-learning), se consideraron por separado. De esta manera, la muestra resultante fue un total de 20 programas de FPU correspondientes a 18 universidades chilenas, distribuidas por el territorio nacional (Figura 1). Las instituciones de educación superior participantes en este estudio varían según su financiación, tamaño y composición, así como las características de su cuerpo académico.

---

<sup>1</sup> Utilizaremos el concepto “Diplomado” para referirnos a todos los programas de FPU estudiados con independencia del certificado o grado que entreguen, por ser el tipo de programa predominante en esta investigación.

**Figura 1**

*Instituciones de educación superior participantes y su distribución geográfica*



*Nota.* Las siglas en negro corresponden a la abreviación de cada institución de educación superior; las letras en azul señalan el nombre de los centros encargados de los programas de formación; y los números romanos, la identificación de las regiones de Chile. El detalle del listado de instituciones participantes se encuentra en el anexo 1.

En la segunda fase de la investigación, y para estudiar las representaciones del profesorado sobre la enseñanza de la reflexión, se seleccionaron los programas de formación que consideraran un mínimo de 12 horas de actividad presencial distribuida en -al menos- 3 jornadas de trabajo, para profundizar en el análisis de la formación de dicha competencia reflexiva en la actividad conjunta de enseñanza directa (N=6). El criterio para definir el tiempo mínimo de duración y frecuencia de la actividad buscó evitar las instancias acotadas y precisas que pudiesen abordar superficialmente el cuerpo de contenidos definidos y se estableció de acuerdo a los estudios previos que evidencian que la efectividad de los programas exige un mínimo de duración (Tabla 1).

**Tabla 1***Instituciones seleccionados para la fase 2*

	<b>Prog 4</b>	<b>Prog 7</b>	<b>Prog 9</b>	<b>Prog 12</b>	<b>Prog 15</b>	<b>Prog 19</b>
<b>Modalidad</b>	Presencial	B-Learning	B-Learning	Presencial	Presencial	Presencial
<b>Frecuencia e intensidad</b>	Semanal 2-3 horas	Semanal 4-5 horas	Quincenal 6-8 horas	Diaria 4-5 horas	Quincenal 6-8 horas	Semanal 2-3 horas
<b>Temáticas distintivas</b>	Desafíos Educ. superior. Diseño de proyectos	Desafíos Educ. superior. Diversidad e inclusión	Modelo institucional. Fundamentos Socio antropológicos	Diseño de proyectos	Mejora docente	Desafíos Educ. superior. Diversidad e inclusión
<b>Finalidad</b>	Innovar. Comprender la práctica. Investigar y reflexionar.	Innovar. Comprender la práctica.	Innovar. Comprender la práctica	Innovar	Innovar. Reflexionar	Innovar. Comprender la práctica.
<b>Estrategias</b>	Análisis de la propia práctica. Compartir experiencias. Análisis de casos. Relación T-P	Análisis de la propia práctica.	Análisis de casos. Relación T-P	<i>No indica</i>	<i>No indica</i>	Análisis de la propia práctica. Discusión

Las características de la investigación fueron informadas a los coordinadores de los programas de formación y se les solicitó firmar una carta de compromiso que asegurara el acceso a la documentación propia del diplomado. Se solicitó a su vez, el nombre de formadores o formadoras que tuviesen mayor experiencia en la enseñanza de la reflexión. Finalmente, la muestra quedó constituida por 12 formadoras y formadores de entre 30 y 65 años de edad, distribuida equitativamente entre hombres y mujeres. La identidad de los participantes fue resguardada a través del uso de seudónimos.

En términos generales, las personas dedicadas a la formación del profesorado universitario son profesionales con alguna especialización en educación (ya sea como formación de grado o postgrado) y con experiencia en educación superior en el área de docencia y/o gestión académica. En este estudio, los participantes se caracterizaron de la siguiente forma (Tabla 2):

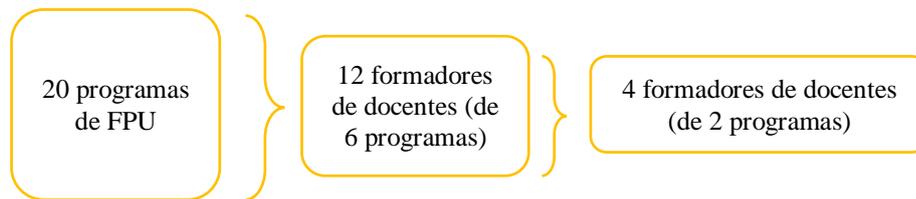
**Tabla 2***Caracterización de los participantes*

<b>Formador</b>	<b>Seudónimo</b>	<b>Programa</b>	<b>Título en Educación</b>	<b>Otra titulación</b>	<b>Postgrado/Master</b>	<b>Doctorado</b>
<b>1</b>	Andrés	19	Pedagogía en Matemáticas	Ingeniería en Geomensura	Evaluación	---
<b>2</b>	Belén	19	Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	---	© Didáctica	---
<b>3</b>	Camila	19	Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	---	Currículum	---
<b>4</b>	Diego	9	Pedagogía en Filosofía y Psicología	---	Comunicación social	---
<b>5</b>	Ernesto	15	---	Licenciatura en Filosofía	Informática educativa	Psicología y educación
<b>6</b>	Felipe	12	---	Licenciatura en Química	Metodología de la investigación. Coaching	---
<b>7</b>	Gastón	4	---	Licenciatura en Historia	---	Ciencias históricas
<b>8</b>	Juana	12	Educación Diferencial	---	Gestión para la inclusión educativa	---
<b>9</b>	Laura	9	---	Trabajadora Social	Currículum y evaluación	Educación Superior © Educación
<b>10</b>	Manuel	15	Educación Diferencial	---	---	---
<b>11</b>	Nicole	7	Educación de Párvulos	Psicopedagogía	Pedagogía universitaria	---
<b>12</b>	Olga	7	Educación Técnico profesional	Ingeniería en Acuicultura	Gestión Educativa	---

Finalmente, para la tercera fase de la investigación se seleccionaron 4 formadores del grupo anterior para profundizar en su actuación docente. El criterio de selección incluyó formas variadas de enseñanza de la reflexión y la posibilidad de registrar en vídeo y audio sus clases durante 2020. Los formadores participantes en esta fase se identifican con los números 2, 3, 4 y 9 correspondientes a los programas 9 y 19. El resumen de participantes por cada fase de la investigación se resume en la Figura 2.

## Figura 2

### *Distribución de participantes del estudio*



Cabe señalar que el consentimiento informado que resguarda la integridad, dignidad, confidencialidad y bienestar de los participantes fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, bajo el registro ético n° 045/2020 y por el Comité de Bioética de la Universidad de Barcelona con fecha 15/02/2021. En primer lugar, se solicitó una autorización a la institución participante -a través del o la coordinador/a del programa- indicando el anonimato de los datos de la institución y el carácter no remunerado de su participación (Anexo 1). Posteriormente, se informó y solicitó la firma de un consentimiento a cada una de las personas entrevistadas (Anexo 1).

### **3.3 Procedimientos e instrumentos de recogida de datos**

Los procedimientos e instrumentos de recogida de datos utilizados se organizaron en función de cada fase de este estudio. A continuación, se presenta una tabla de síntesis con los instrumentos utilizados y más adelante, el detalle de los instrumentos utilizados en fase (Tabla 3).

**Tabla 3***Relación de los objetivos con la organización de la recogida de datos*

<b>Fase</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Objeto/Sujeto</b>	<b>Instrumento</b>
<b>Fase 1. Caracterización de programas FPU y enseñanza de la reflexión</b>	Caracterizar los programas de FPU que declaran trabajar la competencia reflexiva.	Programas FPU (n=20)	Cuestionario
<b>Fase 2. Análisis de las representaciones de los formadores sobre la enseñanza de la reflexión</b>	Identificar y analizar las representaciones de los formadores del profesorado universitario respecto de la enseñanza de contenidos relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje al mismo tiempo que enseñan a reflexionar sobre la práctica.	Formadores (n=12)	Entrevista semiestructurada
<b>Fase 3. Análisis de las unidades de actuación docente para la enseñanza de la reflexión</b>	Analizar las unidades de actuación docente de un grupo de formadores a través del visionado conjunto de una sesión registrada en video seleccionada como buena práctica de enseñanza de la reflexión.	Formadores (n=4)	Entrevista semiestructurada con uso de video  Recursos escritos de la sesión/módulo

### 3.3.1 Cuestionario: elaboración, validación y aplicación

Para cumplir con los criterios de transferibilidad (Lincoln y Guba, 1985) se determinó un muestreo diverso y representativo a partir del universo de programas de formación del profesorado universitario en Chile. Considerando la inexistencia de registros a nivel nacional, se realizó -en colaboración con REDCAD- un catastro de programas de formación en habilidades pedagógicas para docentes universitarios mediante un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas (Hernández et al., 2014).

Para la fase de caracterización descriptiva se elaboró un cuestionario organizado en tres partes. La primera dimensión hizo referencia a los elementos administrativos del programa que permitieran individualizarlos posteriormente. La segunda dimensión recogió las características académicas del programa. Finalmente, la tercera dimensión abordó la autoidentificación del programa con el desarrollo de una competencia reflexiva. El detalle de las especificaciones se observa en la Tabla 4 y el instrumento puede encontrarse en el anexo 2.

**Tabla 4***Especificaciones del cuestionario online*

<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Preguntas</b>
<b>Administrativa</b>	Institución y datos de contacto Nombre, titulación, número de horas, modalidad	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10
<b>Académica del programa</b>	Estructura, finalidad del programa y cursos	6, 7, 11, 12
<b>Competencia reflexiva</b>	Autoidentificación con la competencia reflexiva	13

Para resguardar la credibilidad del instrumento (Lincoln y Guba, 1985), se solicitó la revisión de un experto en docencia universitaria y formación del profesorado. El cuestionario se diseñó usando la herramienta Google Forms y fue enviada por email a todas las instituciones de educación superior miembros de la REDCAD durante los meses de mayo y julio de 2019. La finalidad era identificar los programas de formación del profesorado existentes que incluyeran la enseñanza de la reflexión.

La información oficial de los diplomados disponible en la web fue solicitada en los casos que no era de fácil acceso durante el mes de septiembre de 2019.

### 3.3.2 Entrevista semiestructurada: elaboración, validación y condiciones de uso

Se elaboró una entrevista semiestructurada que favoreciera el diálogo libre y abierto entre la entrevistadora y el entrevistado/a, pero que a la vez permitiera recoger los datos para responder a los objetivos de la investigación mediante el uso de preguntas previamente definidas. Para favorecer un clima de confianza se inició con un pequeño número de preguntas abiertas, para luego dar paso a preguntas más específicas en relación a los tópicos establecidos (Willig, 2013). El propósito de la fase 2 fue indagar en las representaciones que los formadores tienen sobre la manera de concebir la enseñanza de contenidos del proceso de enseñanza y aprendizaje relacionada con la enseñanza de la reflexión.

Con la entrevista buscábamos atender a la experiencia individual de cada participante sobre dicha enseñanza de la reflexión reconociendo que en el diálogo se construye y comparte el conocimiento (Flick, 2015).

La entrevista se estructura en 5 dimensiones. La primera de ellas busca identificar las características del formador entrevistado y su experiencia en el área. La segunda, aborda las características generales de la propuesta didáctica y las concepciones que sostienen las decisiones tomadas en ese ámbito. La tercera dimensión busca clarificar cómo entiende el formador la reflexión; cómo acostumbra a enseñar a reflexionar a otros docentes, profesores universitarios en

formación; qué dificultades encuentra en este proceso; qué aspectos de su enseñanza le resultan satisfactorios y qué propuestas de mejora incluiría.

Una primera versión del instrumento fue valorada por un grupo de expertos compuesto por:

- Una profesora universitaria con grado de doctor en Psicología, con experiencia en investigación cualitativa en contextos escolares.
- Un profesor universitario con grado de master en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, con experiencia en formación del profesorado universitario.
- Una profesora universitaria con grado de master en Psicología de la Educación, especialista en formación de maestros y desarrollo de la reflexión

Los profesionales expertos fueron contactados por e-mail, se les adjuntó un resumen ejecutivo del proyecto y la pauta de validación (anexo 3). Se solicitó un plazo de 2 semanas para su realización. La validación del instrumento fue realizada sobre la relación entre las preguntas de cada dimensión y los objetivos y subjetivos de la correspondiente fase. Los indicadores considerados fueron:

- a) Coherencia: relación entre los objetivos, la dimensión y sus subdimensiones.
- b) Cobertura: el conjunto de las subdimensiones incluyen los elementos suficientes para responder a la dimensión.
- c) Claridad: redacción en el planteamiento de las preguntas.

La coherencia, cobertura y claridad del instrumento fueron valorados positivamente. Respecto de las dimensiones en particular, se recogieron algunas observaciones referidas a la claridad de las preguntas. Los comentarios más significativos de las tres valoraciones se sistematizan a continuación (Tabla 5):

**Tabla 5**

*Síntesis de la evaluación de expertos sobre la entrevista semiestructurada*

<b>Dimensiones</b>	<b>Comentarios</b>
<b>1. Características del formador/a</b>	Procurar que se oriente a los elementos de la trayectoria y experiencia en convertirse en formador de formadores.
<b>2. Propuesta docente y situaciones didácticas donde se trabaja la reflexión</b>	<p>Precisar algunas preguntas para asegurar su completa comprensión, como: ¿Es la reflexión una herramienta, un medio o un objetivo a desarrollar?”.</p> <p>Considerando la alta deseabilidad social al momento de responder una entrevista, se sugiere incorporar otro tipo de documentos.</p> <p>Pueden parecer muchas preguntas. Se sugiere dejar preguntas más amplias que permitan al entrevistado expresarse con mayor libertad y de este modo, permitir explorar con mayor libertad sus creencias y representaciones.</p> <p>Puede ser conveniente ordenar las preguntas en una secuencia más lógica en relación a los componentes de un diseño didáctico.</p>
<b>3. Retos y dificultades en la enseñanza de la reflexión</b>	<p>Precisar preguntas para su comprensión, como: En tu curso, ¿cuáles son los retos presentes en el aprendizaje de la reflexión?”; ¿Qué desafíos implica el enseñar a reflexionar sobre la propia práctica?; ¿Cómo haces para que se reflexione sobre todas y cada una de ellas?</p> <p>Conviene diferenciar bien si el tema principal es <i>la reflexión</i> o <i>la reflexión sobre la propia práctica</i>.</p>
<b>4. Finalidades de la enseñanza de la reflexión</b>	<p>Precisar preguntas para su comprensión, como: ¿Para qué les sirve a los participantes aprender a hacerlo?</p> <p>Preocupación respecto de si es que los entrevistados comprenderán conceptos como: saberes, creencias, concepciones.</p>
<b>5. Valoración y sostenibilidad</b>	<p>Precisar preguntas para su comprensión, como: En un futuro próximo, ¿crees que los docentes podrán introducir algún cambio en su práctica, basados en lo que han aprendido por medio de la reflexión? ¿En qué sentido?</p> <p>Respecto de la pregunta: ¿Te parece que existen diferencias entre enseñar a reflexionar sobre el ejercicio de su profesión y hacerlo sobre elementos teóricos o la vida diaria? No es claro el sentido de la pregunta en este contexto.</p>

Luego de analizar los informes de evaluación de expertos y en relación a los objetivos de esta investigación, se decidió incorporar la mayor parte de las sugerencias en cuanto a la redacción de las preguntas. Por otra parte, seguimos las indicaciones sobre la extensión y precisión de las preguntas que derivó en el ajuste de las dimensiones. De esta manera, se modificó la tabla de especificaciones del instrumento organizándose como sigue (Tabla 6). Para acceder al guion de la entrevista, ver el anexo 2.

**Tabla 6**

*Especificaciones de entrevista semiestructurada sobre representaciones de los formadores sobre la enseñanza de la reflexión*

<b>Dimensiones</b>	<b>Propósito</b>	<b>Subdimensiones</b>	<b>Ejemplo de preguntas</b>
<b>1. Características del formador/a</b>	Conocer quien ejerce el rol de formador/a, su formación inicial, sus estudios posteriores, la experiencia que les permite ejercer esta tarea.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudios/formación</li> <li>- Experiencia laboral en educación superior</li> <li>- Experiencia como formador/a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles fueron tus estudios de pregrado? ¿Tienes estudios de posgrado? ¿Cuáles? ¿En qué trabajas actualmente? ¿Qué de ello está ligado a educación superior?</li> </ul>
<b>2. Propuesta docente y situaciones didácticas que incorporan el trabajo de la reflexión</b>	Caracterizar una propuesta docente donde se enseñe la reflexión a modo de contexto general en el que se inserta la reflexión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características de una situación didáctica específica</li> <li>- Actividades para la reflexión.</li> <li>- Usos de la reflexión</li> <li>- Criterios de organización de la actividad reflexiva.</li> <li>- Rol del formador</li> <li>- Objeto de reflexión: origen, temáticas. Recursos materiales y discursivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Podrías hacernos una breve descripción de tu propuesta docente actual (curso)? (objetivos, contenidos, metodología, principales actividades didácticas y de evaluación) ¿Esta propuesta la has elaborado tú, en equipo o venía definida? ¿Qué tipo de actividades realizan los docentes en tu curso para trabajar la reflexión? ¿Con qué criterios organizas a los docentes en estas actividades: ¿individual, en grupo, por disciplina, libremente? ¿Qué otros criterios consideras? ¿Por qué?</li> </ul>
<b>3. Caracterización de las actividades de enseñanza de la reflexión, retos y dificultades</b>	Identificar las actividades donde se introduce, la manera en que lo hace, los énfasis que ponen, los objetos sobre los que se reflexiona, dificultades y dilemas en la enseñanza de la reflexión como competencia, su evaluación y su relación con la enseñanza de contenidos sobre el proceso de E/A.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterización de las actividades de enseñanza de la reflexión</li> <li>- Retos y dificultades en la enseñanza de la reflexión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ya que nos has presentado las actividades que llevas a cabo, nos gustaría profundizar un poco más: ¿en qué actividades a lo largo de tu curso utilizas la reflexión? ¿Qué objetivo tienen estas actividades? ¿Qué tipo de desafíos te plantea la necesidad de recoger evidencias de que tus alumnos han aprendido a reflexionar? ¿Qué indicadores te dicen que la reflexión se va alcanzando? ¿Es algo que puedes observar en una sesión o requiere de más tiempo?</li> </ul>
<b>4. Concepción y finalidades de la enseñanza de la reflexión</b>	Reconocer el sentido de la enseñanza de la reflexión por parte de los formadores, qué es reflexionar, para qué sirve en la práctica docente, cómo se vincula la práctica con la teoría, qué relación se puede entrever entre contenidos teóricos y prácticos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión: definición, niveles.</li> <li>- Importancia de la FPU a nivel profesional</li> <li>- Dirección de la relación T-P.</li> <li>- Conocimiento práctico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teniendo en cuenta lo que hemos hablado, ¿Puedes definir qué es para ti la reflexión? ¿Crees que se trata de un estado o un proceso? ¿Cómo sería este proceso? ¿Tiene etapas? ¿Cuáles serían dichas etapas?</li> <li>- ¿Es la reflexión una herramienta, un medio o un objetivo a desarrollar?</li> </ul>

<b>5. Valoración y sostenibilidad</b>	Conocer la valoración que tienen sobre la enseñanza de la reflexión en un programa FPU, identificando posibles alcances o limitaciones del proceso).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de la enseñanza de la reflexión en su curso.</li> <li>- Impacto o efectos de la reflexión en los docentes</li> <li>Alternativas o propuestas para superar las dificultades.</li> </ul>	<p>En tu caso, ¿para qué enseñas a reflexionar a los docentes? ¿Cuál es la importancia de aprender a reflexionar en este curso? ¿Para qué les sirve a los participantes aprender a hacerlo?</p> <p>¿Qué opinas de la enseñanza de la reflexión en tu curso? ¿Estás satisfecho/a? ¿En qué grado valoras que en tu curso la reflexión facilite la relación teoría-práctica? ¿Cómo se hace sostenible en el tiempo una propuesta de tales características? ¿Cuáles serían las condiciones ideales que debería tener un curso para lograrlo?</p>
---------------------------------------	--	--	--

Respecto de la aplicación, cabe señalar que cada participante recibió la petición de consentimiento informado de participación en este estudio basada en un documento en el que se explican las características del mismo, las condiciones en que se realiza y cómo se resguarda la integridad, la dignidad, la confidencialidad y el bienestar de quienes participan (Anexo 1).

Las entrevistas fueron realizadas entre marzo y julio de 2020 por videollamada, porque la situación sanitaria, producto del Covid-19, así lo obligó. Si bien este formato de entrevista elimina la interacción cara a cara y disminuye la capacidad de la entrevistadora para recoger las conductas no verbales del entrevistado o de la entrevistada (Fontana y Frey, 2015), se atendió especialmente a este punto dando tiempo adicional para las respuestas y clarificando aquellos elementos que pudiesen generar dudas. Aun cuando las entrevistas se realizaron con cámara y micrófono conectados y en funcionamiento, las transcripciones se hicieron fundamentalmente a partir del registro de audio ya que la calidad del registro audio del discurso de los entrevistados resultó ser mucho más elevada que el audio registrado en vídeo. El protocolo de transcripción se encuentra detallado en el anexo 4 y señala, entre otras cosas, que en el proceso se retiraron las muletillas y distracciones para facilitar la lectura y posterior análisis como sugieren algunos investigadores (Farías y Montero, 2005).

Posteriormente a la transcripción, las entrevistas fueron enviadas a cada participante, solicitando su revisión y aprobación, con el objetivo de garantizar que contuviesen todo aquello que querían expresar en su día (Flick, 2004). Finalmente, fueron codificadas en el software Atlas-Ti versión 8.4 para Mac.

### 3.3.3 Entrevista semiestructurada con uso de video: elaboración, validación y condiciones de uso

El objetivo de la fase 3 era analizar las unidades de actuación docente que los formadores de docentes universitarios caracterizan como buenas prácticas de la enseñanza de contenidos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y de la reflexión. Escogimos acceder a las unidades de actuación a través de las representaciones que los formadores tienen de su enseñanza y privilegamos el uso de video debido a las experiencias valiosas en el estudio de la reflexión basada en el uso de este instrumento (Blomberg et al., 2014; Gelfuso, 2016; Gröschner et al., 2014; McFadden et al., 2014). Una de las ventajas del uso del registro en video es que los profesores pueden reflexionar sobre su práctica lejos de la intensidad que genera la clase (Tripp y Rich, 2012). A su vez, el análisis de la propia práctica sostenido por registros en video permite a los docentes: atender mejor a los detalles de la situación; focalizar su análisis en la instrucción más que en la gestión del aula, y centrarse en sus estudiantes más que en sí mismos (Rosaen et al., 2008).

De esta manera, elaboramos un guion de entrevista para el visionado conjunto de una clase registrada en vídeo y audio que permitiera emerger el conocimiento de los formadores del profesorado universitario sobre la enseñanza de la reflexión. Este guion incluye algunas indicaciones reseñadas por la literatura como, por ejemplo:

- Precisar la selección de fragmentos de videos que los formadores habían indicado, para focalizar la atención en elementos más específicos y determinar las normas de discusión con el entrevistado y comunicarlas al inicio de la entrevista (Gaudin y Chaliès, 2015)
- Visionar los fragmentos en orden cronológico y solicitar a los formadores identificar las evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes (Santagata y Angelici, 2010)
- Preguntar a los formadores qué observan, qué rol tienen en esta situación, qué los hizo actuar de esa manera y qué pensaban en ese momento (Moyles et al., 2002)

De acuerdo con todo lo expuesto, se elaboró una primera versión del guion de entrevista, el cual fue valorado por un grupo de expertos compuesto por:

- Una profesora universitaria con grado de Doctor en Psicología de la Educación, especialista en formación de maestros y desarrollo de la reflexión.
- Una profesora universitaria con grado de Doctor en Psicología de la Educación, especialista en desarrollo de la reflexión en Prácticum de profesores de enseñanza secundaria.

- Una profesora universitaria con grado de Doctor en Educación, especialista en formación continua del profesorado y procesos de mentoría.

Los expertos fueron contactados por e-mail, se les adjuntó un resumen ejecutivo del proyecto y la pauta de validación (anexo 3). Se solicitó un plazo de 2 semanas para su realización. La validación del instrumento fue realizada sobre la relación entre las preguntas de cada dimensión y los objetivos y subjetivos de la fase 3. Los indicadores considerados fueron:

- a) Coherencia: relación entre los objetivos, la dimensión y sus subdimensiones.
- b) Cobertura: el conjunto de las subdimensiones incluye los elementos suficientes para responder a la dimensión.
- c) Claridad: redacción en el planteamiento de las preguntas.

El instrumento fue valorado positivamente respecto de coherencia, cobertura y claridad. Se recogieron algunas observaciones referidas a la claridad de las preguntas. Los comentarios más significativos de las tres valoraciones se sistematizan a continuación (Tabla 7):

**Tabla 7**

*Síntesis de evaluación de expertos sobre la entrevista semiestructurada con uso de video*

<b>Dimensiones</b>	<b>Comentarios</b>
<b>Fundamentación de la selección</b>	Simplificar las preguntas de manera de hacerlas más directas.
<b>Contextualización de la clase</b>	Contextualizar mejor la clase a la cual pertenece el fragmento a analizar.
<b>Análisis del/de los fragmentos</b>	Precisar algunas preguntas para asegurar su completa comprensión. Algunas preguntas requieren ser redactadas con mayor claridad. Las sugerencias apuntan a que los entrevistados eliciten los elementos que les hace pensar que sus estudiantes reflexionan, buscando desglosar mejor la descripción.  No se observa del todo el abordaje del sub objetivo c. Para indagar allí se sugieren preguntas que les hagan explicitar las temáticas que se están abordando en cada momento.
<b>Valoración general</b>	Se sugiere preguntar específicamente por alguna dificultad de la sesión.

Luego de analizar los informes de evaluación de expertos y en relación a los objetivos de esta investigación, se decidió acoger gran parte de las sugerencias en cuanto a la redacción de las preguntas. Por otra parte, se revisó la indicación sobre el subobjetivo relativo al establecimiento de una relación entre saberes psicopedagógicos y la práctica docente, para garantizar que se recoge información específica sobre el mismo. Se decide mantener como un objetivo derivado de la acción de la recogida y análisis de datos de esta fase.

De esta manera, se modificó la tabla de especificaciones del instrumento organizándose como sigue (Tabla 8). Para acceder al guion de la entrevista, sugerimos ver el anexo 2.

**Tabla 8**

*Especificaciones de entrevista semiestructurada con uso de video*

<b>Dimensiones</b>	<b>Propósito</b>	<b>Ejemplo de preguntas</b>
<b>Fundamentación de la selección</b>	Conocer los criterios según los cuales el formador/a considera que es representativo del desarrollo de la competencia reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué seleccionaste esta clase?</li> <li>- ¿Qué elementos de esta clase hacen que sea un buen ejemplo de la enseñanza de la reflexión?</li> </ul>
<b>Contextualización de la sesión</b>	Situar la clase en relación al curso y también a sus estudiantes respecto de la evolución de la enseñanza de la reflexión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿En qué momento del curso se ubica esta clase?</li> <li>- ¿Qué persigue esta clase?</li> <li>- ¿Podrías describir cuáles fueron las actividades más relevantes de esta clase?</li> <li>- Respecto de la reflexión sobre la práctica ¿los estudiantes tienen alguna experiencia previa? Si es así, ¿qué y cómo lo han trabajado?</li> </ul>
<b>Análisis del/de los fragmentos</b>	Reconocer y analizar las formas que toma la actividad conjunta en el fragmento	<p>[mientras, el formador pasa el video y lo detiene cuando quiere]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué te interesa que logre el estudiante con esta actividad o ejercicio?</li> <li>- ¿De qué manera se trabaja la reflexión?</li> <li>- ¿Qué hacen los estudiantes durante este fragmento que te permite afirmar que están reflexionando?</li> <li>- ¿Qué haces tú para ayudar en el proceso reflexivo?</li> <li>- ¿Sobre qué se reflexiona en ese momento? ¿Cómo surgió esa temática?</li> <li>- Teniendo en cuenta lo anterior, ¿qué retos te planteó enseñar conjuntamente los contenidos del curso y la reflexión? ¿Qué aspectos de tu propuesta entraron en conflicto? Si fuiste consciente de alguna dificultad o dilema, ¿cuál fue tu actuación al respecto?</li> <li>- ¿Surgió durante la clase algún dilema o conflicto? ¿Cómo lo solucionaste?</li> </ul>
<b>Valoración general</b>	Identificar algún elemento adicional a la narración anterior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo valoras tu experiencia dictando esta clase?</li> <li>- ¿Cambiarías o incorporarías algo respecto del procedimiento de la clase? ¿Qué cosa?</li> <li>- ¿Podrías poner un ejemplo específico en que se pueda observar una dificultad que te planteó la sesión?</li> <li>- ¿Quieres añadir algo más?</li> </ul>

Respecto del procedimiento para recoger los datos de esta fase, se solicitó a los formadores que - en el marco del diplomado donde dictasen clases- escogieran una secuencia didáctica (SD) que mejor reflejase sus características de la enseñanza de la reflexión sobre la práctica. Junto con ello, se les pidió compartir todos los materiales didácticos relacionados con la secuencia que consideraran relevantes para contextualizarla como, por ejemplo, el programa del curso donde se inserta, planificación de clase, power point, lecturas y guías. Por último, y lo más importante, los formadores debían registrar en vídeo y audio y compartir la secuencia didáctica seleccionando uno o más fragmentos que, según sus criterios formativos, fuesen ilustrativos de una buena práctica de enseñanza de la reflexión.

La preparación de las entrevistas incluyó la revisión de la entrevista realizada en la fase 2, la revisión de los materiales aportados y la visualización de la clase registrada en vídeo, con especial atención en los fragmentos que cada formador seleccionó como especialmente relevantes. Se elaboró una ficha por cada SD, la que incluye el tiempo de cada fragmento, las actividades realizadas y las intervenciones más relevantes de cada uno de los actores involucrados. Considerando que los fragmentos representativos de la enseñanza de la reflexión eran -en algunos casos- muy extensos, se tomó la decisión de escoger aquellos más apropiados para el cumplimiento de los objetivos de esta fase y que ilustraran el vínculo con la primera entrevista realizada.

Esta acción permitió personalizar el guion de entrevista en todos los casos, atendiendo a las declaraciones realizadas en un primer encuentro, las tensiones o puntos de interés que allí se detectaron y las intervenciones propias de cada fragmento (ayudas del formador y respuestas de los participantes).

El uso del video en cada entrevista fue variado. Tomando en consideración algunos de los elementos metodológicos del trabajo de Martín et al. (2017) inicialmente se optó por visualizar conjuntamente fragmentos de entre 3-5 min de duración y luego solicitar el relato de lo observado por parte del formador. Sin embargo, al analizar la entrevista realizada con el grupo de investigadoras, se consideró que esta acción aumentaba de manera importante el tiempo de entrevista, a la vez que interrumpía la conversación. Por este motivo, durante las siguientes entrevistas se optó por el visionado de fragmentos más cortos para iniciar el análisis de una acción en particular y la muestra de extractos pequeños para respaldar o reforzar lo que el participante indicaba.

Las entrevistas fueron realizadas en noviembre de 2021 a través de videollamada. Se realizó un registro en audio y video en cada caso. Los audios resultantes fueron transcritos considerando un protocolo para el registro elaborado con dichos fines (anexo 4), incluyendo una edición de nivel que implicó sacar muletillas y otros detalles para facilitar la lectura y posterior análisis como sugieren algunos investigadores (Farías y Montero, 2005).

Posteriormente a la transcripción, las entrevistas fueron enviadas a cada participante, solicitando su revisión y aprobación, con el objetivo de cautelar que contuviesen todo aquello que se quería expresar. Finalmente, fueron codificadas en el software Atlas-Ti versión 8.4 para Mac.

Respecto de la aplicación, cabe señalar que cada participante firmó un consentimiento informado que explica las características de este estudio, las condiciones en que se realiza y cómo se

resguarda la resguarda la integridad, dignidad, confidencialidad y bienestar de quienes participan (Anexo 1).

### **3.4 Procedimiento e instrumentos de análisis de datos**

#### **3.4.1 Procedimiento de análisis de los datos recogidos mediante cuestionario**

La fase 1 buscó caracterizar descriptivamente los programas de formación del profesorado universitario existentes en Chile respecto del desarrollo de una competencia reflexiva. El objeto de análisis seleccionado para esta etapa fue el programa de formación del profesorado universitario.

Como ya hemos enunciado en apartados anteriores (ver apartado 2.3) la recogida de datos se llevó a cabo inicialmente mediante la identificación programas existentes, de los cuales, luego de aplicar los criterios de exclusión ya definidos (ver apartado 2.2), se analizaron un total de 20 programas. El instrumento de recogida de información sobre los programas fue el cuestionario. Una vez recogidos los datos, se analizaron los resultados del cuestionario y la documentación proporcionada.

Se organizaron las respuestas del cuestionario de caracterización de los programas en una planilla y la documentación proporcionada se organizó en ATLAS.ti para facilitar su codificación. El análisis de datos se realizó mediante dos procedimientos de carácter complementario. En primer lugar, se analizaron y categorizaron las respuestas del cuestionario de caracterización de los programas de formación del profesorado mediante codificación numérica y agrupación simple de los datos. Adicionalmente, y con la intención de profundizar en la comprensión del diseño del programa, se incorporó la revisión de la información oficial disponible en páginas web y aquella proporcionada bajo solicitud a los mismos coordinadores. Se realizó un análisis documental mediante categorización mixta en función de las características generales de los programas de formación del profesorado universitario (Vallés, 1999).

Considerando la base cualitativa de este estudio, el cuestionario y su análisis buscaron dar cuenta de la diversidad de propuestas de formación, identificando patrones y categorías para la explicación de la misma (Jansen, 2013). Por ello, los datos fueron agrupados en dos grandes ámbitos:

- Caracterización administrativa del programa, que incluyó la fecha de creación, número de horas, modalidad y entorno de enseñanza, entre otros elementos.

- Diseño pedagógico, que consideró la finalidad de la reflexión en el programa y las estrategias didácticas y evaluativas que favorecen su desarrollo.

Finalmente, se elaboraron gráficos y tablas con la síntesis de la información.

### 3.4.2 Procedimiento de análisis de los datos recogidos mediante entrevista semiestructurada

La fase 2 tuvo por finalidad analizar las representaciones de los formadores de docentes universitarios sobre la enseñanza de los contenidos relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la reflexión.

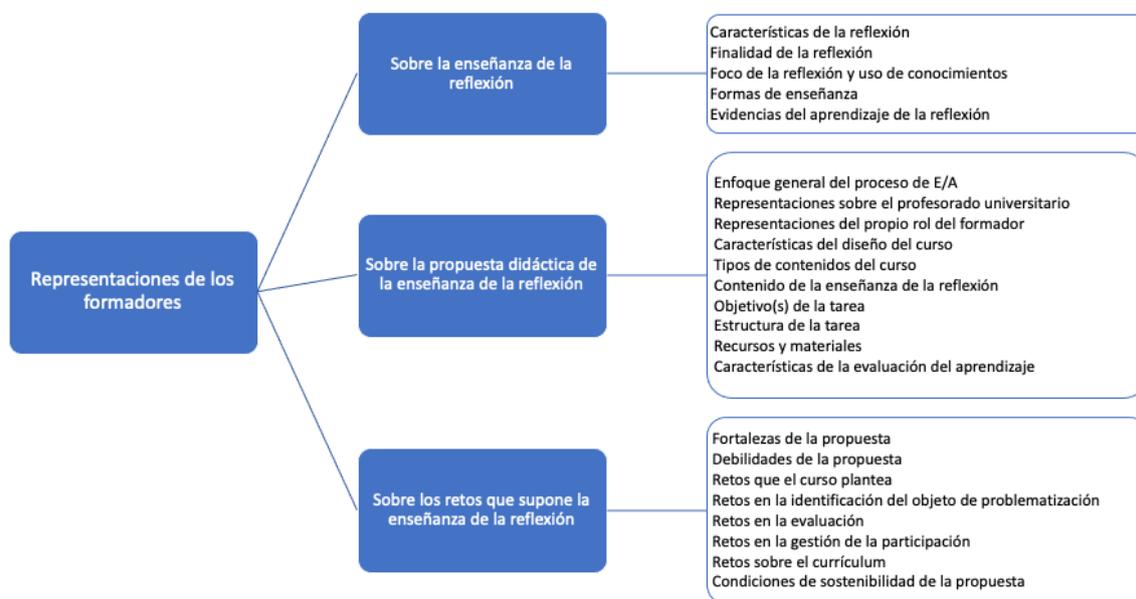
Luego de la lectura inicial del material, se determinó como unidad de análisis el fragmento de turno, entendido como una unidad discursiva que forma parte de un turno conversacional, posee un tópico definido y conserva su significado sin necesidad de ser contextualizado. En la mayoría de los casos los turnos contienen más de un fragmento de turno; sin embargo, es posible que en algunas ocasiones un fragmento de turno corresponda a la totalidad del turno analizado.

Para facilitar el uso de la unidad de análisis se delimitó operacionalmente la unidad abordando su extensión, alcance y pertinencia. Se discutió entre las investigadoras los criterios relativos a dicha delimitación, así como los criterios de operativización y conceptualización de los fragmentos, elementos que quedaron contenidos en el protocolo de análisis (anexo 4).

El análisis de contenido de los fragmentos de turno se realizó a partir de las dimensiones y categorías elaboradas (Flick, 2004; Krippendorff, 1980). El proceso de categorización se inició con una serie de dimensiones y subdimensiones extraídas de los objetivos para esta fase y de los elementos teóricos que sostienen su estudio, que luego fueron ajustadas a partir del procesamiento de los datos (Willig, 2013) (figura 3).

**Figura 3**

*Dimensiones y categorías de análisis. Fase 2.*



Se elaboró una matriz inicial de codificación a partir de la tabla de especificaciones de la entrevista. Se establecieron los primeros códigos con su correspondiente definición y ejemplificación. Usando dicha matriz, se analizó una primera entrevista lo que permitió precisar y clarificar el protocolo de análisis cuando existieron dudas entre las investigadoras.

Posteriormente, dos investigadoras analizaron separadamente el 30% del total de los datos. Usando el resultado de la codificación de ambas se extrajo el coeficiente de confiabilidad de ,861 según el alfa de Krippendorff. Este proceso permitió volver a ajustar el protocolo de análisis, con el cual se procedió finalmente a categorizar el 100% de los datos recogidos en las entrevistas.

### 3.4.3 Procedimiento de análisis de los datos recogidos mediante entrevista semiestructurada con uso de video

La fase 3 tuvo por finalidad analizar las unidades de actuación docente que los formadores de docentes caracterizan como buenas prácticas de la enseñanza de contenidos y la reflexión sobre la práctica.

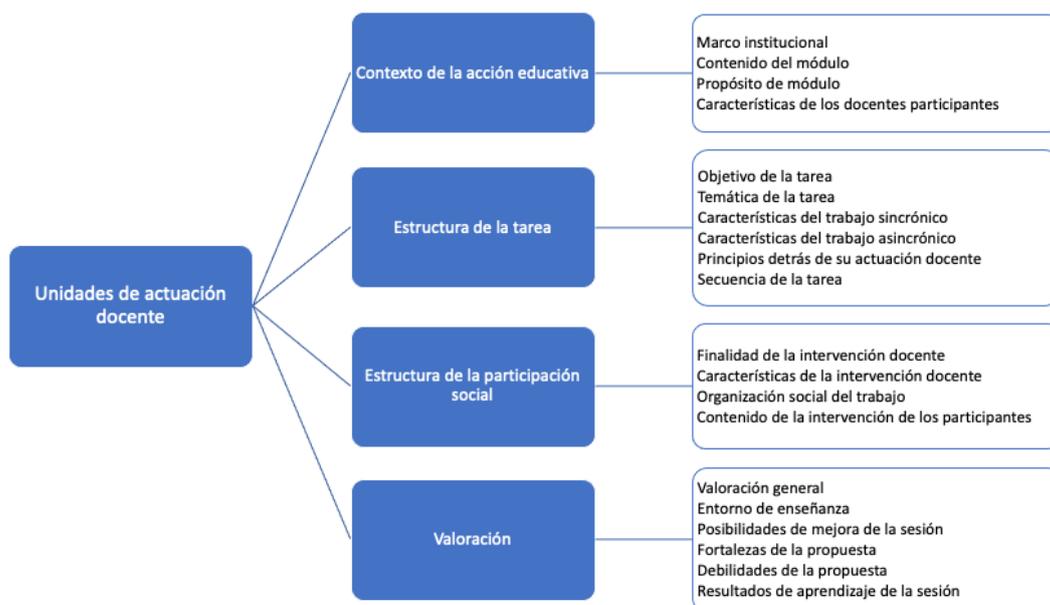
Se realizó una lectura inicial de todos los datos y se decidió utilizar el fragmento de turno como unidad de análisis, al igual que la fase anterior. Sin embargo, con la finalidad de profundizar en el significado de las respuestas en el ejercicio del visionado conjunto de la sesión, se optó por cambiar la unidad de análisis a mensaje. El mensaje es entendido como una unidad discursiva mínima con fuerza ilocutiva propia y un tópico definido, el cual mantiene y conserva su significado sin necesidad de ser contextualizado. Para efectos de este trabajo se fragmentó y codificó solo la dimensión verbal del discurso de la persona entrevistada y no de la entrevistadora.

La definición de la unidad de análisis supuso delimitar operacionalmente la unidad abordando su extensión, alcance y pertinencia. Se discutió entre las investigadoras los criterios relacionados a la delimitación de la unidad de codificación, los criterios de operativización y conceptualización de los mensajes. El detalle del procedimiento utilizado para la codificación y análisis se encuentra en el Protocolo de análisis de la fase 3 (anexo 4).

El análisis de contenido se realizó a partir de las dimensiones y categorías elaboradas (Flick, 2004; Krippendorff, 1980). El proceso de categorización se inició con una serie de dimensiones y subdimensiones extraídas de los objetivos y de los contenidos expuestos en el marco teórico de esta tesis relacionados con dichos objetivos vinculados a esta fase, que posteriormente fueron ajustadas a partir del procesamiento de los datos (Willig, 2013) (figura 4).

**Figura 4**

*Dimensiones y categorías de análisis. Fase 3.*



Se elaboró un protocolo de análisis, definiendo con claridad los criterios para la identificación de los mensajes y se definió cada una de las categorías. Posteriormente se analizó el 100% de los datos recogidos para resguardar el uso correcto del protocolo.

Por la naturaleza de esta entrevista, los datos se analizaron y organizaron alrededor de la secuencia didáctica seleccionada y visionada conjuntamente. De esta manera, se identificaron representaciones generales sobre la sesión, así como un análisis específico de cada fragmento de video.

Damos cierre a este capítulo recordando al lector que este estudio nació de la necesidad de conocer de qué manera los formadores del profesorado universitario resuelven la dificultad de enseñar saberes relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje al mismo tiempo que enseñan al profesorado a reflexionar. Para ello, indagamos sobre sus representaciones de la reflexión y su enseñanza, así como las características de los contextos formativos donde toma cuerpo el problema de enseñarla al mismo tiempo que se enseñan los contenidos relativos al proceso de enseñanza aprendizaje. Posteriormente, detallamos los participantes, instrumentos y procedimientos de análisis de los datos recopilados. El capítulo siguiente presenta los resultados de cada una de estas fases a través del listado de categorías y subcategorías elaboradas, y ejemplos de las citas más representativas.

## 4 Resultados

---

### 4.1 Fase 1: Caracterización de los programas de formación del profesorado universitario y enseñanza de la reflexión

En este apartado se presentan los resultados del análisis de los 20 programas de formación del profesorado universitario (FPU) que quedaron seleccionados tras la revisión exhaustiva del conjunto de 30 programas chilenos existentes, puesto que declararon incluir la enseñanza de la competencia reflexiva.

En este apartado, los objetivos específicos del análisis fueron:

- a) Identificar, describir y analizar las características generales de los programas de formación y, en particular, de sus formas de organización y funcionamiento.
- b) Analizar el diseño pedagógico de los programas de formación del profesorado y los elementos que lo componen en relación a la enseñanza de la reflexión.

Los resultados se han obtenido mediante el análisis documental de las propuestas formativas de dichos 20 programas de docencia universitaria y el análisis de las respuestas a un cuestionario semiestructurado completado por las distintas instituciones de educación superior chilenas consultadas. La información se presenta en dos apartados: en primer lugar, se recoge la caracterización general de los programas y posteriormente se detallan los elementos constitutivos del diseño pedagógico en cuanto a la enseñanza de la reflexión.

#### 4.1.1 Caracterización general de los programas de Formación de Profesorado Universitario

Los programas analizados fueron creados entre 2010 y 2018, y presentan una gran diversidad en cuanto al entorno de aprendizaje en el que se dicta cada uno de ellos, a su duración y periodicidad, al público al que están dirigidos, y a la forma de participación (Tabla 9).

La duración promedio de las propuestas es de 159 horas, lo que corresponde a la titulación de *Diplomado*. Solo existe una excepción, que corresponde a un programa con grado de Magíster con 1800 horas de dedicación (Programa 14). Para efectos de la redacción, nos referiremos a todos los programas como *diplomados*.

**Tabla 9***Datos institucionales de los programas de Formación de Profesorado Universitario (FPU)*

<b>Programa</b>	<b>Año de creación</b>	<b>Total de horas</b>	<b>Periodicidad</b>	<b>Público</b>	<b>Forma de participación</b>
Programa 1	2014	100h	semestral	Interno	Mixta
Programa 2	2018	180h	anual	Mixto	Voluntaria
Programa 3	2012	110h	anual	Interno	Mixta
Programa 4	2017	115h	semestral	Interno	Voluntaria
Programa 5	2017	138h	anual	Mixto	Voluntaria
Programa 6	2018	245h	anual	Mixto	Voluntaria
Programa 7	2014	204h	anual	Interno	Voluntaria
Programa 8	2010	200h	semestral	Interno	Voluntaria
Programa 9	2016	200h	anual	Mixto	Voluntaria
Programa 10	2016	145h	anual	Interno	Voluntaria
Programa 11	2012	150h	anual	Interno	Voluntaria
Programa 12	2010	120h	anual	Interno	Voluntaria
Programa 13	2016	110h	semestral	Interno	Mixta
Programa 14	2017	1800h	semestral	Mixto	Voluntaria
Programa 15	2018	219h	anual	Mixto	Mixta
Programa 16	2014	158h	anual	Interno	Voluntaria
Programa 17	2015	232h	anual	Interno	Voluntaria
Programa 18	2016	120h	anual	Interno	Voluntaria
Programa 19	2010	144h	semestral	Interno	Mixta
Programa 20	2018	133h	semestral	Interno	Voluntaria

La mayoría de los programas analizados se dictan una vez al año (n=13), aunque existe un grupo de programas importante que se implementa dos veces por año, debido a su alta demanda (n=7). Las convocatorias están dirigidas a los académicos y al personal docente de la institución (n=14), aun cuando existen universidades que amplían el ofrecimiento de su programa a docentes de otras instituciones de educación superior, y que categorizamos como público mixto. La participación en estas iniciativas es fundamentalmente voluntaria (n=15); sin embargo, un 25% de los programas analizados exige una participación obligatoria para un determinado grupo de profesorado, generalmente, para los académicos recién contratados.

Otra de las características analizadas fue la *modalidad de enseñanza* de los programas de FPU. Las respuestas identificaron predominantemente una modalidad b-learning (55%), es decir, aquella modalidad en la que el programa se desarrolla tanto en instancias presenciales como de manera online, sincrónica o asincrónica. Los programas exclusivamente presenciales (35%) y en modalidad exclusivamente online (10%) fueron identificados en menor medida (Tabla 10).

**Tabla 10***Modalidad de formación de los programas de FPU*

<b>Presencial</b>	<b>B-learning</b>	<b>Online</b>
Programa 4	Programa 1	Programa 2
Programa 11	Programa 3	Programa 13
Programa 12	Programa 5	
Programa 15	Programa 6	
Programa 16	Programa 7	
Programa 19	Programa 8	
Programa 20	Programa 9	
	Programa 10	
	Programa 14	
	Programa 17	
	Programa 18	

La diversidad en cuanto a la forma en que se dictan los programas puede apreciarse en la Tabla 11 donde, por ejemplo, encontramos programas que se dictan de manera semanal tanto en formato presencial como b-learning y online.

**Tabla 11***Frecuencia e intensidad de los programas de FPU*

	<b>Diaria</b>	<b>Semanal</b>	<b>Quincenal</b>	<b>Mensual</b>
<b>Baja (2-3 h)</b>	--	Programa 1 (BL) Programa 2 (O) Programa 3 (BL) Programa 4 (P) Programa 11 (P) Programa 13 (O) Programa 18. (BL) Programa 19 (P)	--	--
<b>Moderada (4-5 h)</b>	Programa 12 (P) Programa 17 (BL)	Programa 7 (BL)	Programa 20 (P)	--
<b>Alta (6-8 h)</b>	Programa 8 (BL)	Programa 5 (BL) Programa 6 (BL)	Programa 9 (BL) Programa 10 (BL) Programa 15 (P) Programa 16 (P)	Programa 14 (BL)

Aunque la mayoría de programas se desarrollan con una frecuencia semanal y pocas horas en cada encuentro -intensidad baja- (40%), no observamos un patrón común que pueda relacionarse con las diferentes modalidades de enseñanza (presencial, b-learning y online). Sin embargo, los programas que se desarrollan en encuentros de 6 a 8 horas -intensidad alta- ocurren principalmente en la modalidad b-learning. En esos programas, la actividad presencial se concentra al inicio del programa en jornadas extensas de una mañana o un día completo. En estas jornadas iniciales se pretende introducir a los participantes en los objetivos de la formación y los

contenidos de cada módulo, al mismo tiempo que se busca establecer un primer contacto entre formadores y participantes. Posteriormente, los programas se desarrollan en sesiones online donde se abordan progresivamente los objetivos de la actividad formativa y se profundiza en las temáticas de cada curso o módulo.

La actividad de formación más extendida incluye encuentros semanales de entre 2 y 5 horas de duración de cada sesión de trabajo. En estos casos, la plataforma institucional funciona paralelamente de forma complementaria a las actividades presenciales y se utiliza el entorno virtual para compartir lecturas, videos y actividades a distancia. Esto se pudo identificar tanto en programas que se declaran b-learning como presenciales. En este sentido, las instituciones no parecen seguir el mismo criterio para definir la modalidad de formación, aunque en ambos formatos (presencial y b-learning) coincidan en la incorporación de una plataforma virtual y el desarrollo de ciertas actividades.

En relación con la *estructura curricular* de los programas, los resultados muestran que en un 85% de los programas está organizado en cursos o módulos secuenciados y que solo un 15% de los programas analizados se estructuran de manera más flexible, mediante sesiones de formación breves no superiores a 4 horas. Esta organización facilita la articulación de otras actividades formativas de menor alcance que pueden, o no, ser parte inicial del programa de diplomado y permiten a los participantes escoger las temáticas en las cuales desean profundizar de acuerdo con sus necesidades y su contexto.

En cuanto a las *temáticas* que tratan los cursos o módulos no existe una nomenclatura homogénea entre las instituciones para denominarlas, aunque es posible reconocer ciertos puntos comunes. Las temáticas sobre *currículum y planificación*, sobre *estrategias didácticas y evaluación de los aprendizajes* son transversales a la totalidad de los programas de formación del profesorado analizados, aunque con un par de excepciones (Tabla 12). A estas temáticas les siguen en frecuencia otras relativas a la incorporación de las *TIC* a la enseñanza, la cual se lleva a cabo tanto mediante la oferta de cursos específicos sobre herramientas y estrategias con tecnología educativa, como mediante su incorporación transversal en el programa mediante la utilización de entornos virtuales de aprendizaje que la misma institución implementa en sus aulas (55%).

**Tabla 12**

*Temáticas de los módulos de los programas de FPU*

	Total	%	Prog 1	Prog 2	Prog 3	Prog 4	Prog 5	Prog 6	Prog 7	Prog 8	Prog 9	Prog 10	Prog 11	Prog 12	Prog 13	Prog 14	Prog 15	Prog 16	Prog 17	Prog 18	Prog 19	Prog 20	
Estrategias didácticas	20	100	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Evaluación de aprendizajes	19	95	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
Planificación	17	85	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
TIC	11	55			✓		✓	✓	✓	✓		✓				✓	✓	✓			✓	✓	
Mejora docente	8	40	✓						✓	✓					✓		✓			✓	✓	✓	
Proceso de E/A	8	40	✓	✓	✓		✓	✓					✓			✓						✓	
Modelo institucional	8	40	✓		✓		✓				✓	✓			✓							✓	✓
Desafíos Ed. Superior	6	30				✓		✓	✓				✓									✓	✓
Diversidad, inclusión y género	5	25	✓					✓	✓							✓						✓	
Clima de aula	5	25	✓		✓				✓			✓											✓
Diseño de proyectos	5	25				✓						✓	✓	✓	✓								
Investigación	4	20	✓					✓								✓					✓		
Fundamentos socio antropológicos	3	15									✓				✓								✓
<b>Total</b>			9	4	7	5	6	8	7	5	5	6	6	4	5	8	5	4	3	4	9	9	

Además de las temáticas ya enunciadas en líneas anteriores, puede identificarse en la tabla otra temática referida a la *mejora docente*. Dicha temática aborda aspectos relativos a la observación de clases, al desarrollo de innovaciones de aula y comunidades de docentes, así como al acompañamiento y la reflexión sobre la práctica (40%). Por su parte, la temática de *proceso de enseñanza y aprendizaje* se refiere a aquellos conocimientos psicoeducativos que permiten comprender mejor la práctica docente, es en el desarrollo de dicha temática donde se abordan conceptos e ideas sobre la naturaleza y características del aprendizaje en educación superior (40%). Se trata de conocimientos muy relacionados con los *fundamentos socio-antropológicos* de la educación superior (15%).

La temática *modelo institucional* agrupa cursos donde se abordan temas como el modelo educativo institucional, el perfil del docente y los principios y valores institucionales (40%) como, por ejemplo, “Ser docente en...”. Por su parte, dentro de los *desafíos de la educación superior* (30%) se recogen los cambios generados en este nivel educativo en particular desde el año 2000 como la masificación de la matrícula universitaria y los modelos curriculares por competencias en educación superior.

Resulta importante señalar la presencia de temáticas emergentes en el contexto de la educación superior actual, como son *diversidad, inclusión y género* (25%). Este elemento se relaciona con la temática *clima de aula* que permite abordar la importancia de las relaciones interpersonales y cómo resolver situaciones de aula ligadas a este ámbito (25%).

Finalmente, la temática *diseño de proyectos* (20%) se refiere tanto a módulos específicos como a la demanda de elaboración, por parte de los participantes, de propuestas de innovación didáctica al interior de sus asignaturas en la universidad, que se implementan habitualmente de manera transversal a lo largo de todo el programa. Además, en algunos casos, los programas ponen además un énfasis en *investigación en docencia* (20%) donde se llevan a cabo procesos de seguimiento de innovaciones desde una perspectiva de investigación formativa y *SoTL* (Scholarship of teaching and learning).

#### 4.1.2 Diseño pedagógico de los programas de formación del profesorado universitario

Como se hizo constar en el capítulo de metodología, los datos para analizar el diseño tecnopedagógico de los programas en relación con la enseñanza de la reflexión se obtienen, en primer lugar, mediante un cuestionario sobre las finalidades formativas del programa y los diversos módulos que lo conforman. En segundo lugar, los datos se complementan mediante el análisis documental con el que se profundizó en los objetivos específicos de cada módulo, su metodología y sistema de evaluación. A continuación, se presentan los resultados de ambas dimensiones: la finalidad o sentido de la enseñanza de la reflexión al interior de cada programa, así como las estrategias didácticas y evaluativas que el programa y los distintos módulos incorporan para favorecer los aprendizajes y, en particular, el de la reflexión.

##### *a. Finalidad de la enseñanza de la reflexión en los programas de FPU*

Las propuestas formativas son diversas en cuanto a la finalidad por la cual incorporan la reflexión. Sin embargo, en todas las propuestas analizadas la reflexión actúa como un medio para el logro de otros fines, como son la innovación de las prácticas docentes, la comprensión del contexto educativo y las situaciones de aula, y la investigación formativa (Tabla 13).

**Tabla 13**

*Finalidad de la enseñanza de reflexión en los programas de FPU*

	Total	Prog 1	Prog 2	Prog 3	Prog 4	Prog 5	Prog 6	Prog 7	Prog 8	Prog 9	Prog 10	Prog 11	Prog 12	Prog 13	Prog 14	Prog 15	Prog 16	Prog 17	Prog 18	Prog 19	Prog 20	
<b>Medio para la innovación</b>	20	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Medio para la comprensión de la práctica</b>	8	✓			✓	✓		✓	✓	✓	✓										✓	
<b>Finalidad en sí misma</b>	6	✓		✓	✓				✓							✓				✓		
<b>Medio para sostener la investigación</b>	5				✓		✓		✓						✓					✓		

La reflexión entendida como un *medio para la innovación* se enmarca en la necesidad de las instituciones educativas de llevar a cabo procesos de renovación curricular y actualización de los procesos pedagógicos. Los programas que asumen una visión de la innovación como un proceso de cambio, pero sobre todo de mejora, también tienen como propósito que esa reflexión contribuya a *comprender la práctica* y, de este modo, promover que los participantes planteen respuestas a las necesidades de su propio contexto docente (n=8). En este sentido, la reflexión sobre la práctica en un contexto de innovación acompaña, por ejemplo, “los procedimientos sistemáticos de monitoreo y evaluación de su impacto sobre el aprendizaje” (Prog. 11), lo que implica que la reflexión se utiliza como una herramienta que busca profundizar en la comprensión y mejora de la propia la práctica.

Existen también programas que utilizan la reflexión como una manera de comprender la práctica entendida en un sentido amplio, es decir, para lograr el reconocimiento de la complejidad del quehacer educativo más allá del aula universitaria:

Desarrollar conocimientos conceptuales y prácticos que permitan comprender y abordar la docencia universitaria como un objeto de estudio y un campo de intervención, en el marco del actual sistema de educación superior, de las orientaciones formativas y pedagógicas de la universidad y de las propias prácticas docentes de sus participantes. Al término del diplomado los participantes serán capaces de elaborar un proyecto de investigación en docencia universitaria o un proyecto de innovación en el aula universitaria, ambos pertinentes y relevantes. (Prog 4).

En el caso de algunos programas (programas 4, 6, 8 y 18), la reflexión cumple simultáneamente tres propósitos: innovar la práctica, comprender la práctica e investigar la práctica.

Adicionalmente, existen programas que abordan la enseñanza de la reflexión para innovar la práctica, a la vez que conciben la reflexión como una finalidad en sí misma, ligada al desarrollo de una competencia reflexiva propia del docente universitario, que le permitirá enfrentarse a las situaciones diversas que le presente su práctica a lo largo de la profesión. Los programas 15 y 18 poseen un módulo específico para trabajar exclusivamente la reflexión sobre la práctica.

*b. Estrategias didácticas y evaluativas para la enseñanza de la reflexión en los programas de FPU*

Algo más de la mitad de los programas de FPU analizados dedican un apartado a explicitar las estrategias didácticas y evaluativas que se emplean en el proceso formativo (n=12). Como muestra la tabla 14, destaca la presencia del análisis de las prácticas docentes que se concreta tanto utilizando narraciones de la propia experiencia docente de los participantes, de ejemplos reales de situaciones de clase de los mismos participantes (n=8); como a través del estudio de prácticas ajenas o de análisis de casos (n=3).

**Tabla 14**

*Estrategias didácticas y evaluativas para la enseñanza de la reflexión en los programas de FPU*

	Prog 1	Prog 2	Prog 3	Prog 4	Prog 5	Prog 6	Prog 7	Prog 8	Prog 9	Prog 10	Prog 11	Prog 12	Prog 13	Prog 14	Prog 15	Prog 16	Prog 17	Prog 18	Prog 19	Prog 20
<b>Análisis de la propia práctica</b>	8	✓	✓	✓			✓			✓	✓							✓	✓	
<b>Compartir experiencias con pares</b>	6	✓	✓	✓				✓		✓								✓		
<b>Discusión</b>	4	✓									✓			✓						✓
<b>Análisis de casos</b>	3	✓		✓					✓											
<b>Relación teoría y práctica</b>	3			✓					✓		✓									
<b>Escritura de una reflexión final</b>	2				✓					✓										
<b>Análisis de clases grabadas</b>	2	✓	✓																	
<b>Observación de clases entre pares</b>	1	✓																		

En cuanto a la organización de las sesiones para la reflexión sobre situaciones de la propia práctica o ajena destaca también la realización de actividades de intercambio de experiencias entre pares (n=6) y, en menor medida, el uso de estrategias didácticas que promueven la discusión en grupos más amplios (n=4).

Cabe asimismo señalar de manera diferenciada el análisis de clases registradas en vídeo (2 programas) y de clases observadas entre pares directamente en sus aulas (1 programa). Ambas propuestas corresponden a estrategias que se desarrollan fuera de las sesiones mismas del diplomado.

La demanda de escritura de una reflexión final a los participantes de los programas 5 y 10, generalmente incluida en un portafolio que se ha ido desarrollando a lo largo del curso, es señalada en la descripción de los módulos como una estrategia de enseñanza de la reflexión que promueve el aprendizaje de la misma, como se expresa a continuación:

Una vez finalizados los módulos virtuales y al menos 4 talleres presenciales, el docente debe demostrar que está en condiciones de aplicar lo aprendido en el diplomado. Para estos efectos deberá entregar un portafolio que dé cuenta de un trabajo de aplicación de lo aprendido, y permitir la observación de clases por parte de profesionales del Centro de Desarrollo de la Docencia. (Prog. 10)

Como una manera de promover el uso de la reflexión para la innovación de la práctica, su enseñanza se relaciona con la realización de una serie de acciones o tareas:

La metodología de trabajo es práctica y experiencial, considerando técnicas de aprendizaje activo basadas en la reflexión de la práctica docente, el aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales y la aplicación de lo aprendido en la asignatura que cada docente imparte a través de la generación de productos asociados a cada módulo. La interacción e intercambio de experiencias entre los participantes y la reflexión pedagógica resultante de estos procesos son indispensables para el logro de las competencias esperadas. (Prog 10)

La relación de la teoría con la práctica se menciona en los programas 4, 9 y 11, los cuales comparten la finalidad de enseñar a reflexionar para comprender la práctica. Es decir, para estos programas, una manera de favorecer la comprensión de la práctica es ayudar a los docentes a relacionar la teoría aprendida en los diferentes módulos con sus experiencias de aula.

Por su parte, el programa 14 fomenta la discusión en las clases, lo que permitiría a los participantes profundizar en la comprensión de las dificultades docentes, las cuales se investigarán con detalle más adelante, según consta en la información recogida sobre lo declarado en sus finalidades formativas (Tabla 14).

En síntesis, el análisis de los resultados provenientes de la fase 1 permitió caracterizar los programas de formación del profesorado universitario chileno que se proponen explícitamente trabajar la competencia reflexiva con los docentes. Se trata de programas con una duración

promedio de 159 horas y que proporcionan un certificado de diploma en docencia universitaria. Todos ellos fueron creados en la pasada década, entre 2010 y 2018, y quienes participan son fundamentalmente docentes de la misma institución en la que se imparten.

Las temáticas abordadas por los programas se concentraron fuertemente en los ejes de didáctica, currículum y evaluación, los cuales son considerados saberes fundamentales para la innovación docente. Sin embargo, resultó interesante constatar la introducción de otras materias como las TIC, los desafíos de la Educación Superior, la diversidad, equidad y género, y el diseño de proyectos, temáticas que tradicionalmente no han formado parte de los contenidos de los programas de formación para este colectivo.

Producto del análisis realizado de las repuestas a los cuestionarios de caracterización de los programas de formación docente, pudimos también identificar algunas propuestas que comprenden la reflexión como una finalidad en sí misma o como un medio para investigar la propia práctica. En el primer caso, los programas incluyen claramente en sus objetivos el propósito de reflexionar permanentemente sobre la práctica y suelen enlazarlo con temáticas de mejora docente y de procesos de enseñanza y aprendizaje. En el segundo caso, cuando los programas entienden la reflexión como un medio para investigar sobre la propia práctica, se establecen explícitamente estrategias y se crean espacios de formación específicos orientados a elaborar proyectos de innovación e investigación que comienzan con la búsqueda de problemáticas y continúan con el diseño de un plan para dar respuestas a las mismas a partir de una propuesta creativa y contextualizada.

## **4.2 Fase 2: Análisis de las representaciones de los formadores de profesorado universitario sobre la enseñanza de la reflexión**

En este apartado se presentan los resultados de las entrevistas semiestructuradas realizadas a 12 formadores<sup>2</sup> y su objetivo fue analizar las representaciones que tienen los formadores del profesorado universitario sobre la enseñanza de contenidos relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje al mismo tiempo que enseñan a reflexionar sobre la práctica a los docentes universitarios.

Los resultados se organizaron en tres grandes bloques relativos a tres aspectos de las representaciones que declaran los formadores, a saber: i) concepciones de los formadores sobre la enseñanza de la reflexión, ii) concepciones de los formadores sobre la propuesta didáctica para la enseñanza de la reflexión, y iii) concepciones de los formadores sobre los retos que supone la enseñanza de la reflexión.

### **4.2.1 Concepciones de los formadores sobre la enseñanza de la reflexión**

Los resultados evidenciaron una gran variedad de formas de entender la reflexión y su enseñanza en el contexto de la formación del profesorado universitario. Los formadores entrevistados se pronunciaron con la misma intensidad sobre la finalidad de la enseñanza de la reflexión, el foco de la reflexión y los conocimientos que intervienen en este proceso, y también sobre la forma que toma su enseñanza. Las contribuciones de los formadores respecto a qué es la reflexión y en qué puede identificarse en la práctica no concentró más del 15% de las respuestas. En la Tabla 15 se presentan los resultados globales correspondientes a las distintas categorías que dan cuenta de las concepciones sobre la enseñanza de la reflexión de los 12 formadores entrevistados. Se han identificado los fragmentos de turno que referencian a cada categoría y su frecuencia relativa (fr) en relación al total de fragmentos.

---

<sup>2</sup> Para conocer las características de los participantes de esta fase y los programas donde son formadores, ver la tabla 1 y 2 ubicadas en el capítulo 2.

**Tabla 15***Concepciones de los formadores sobre la enseñanza de la reflexión*

<b>Categorías</b>	<b>Fragmentos de turno</b>	<b>fr</b>
1. Características de la reflexión	36	6,19%
2. Finalidad de la reflexión	166	28,52%
3. Foco de la reflexión y uso de conocimientos	174	29,90%
4. Formas de enseñanza de la reflexión	161	27,66%
5. Evidencias del aprendizaje de la reflexión	45	7,73%
<b>Total</b>	<b>582</b>	<b>100%</b>

Con el propósito de profundizar en los resultados globales obtenidos, se presenta cada una de las categorías analizadas en detalle. Su presentación responde al orden epistemológico expresado en la Tabla 16. Iniciaremos la presentación de resultados de esta categoría presentando los relativos a la definición de reflexión, seguidos de los resultados correspondiente a la finalidad de la reflexión, a continuación los obtenidos sobre el foco de la reflexión y uso de conocimientos, continuaremos presentando los resultados sobre las formas de enseñanza y, finalmente, nos referiremos a los elementos que evidencian el aprendizaje de la reflexión.

#### 1. Características de la reflexión

Al ser consultados por las características de la reflexión, 7 de los 12 formadores expresaron como idea predominante que la de reflexión es un proceso psicológico (38,9%) (Tabla 16).

**Tabla 16***Características de la reflexión*

<b>Subcategorías</b>	<b>Fragmentos de turno</b>	<b>fr</b>	<b>Participantes</b>
Es un proceso psicológico	14	38,9%	7
Es un acto del pensamiento	8	22,2%	3
Es una herramienta docente	8	22,2%	7
Es una forma de vivir la docencia	6	16,7%	4
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>100,0%</b>	12

La *reflexión como un proceso psicológico* se relacionó con ideas de definición y solución de problemas. En uno de los casos se señaló que la reflexión:

[...] tiene que ver con una exploración de prácticas, después [...] identificar los nudos problemáticos, después abstraer esa situación y colocarle un nombre respecto de cuál es ese problema, después el proceso de transformación y después para abordar ese problema. (Camila, F2\_f2:53)

Adicionalmente, 4 de esos 7 formadores identifican la reflexión al mismo tiempo como *un proceso psicológico* y un *acto de pensamiento*, una herramienta docente y una forma de vivir la práctica; es decir, lo hicieron sumando a la primera las demás características o categorías emergentes de los datos que se recogen en la Tabla 2.

La concepción de *reflexión como una herramienta docente* fue mencionada en un 22,2% de los fragmentos de turno y por un total de 7 formadores. Dichos entrevistados utilizaron explícitamente la palabra “herramienta” y transmitieron la idea de que la reflexión actúa como un medio para lograr fines educativos.

La reflexión también fue entendida como *un acto de pensamiento* en un 22,2% de fragmentos de turno y por 3 participantes. Dichos formadores la caracterizaron usando conceptos como “darse cuenta”, lo que implica una acción personal y determinada asociada a un momento específico en el tiempo

Finalmente, 4 formadores relacionaron la reflexión *como una manera de vivir la docencia* (16,7%); es decir, “un modo de no quedarte rígido en una única manera de hacer las cosas. Me parece que es más bien una visión del mundo, una cosmovisión” (Felipe, F2\_f6:34). En 3 de estos formadores, también se asoció la idea de reflexión como herramienta.

## 2. Finalidad de la enseñanza de la reflexión

Todos los formadores refirieron dos o más finalidades respecto a la enseñanza de la reflexión. Las finalidades más mencionadas fueron *comprender la práctica* e *innovar la práctica* referenciadas en porcentajes iguales (29,5%) (Tabla 17).

**Tabla 17**

### *Finalidad de la enseñanza de la reflexión*

<b>Subcategorías</b>	<b>Fragmentos de turno</b>	<b>fr</b>	<b>Participantes</b>
Comprender la práctica	49	29,5%	10
Innovar la práctica	49	29,5%	9
Cambiar las concepciones sobre el proceso de E/A	26	15,7%	8
Proporcionar criterios para la toma de decisiones	21	12,7%	5
Valorar la propia práctica	21	12,7%	11
<b>Total</b>	<b>166</b>	<b>100,0%</b>	<b>12</b>

Cuando la finalidad de la enseñanza de la reflexión se menciona como un proceso orientado a la *comprensión de la práctica* (29,5%), los formadores buscan profundizar el conocimiento inicial del profesorado universitario sobre las experiencias de la práctica objeto de análisis, en vez de buscar respuestas a las dificultades que enfrentan en dicha práctica:

[...] hay una intención en los distintos talleres de que se visualicen precisamente estas tensiones, no tal vez para buscar una solución concreta [...] sino para poder comprender la transición o el cambio que requiere o hacia donde apunta la docencia universitaria [...]. (Belén, F2\_f2:30)

Los formadores coincidieron en la necesidad de animar a los docentes universitarios a comprender el contexto en el cual se desarrolla su acción docente, promoviendo la identificación de necesidades de apoyo específicas. Asimismo, para esos formadores, ayudar a comprender la propia práctica conllevaba estar preparado como docente para identificar los elementos implicados en el diseño educativo (p.e. organización de la tarea, selección de recursos, organización social de los estudiantes, entre otros).

La práctica y su comprensión fue entendida por algunos formadores como conocer y analizar el contexto universitario y, de esta manera, ayudar a los docentes a comprender la complejidad que caracteriza todo proceso educativo. La siguiente cita es una muestra de ello:

Este curso tiene tres niveles de análisis [...]: lo que está pasando en la universidad, lo que está pasando en mi asignatura y en mi sala de clases. [...] Por tanto, esa es la dinámica, los tres niveles de análisis de reflexión donde pasan los profes que les permite ir haciéndole zoom a los distintos procesos e ir viendo las interrelaciones que se establecen entre los tres niveles y cómo impactan en el aula. (Camila, F2\_f3:16)

Los entrevistados señalaron que enseñar a reflexionar también tiene el propósito de *innovar la práctica* promoviendo cambios concretos en el quehacer docente del profesorado universitario (29,5%):

[...] se pregunta quién ha hecho alguna innovación pedagógica en el aula y ellos ya nos cuentan y dicen ‘yo cambié una de mis evaluaciones o les mandé un video con una clase o utilicé distintas herramientas o hice un trabajo en grupo y asigné roles y me funcionó súper bien’. (Andrés, F2\_f1:60)

En esta línea, la reflexión solo tiene sentido si conlleva una transformación de la práctica fundamentada en las necesidades educativas del contexto. Por ello, 2 de los 9 formadores, señalaron que la reflexión e innovación están estrechamente vinculadas a procesos de la investigación-acción y al *SoTL*.

Con un porcentaje de resultados un poco menor que las dos categorías anteriores, algunos formadores consideraron que la reflexión debe permitir *cambiar las concepciones sobre el proceso de E/A* (15,7%). Los formadores ponen de relieve que muchos docentes universitarios realizan cursos de formación, aprenden nuevas estrategias y elaboran estrategias didácticas

innovadoras; sin embargo, sus propuestas de innovación no trascienden a la práctica, principalmente cuando parten de creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza muy tradicionales. Algunas de estas creencias, según los formadores, guardan relación con una concepción de universidad como una institución selectiva, donde el puntaje de ingreso determina el nivel y potencial del estudiantado, como se muestra en el siguiente ejemplo:

[los docentes] me decían ‘pero es que los chiquillos de la Universidad-B son medio flojos, no leen’, entonces tú dices ((risas)) los de la Universidad-A, me dicen lo mismo [...] Yo les digo ‘ustedes están trabajando con alumnos de 600 puntos para arriba de la PSU, con 650, son estudiantes súper capaces, ya no pueden cuestionar al estudiante porque esto no resulta’. (Andrés, F2\_f1:57)

Hay formadores que consideran que para que la innovación que los docentes llevan a cabo persista en el tiempo, es necesario que se transforme su mirada. En este sentido, para promover la innovación de la práctica cabe tener en cuenta las concepciones de los propios docentes que guían sus decisiones, por lo que la reflexión debería contribuir a hacerlas explícitas. A continuación un ejemplo de ello:

[les digo] puedo ofrecerles técnicas (...) y luego ustedes pueden volver a sus cátedras y hacer lo mismo que hacían siempre (...). Yo prefiero en todo caso discutir con ustedes algunos principios y ver si el modelo mental en el que ustedes estaban considerando la evaluación es un modelo que colabora con los resultados de aprendizaje que ustedes mismos dicen que tienen que alcanzar (...). (Felipe, F2\_f6:30)

La reflexión también tiene la finalidad de promover que el docente clarifique qué es lo que persigue en el trabajo diario y, con ello, *proporcionar criterios para la toma de decisiones*, es decir, ayudar al docente a tomar decisiones más conscientes y articuladas respecto a sus propósitos educativos (12,7%). La toma de decisiones fundamentada en criterios más definidos y conscientes, podría considerarse que ocurre en una etapa previa al diseño e implementación de la innovación de su práctica y, dado que se trata de cursos de entre 12 y 40 horas, este proceso es algo que los formadores perciben más rápidamente. De esta manera, la reflexión promueve la explicitación de una serie de supuestos, ideas o concepciones previas en las que los docentes basan su práctica y la toma de decisiones relacionadas con esa toma de conciencia. A continuación, un ejemplo de este propósito por parte de un formador:

Eso sería una razón práctica de por qué elijo una determinada forma de evaluar y yo lo considero respetable, me parece también que el profesor tiene que hacer uso de su tiempo profesional y tiene que elegir cosas respecto de cómo lo organiza, pero lo importante es

hacer conscientes esas decisiones. (Felipe, F2\_f6:41)

Finalmente, con menos menciones, pero con una mayor presencia distribuida entre el número total de entrevistados (n=11), la reflexión debe permitir *valorar la propia práctica*. Para los formadores, el uso de referentes teóricos y prácticos ayudarían a los docentes a autoevaluarse y conocer mejor cómo están respondiendo a las demandas institucionales respecto del aprendizaje y la valoración por sus estudiantes del propio proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, un ejemplo de aquello:

Antes de que les preguntes cualquier cosa [los profesores] te dan la respuesta ideal de que ellos son profesores centrados en el aprendizaje, pero después cuando les pides que te den ejemplos, el profesor te dice “la verdad es que creo que no lo hago tan bien porque no lo hago así [...]. El primer indicio es como [ser] bien crítico de su práctica. (Laura, F2\_f9:64)

### 3. Foco de la reflexión y uso de conocimientos

La experiencia es el foco común que todos los formadores utilizan para potenciar que los docentes reflexionen sobre la práctica. Este foco es utilizado de manera paralela a otros usos del conocimiento en la mayor parte de los casos (Tabla 18).

**Tabla 18**

*Foco de la reflexión*

<b>Subcategorías</b>	<b>Fragmentos de turno</b>	<b>fr</b>	<b>Participantes</b>
La propia experiencia	64	36,78%	12
Conocimiento académico en diálogo con la práctica	38	21,83%	8
Conocimiento académico para su aplicación en la práctica	32	18,39%	8
La experiencia de los pares	31	17,81%	8
Experiencias prototípicas	9	5,17%	4
<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>

La *experiencia propia* y las vivencias previas como estudiantes por parte de los participantes (36,78%), permiten a todos los formadores tener un punto de partida para la reflexión, promoviendo que los docentes expliciten sus prácticas al mismo tiempo que les otorgan sentido en el proceso formativo, como se ejemplifica a continuación:

La metodología que utilizamos en este curso es siempre partir de la experiencia docente. Todo el proceso que vamos haciendo tiene que ver con eso, cómo recuperamos desde la experiencia del docente todo lo que sirva para hacer esta reflexión ética. (Diego, F2\_f4:14)

La experiencia se constituye en objeto de análisis reflexivo mediante su descripción (escrita u oral) y el registro audiovisual de clases, así como también mediante el análisis de los materiales tecno-pedagógicos creados por los docentes, tales como planificaciones, instrumentos de evaluación y guías de clase.

Al uso de la experiencia propia como foco de análisis reflexivo, le sigue el *uso del conocimiento académico* en la enseñanza de la reflexión, el cual se presenta principalmente de dos maneras que comentamos a continuación y que se relacionan entre sí, a veces como oposición, pero otras veces de manera complementaria. El *conocimiento académico en diálogo con la práctica* contribuye al análisis de la misma, sin superioridad de un tipo de conocimiento sobre el otro, sin relacionados de manera dialéctica. Un ejemplo de ello se muestra en el fragmento siguiente:

[...] en un momento lo relacionamos con este primer trabajo de análisis del currículum prescrito entonces estas tensiones que aparecen por ejemplo cuando yo identifico racionalidades o ideologías en mi programa se explicitan más en este segundo trabajo como [p.e.] ‘mi programa tiene una racionalidad técnica pero lo que yo veo en la práctica es muy distinto a lo que observé solamente de lo escrito’. (Belén, F2\_f2:29)

Por otra parte, los resultados muestran que *el conocimiento académico se usa para su aplicación en la práctica* con el objetivo de definir y orientar las “buenas prácticas” a partir de lo que la teoría ha descrito (18,39%). Probablemente esto ponga de manifiesto la percepción sobre una característica personal y profesional muy robusta acerca del carácter academicista del profesorado universitario, que convierte la evidencia teórica en el tipo de conocimiento con mayor grado de legitimidad para orientar la práctica en este colectivo. El detalle de esta afirmación puede verse en la caracterización que cada formador lleva a cabo de este aspecto y que presentaremos más adelante en este capítulo.

En menor medida, se identifica el uso de la *experiencia de los pares* (17,81%) en el análisis de la propia práctica, que los formadores promueven a través de la realización de preguntas a todo el grupo. Esas preguntas se formulan habitualmente con el objetivo de abrir y también ampliar el abanico de experiencias docentes de los participantes gracias al intercambio mutuo de situaciones exitosas y fallidas entre todos los implicados:

¿Qué es lo que suele suceder? que el docente no tiene necesariamente repertorio para ponerle nombre a esas cosas que hace y cuando tú logras explicitar [...], cuando uno menciona eso aparecen otros que dicen ‘a mí también me pasó esto que mis estudiantes no podían reaccionar’. (Manuel, F2\_f10:37)

Adicionalmente, 4 formadores refieren que utilizan *experiencias prototípicas* provenientes de

prácticas de otros docentes que se comparten en video o por escrito y que llegan a los participantes en formato de análisis de casos como recursos didácticos (5,17%). Los casos suelen recoger problemáticas y situaciones comunes en el contexto universitario que pueden ser analizadas conjuntamente y que permiten vincular la experiencia con los conocimientos académicos que el programa del módulo establece. Otro de los motivos expresados por los formadores para utilizar experiencias prototípicas se relaciona con que los docentes tendrían menos reparos en analizar críticamente una práctica que no es la propia o en cuestionar las acciones llevadas a cabo.

En su conjunto, el foco de la reflexión está puesto sobre la experiencia (59,76%), ya sea la propia, la de los pares o expresada en casos sobre el contexto universitario.

#### 4. Formas de enseñar la reflexión

Finalmente, los resultados obtenidos respecto de las maneras en que los formadores buscan movilizar la reflexión en los programas de formación analizados son muy variadas. Todas las formas de enseñanza descritas suelen presentarse de manera interrelacionada en la voz de los formadores en las entrevistas objeto de análisis (Tabla 19).

**Tabla 19**

*Formas de enseñar la reflexión*

Subcategorías	Fragmentos de turno	fr	Participantes
Identificar problemas de la práctica	53	32,92%	11
Tensionar la actuación docente	32	19,88%	11
Explicitar las acciones de la práctica	25	15,53%	9
Tensionar las concepciones sobre E/A	19	11,80%	9
Argumentar la propuesta didáctica	17	10,56%	5
Valorar la propuesta didáctica	6	3,73%	4
Tensionar el deber y el hacer	6	3,73%	2
Argumentar su discurso docente	3	1,86%	1
<b>Total</b>	<b>161</b>	<b>100,00%</b>	<b>12</b>

La forma predominante de enseñanza de la reflexión reconocida por los formadores es la *identificación de problemas de la práctica* por parte de los docentes asistentes al curso (32,92%), tensionando sus creencias o tensionando su actuación docente.

Conceptos como “crisis”, “quiebre”, “tensión”, “cuestionamiento” o “preguntas detonantes” aparecen como el énfasis que varios formadores quieren transmitir: para reflexionar, es necesario poner en duda lo conocido. Lo anterior se expresa con claridad en el siguiente fragmento:

Todas las actividades de las clases tienen una pregunta por detrás (...), y eso va a permitir hacer otras preguntas, ya sea sus compañeros o yo mismo voy [a] plantear otra pregunta

que les haga poner en crisis esta seguridad. (Diego, F2\_f4:69)

En segundo lugar, los entrevistados señalaron que piden a los docentes que piensen en su actuación y se pregunten qué quieren lograr con ella, es decir, *tensionan la actuación docente* (19,88%). Los formadores utilizaron algunos conceptos teóricos como “alineamiento” y otras expresiones para forzar a los docentes a tomar posición ante determinadas situaciones hipotéticas de la práctica en el aula. En algunos casos, los formadores declaran que buscan identificar posibles brechas entre lo que explica la teoría o les demanda el currículum y lo que ocurre en la implementación de las propuestas de los docentes participantes, es decir, buscan *tensionar el deber y el hacer docente* (3,73%).

Para muchos formadores, al tensionar la actuación de los participantes también es posible adentrarse en las representaciones previas de los docentes y sus creencias y de este modo *tensionar sus concepciones* en torno a ciertos componentes del proceso educativo como su rol de enseñante, las características de sus estudiantes o el sentido de la materia que enseñan (11,80%):

[les pregunto] ¿cómo me doy cuenta de que mis estudiantes están aprendiendo? ¿cuáles son los principales problemas que mis estudiantes tienen al momento de...? (...) ¿qué aspectos de mi práctica quiero cambiar?. (Manuel, F2\_f10:6)

En menor medida, los formadores dijeron pedir a los participantes que dieran mayor consistencia o mejoraran la comprensión inicial de las situaciones y/o problemáticas de su práctica. Probablemente ello se deba a que reflexionar sobre la práctica debería permitir a los docentes conocer mejor el propio contexto educativo y elaborar sus propuestas educativas considerando las necesidades de su realidad, como se señala en el siguiente ejemplo:

Yo creo que se relaciona principalmente con contextualizar el proceso, saber que no todas las prácticas pedagógicas deben ser iguales y de ahí la importancia de observar mi propia práctica, en mi contexto y bajo los propósitos que tenga la carrera en la cual estoy trabajando o las competencias que se desarrollen para cierto perfil profesional. (Belén, F2\_f2:58)

A su vez, 5 formadores señalaron que la enseñanza de la reflexión consistía en que los docentes hicieran explícito su conocimiento sobre la práctica mediante la *argumentación de su discurso* (1,86%) y *de su propuesta didáctica* (10,56%). Al *explicitar las acciones de su práctica* los docentes estarían preparados para reconocer algunos de los elementos menos visibles de dicha práctica (15,53%):

Una cosa que a lo mejor no es tan explícita, pero creo que inconscientemente insisto en el proceso es que justamente no sean sólo opiniones [...], pero si ya estamos en esto vamos

buscando razones de por qué estamos diciendo esto. (Diego, F2\_f4:51)

Finalmente, los participantes profundizan en la reflexión en la medida en que pueden dar consistencia al análisis de la misma. Cuando ya se han identificado y compartido aspectos problemáticos de su práctica, los formadores invitan a los docentes a tomar algo de distancia de la misma para poder ir más allá en la *valoración de su propuesta docente*, juzgándola usando los criterios teóricos y prácticos que son objeto de aprendizaje en las clases del curso de formación (3,73%).

## 5. Evidencias del aprendizaje de la reflexión

Durante las entrevistas, se consultó a los formadores sobre la manera en qué ellos evidenciaban que se hubiese producido reflexión. Los resultados fueron agrupados en tres categorías: la aparición de la duda, la búsqueda de información para clarificar la duda y la resolución de la duda (Tabla 20).

**Tabla 20**

*Evidencias del aprendizaje de la reflexión*

Subcategorías	Fragmentos de turno	fr	Participantes
El estado de duda o incertidumbre por parte del participante	18	40,0%	10
El estado de búsqueda o necesidad de clarificación de la duda por parte del participante	14	31,1%	7
La resolución de la duda por parte del participante	13	28,9%	7
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>	12

La mayor parte de las menciones fue para el *estado de duda o incertidumbre*, es decir, la idea que la reflexión ocurre en el momento en que el sujeto ve interrumpido su pensamiento y/o acción y es consciente de que algo pasa. Este simple hecho es considerado por 10 formadores como reflexión, como se aprecia en este fragmento:

Muchas veces cuando estamos en el taller de planificación ellos ahí también se dan cuenta ‘oye, en realidad yo no estaba considerando este aspecto, estaba planificando mal, yo la verdad es que hacía todo siempre igual porque pensaba que esto no tenía mucho sentido, total esto más que nada es administrativo’. (Nicole, F2\_f11:13)

En segundo lugar, la evidencia de reflexión se identificó en el *estado de búsqueda o en la necesidad de clarificar* la experiencia o hecho confuso, como comenta este formador:

La otra cosa que veo como evidencia de progreso es cuando aparecen- en las consultas individuales – cierta avidez por querer saber más o profundizar algo más. Cuando aparece en la consulta ‘¿y dónde puedo leer más de esto?’ Aparece una demanda [...] por querer profundizar y ahí es cuando les recomiendo otra lectura. (Felipe, F2\_f6:25)

En menor medida, los formadores refirieron como evidencia de reflexión la *resolución de la duda* o problema inicial. En el ejemplo de la formadora que se presenta a continuación, ella entiende que puede afirmar que ha existido un proceso de reflexión cuando el producto solicitado al profesorado universitario (p.e. un diseño didáctico) incluye una serie de elementos prescriptivos y de contexto que muestren mejora con su estado inicial en este curso, como se refiere a continuación:

Uno tiene la esperanza de que el diseño de las clases que hagan [a partir de ahora] sea a partir de una reflexión, o sea, reflexión intencionada, por ejemplo, desde ubicarse en el perfil de egreso de la carrera que están tributando, luego puedan comprender la naturaleza de sus resultados de aprendizaje a partir de entender eso, reflexionen sobre qué estrategia didáctica o qué técnica quieren incorporar en sus clases, y recién ahí diseñen o escriban. (Olga, F2\_f12:20)

En suma, los resultados sobre las concepciones que los formadores declaran sobre enseñar a reflexionar al profesorado universitario se organizaron principalmente a partir de las finalidades de la enseñanza de la reflexión, el foco y el uso de conocimientos al momento de enseñar a reflexionar, así como las formas generales que toma la enseñanza en el contexto universitario. En menor medida, los formadores se centraron en evidencias concretas del aprendizaje de la reflexión y las referencias a las características de la reflexión para elaborar una definición fueron mucho menos frecuentes en su relato.

Para tensionar la experiencia de los docentes, los formadores señalan que utilizan el conocimiento académico tanto para introducir nuevos elementos base de análisis como para otorgar marcos teóricos referenciales respecto a lo que se esperaba que suceda en el aula. En este punto se identifican cuatro tendencias entre los formadores entrevistados: i) un número de formadores que utiliza el conocimiento académico en diálogo con la práctica (n=5); ii) un número de formadores que utiliza el conocimiento académico de manera aplicativa, es decir, de la teoría a la práctica (n=3); iii) un formador que utiliza el conocimiento académico en diálogo con la práctica y de manera aplicativa en partes iguales (n=1); y iv) un número de formadores no declara uso alguno de conocimiento académico en sus clases (n=3).

El análisis de la experiencia fue identificado por los formadores como el foco en el que se centra la reflexión, en todos los casos. La identificación y narración de sus experiencias como docentes, pero también como estudiantes en algunos casos, provee a los formadores del material necesario para el análisis de la práctica. Asimismo, este conocimiento de la experiencia fue puesto en tensión por 11 de los 12 formadores a través de la identificación de problemas y el cuestionamiento del sentido de su actuación docente.

Las experiencias de los pares fueron puestas en valor como elementos de ayuda a los demás docentes del curso para ampliar el propio repertorio de experiencias docentes, conocer otras realidades diferentes a la propia y otras formas de enfrentar las situaciones de la práctica.

A pesar de que los entrevistados no lo mencionaron ampliamente, las referencias al uso de las experiencias de los pares fue relativamente extenso ( $n=8$ ), es decir, para gran parte de los entrevistados, el intercambio de experiencias entre docentes tiene un lugar dentro de sus aulas. En cuanto a las formas de enseñanza de la reflexión, el análisis en profundidad de las experiencias docentes a través de la explicitación de la práctica y la argumentación de las propuestas didácticas fueron referidas de manera minoritaria. Finalmente, en cuanto a la evidencia sobre el proceso de reflexión destaca su vinculación con el estado de duda o incertidumbre inicial que surge para comprender lo que ocurre en la práctica.

#### 4.2.2 Concepciones de los formadores sobre la propuesta didáctica para la enseñanza de la reflexión

Los resultados evidenciaron una gran variedad de propuestas para la enseñanza y aprendizaje de la reflexión que no necesariamente se asociaron a una u otra forma de entender la reflexión. Para un mayor detalle sugerimos consultar el apartado de resultados correspondiente a la fase 3 en el que consta el análisis de los datos para cada formador.

En el momento de referirse a la propuesta didáctica, los formadores indicaron predominantemente características generales del diseño del curso, describiendo la forma de organización y funcionamiento del curso, y enunciando los criterios en los que basaban sus decisiones docentes. En la Tabla 21 se presentan los resultados globales correspondientes a las distintas categorías que dan cuenta de las características de las propuestas didácticas para la enseñanza de la reflexión expresadas por los 12 formadores entrevistados. Se han identificado los fragmentos de turno que referencian a cada categoría y su frecuencia relativa (fr) en relación al total de fragmentos. La numeración de las categorías sigue el orden correlativo del total de categorías de esta fase.

**Tabla 21**

*Concepciones de los formadores sobre la propuesta didáctica para la enseñanza de la reflexión.*

<b>Categorías</b>	<b>Fragmentos de turno</b>	<b>fr</b>
6. Enfoque general del proceso de E/A	64	10,53%
7. Representaciones sobre el profesorado universitario en formación	51	8,39%
8. Representaciones del propio rol de formador en la enseñanza de la reflexión	63	10,36%
9. Características del diseño del curso	141	23,19%
10. Tipos de contenidos del curso	50	8,22%
11. Contenido de la enseñanza de la reflexión	43	7,07%
12. Objetivo(s) de la tarea	56	9,21%
13. Estructura de la tarea	73	12,01%
14. Recursos y materiales para la enseñanza de la reflexión	38	6,25%
15. Características de la evaluación del aprendizaje de la reflexión	29	4,77%
<b>Total</b>	<b>608</b>	<b>100,00%</b>

A continuación, se presenta con detalle cada una de las categorías analizadas en esta dimensión a nivel global. La disposición de las categorías se organiza en primer lugar por la visión amplia del proceso de enseñanza y aprendizaje, las representaciones sobre los participantes y sobre el propio rol docente. Luego, se presentan los distintos elementos que componen el diseño didáctico para la enseñanza de la reflexión: las características generales del diseño didáctico, los contenidos del curso, las temáticas sobre las cuales se organiza la enseñanza de la reflexión, el objetivo de la tarea, su estructura, y los recursos didácticos utilizados con mayor frecuencia. Finalmente, se presentan las características de la evaluación en la propuesta didáctica, que es la categoría a la que los formadores se refirieron en menor grado.

#### 6. Enfoque general del proceso de enseñanza y aprendizaje

Durante la entrevista, los formadores expresaron diferentes maneras de comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando algunos de los elementos que componen el triángulo interactivo o la unidad básica del proceso de enseñanza y aprendizaje (Coll et al., 1992): el contenido de E/A, la enseñanza (o actividad/intervención del docente en el proceso de E/A) y el aprendizaje (o actividad/intervención del estudiante en el proceso de E/A) (Tabla 22).

**Tabla 22***Enfoque general del proceso de E/A*

Subcategorías	Fragmentos de turno	fr	Participantes
El contenido de E/A es complejo	16	25,00%	4
El contenido de E/A está al servicio del desarrollo de competencia	15	23,44%	6
La enseñanza como facilitación	9	14,06%	7
El aprendizaje como proceso de construcción	8	12,50%	4
La enseñanza como modelamiento de la práctica docente	6	9,38%	3
El aprendizaje como cambio cognitivo	5	7,81%	4
El aprendizaje como desequilibrio	5	7,81%	4
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100,0%</b>	<b>12</b>

Al consultar a los formadores por el proceso de enseñanza y aprendizaje priman las referencias al contenido del proceso de enseñanza y aprendizaje (48,44%), o en este caso, al contenido del programa y/o cada uno de los módulos del diplomado. Por una parte, se señala que *el contenido de E/A del diplomado es complejo* (25%), ya que la práctica del docente universitario está estrechamente relacionada con las dinámicas del proyecto educativo institucional y los desafíos del sistema educativo universitario nacional en su conjunto. Es decir, para los formadores no se puede enseñar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje si no se considera el contexto amplio donde estas dinámicas ocurren, como se señala a continuación:

Las problemáticas que ellos evidencian no se desarrollan solamente en sus aulas, sino que también las viven otros docentes universitarios y son producto de tensiones que se dan en el sistema; un sistema que tiene políticas a nivel local y a nivel país. (Camila, F2\_f3:17)

A su vez, los formadores reconocen los contenidos técnico-conceptuales como una demanda del profesorado participante, pero se muestran enfáticos en señalar que el proceso de enseñanza y aprendizaje característico del programa no debe reducirse a la adquisición descontextualizada de los saberes de esta naturaleza, sino que su enseñanza debe plantearse de manera relacionada con las situaciones en que el uso de dicho conocimiento es necesario para desempeñar la actividad de dicha situación. Es decir, la enseñanza de contenidos debe contribuir al *desarrollo de competencias* (23,44%), como lo expresa el siguiente formador:

Lo primero que piden nuestros docentes son metodologías y técnicas. Son talleres -bajo la idea de que eso es lo que necesitan- para mejorar sus prácticas y probablemente lo sea, elaborar rúbricas, la clase invertida... [Pero] si bien son una necesidad real [...] requieren que el sujeto que tiene que usar esas herramientas y tomar esas decisiones tenga una comprensión más profunda de lo que tiene entre manos. (Gastón, F2\_f7:22-24)

Respecto a la concepción de enseñanza y, en consecuencia, a la concepción del rol del docente, los entrevistados los conciben como *facilitador* (14,06%); es decir, el formador actúa como mediador entre la actividad de aprendizaje de sus estudiantes -docentes universitarios- y el contenido objeto de aprendizaje en el curso, como se ilustra a continuación:

Cuando tengo que ayudar a hacer síntesis, ahí tomo más la palabra, pero es para hacer síntesis de lo que ya hemos discutido. Aparte de esto les planteo unos trabajos que les van a ayudar a hacer síntesis, pero salvo eso -mi forma de hacer docencia- [es que] yo no hago más clases expositivas, está reducido al mínimo. (Diego, F2\_f4:64)

Adicionalmente, algunos formadores entienden la enseñanza como una actividad de *modelamiento de las prácticas docentes* (9,4%), es decir, que en su enseñanza existe la posibilidad de que alguien más competente que el estudiante (el formador u otro docente participante) muestre la manera en que se desarrolla una buena práctica docente. Dicha modelación supone, a su vez, la posibilidad de imitación de la buena práctica del formador del curso, por lo que se convierte en un objeto de enseñanza y aprendizaje para su reproducción práctica por los participantes, como lo señala el siguiente formador:

[...] no puedo perder de vista que el tipo de pregunta, el tipo de relación, el tipo de interacción que establezco, también formatea a los estudiantes [docentes participantes], entonces implica que uno tiene que estar en permanente atención a lo que uno hace o deja de hacer. (Manuel, F2\_f10:69)

Finalmente, otras respuestas de los entrevistados se ubican en mencionar distintos elementos o aspectos de cómo se entiende el proceso de aprendizaje. Entre estas menciones, el concepto de *aprendizaje como un proceso de construcción* (12,5%), seguido a partes iguales de la idea de *aprendizaje como cambio cognitivo y/o desequilibrio cognitivo*, entendido este último en un sentido piagetiano del término (7,81%).

## 7. Representaciones sobre el profesorado universitario en formación

En el momento de solicitarles que describieran su propuesta de enseñanza de la reflexión, muchos formadores mencionaron algunas de las características del profesorado universitario que participa de estas instancias. Para los formadores, resulta importante describir su percepción sobre el tipo de alumnado que conforma el profesorado universitario y que consideran diferente del tipo de profesorado que trabaja en niveles educativos escolares o no superiores.

El profesorado universitario se diferenciaría del escolar en cuanto a la gran diversidad de las

disciplinas académicas de las que provienen, también lo es en cuanto a la escasa formación para desempeñar las tareas de docencia que la institución educativa la encomienda. A su vez, el profesorado universitario es concebido por los formadores como un grupo con posturas educativas eminentemente tradicionales, incluso en algunos casos con una visión simplista de los procesos educativos. Finalmente, los formadores identifican en los docentes universitarios una alta percepción valorativa de sí mismos y un rol profesional basado en la actividad investigativa, por sobre las tareas de docencia (Tabla 23).

**Tabla 23**

*Representaciones sobre el profesorado universitario en formación*

Subcategorías	Fragmentos de turno	fr	Participantes
Es altamente diverso	11	21,57%	6
Tiene una concepción tradicional del proceso de E/A	10	19,61%	5
Desconfía de las aportaciones psicoeducativas a la enseñanza	8	15,69%	4
Valora sus propios aprendizajes	7	13,73%	5
Tiene una concepción simplista o reduccionista del quehacer docente	5	9,80%	3
Suele cuestionar las evidencias que se le proporcionan	4	7,84%	3
Tiene una alta valoración de sí mismo	4	7,84%	2
Valora la investigación más que la docencia	2	3,92%	1
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100,0%</b>	<b>11</b>

La *diversidad del profesorado universitario* (21,57%) fue reconocida tanto en lo relativo a la cultura institucional y disciplinaria de los mismos, como en lo relativo a su grado de experiencia y formación en docencia. Según los formadores, existen docentes con un alto nivel de conocimiento educativo producto de su participación en procesos de rediseño curricular u otras iniciativas al interior de su facultad, mientras que otros solo se valen de sus conocimientos disciplinares y de su experiencia previa como estudiantes para organizar su docencia “como no tienen una formación pedagógica la mayoría de los profesores tienden a repetir el modelo del mejor profesor o el profesor que los marcó en la universidad” (Laura, F2\_f9:11).

Justamente en relación a esto último, varios entrevistados señalaron que los participantes del diplomado suelen tener una *visión tradicional del proceso de E/A* (19,61%) y en ocasiones también *reduccionista del quehacer docente* (9,8%). Es decir, los formadores perciben que se enfrentan a un grupo de docentes con una representación simplificada del acto educativo y que tiende a demandar las “recetas” de la buena docencia. Así, por ejemplo, uno de los formadores se esfuerza en ampliar la visión del proceso educativo en la universidad:

Un profesor universitario que tiene una formación disciplinar, que tiene un doctorado, que tiene una comprensión de los fenómenos, de los problemas compleja no puede simplificar el objeto de su práctica, la tiene que tener, porque o sino no la va a valorar nunca o la va a valorar de una manera distinta. (Gastón, F2\_f7:27)

Al profesorado universitario chileno, al igual que al resto del profesorado en otros países, se le requiere que se forme para ser especialista en alguna disciplina. Gran parte de los participantes en los diplomados son profesionales de trayectoria, tanto en el mundo laboral como académico, y que imparten docencia en educación superior. Los formadores perciben a dichos docentes como muy perspicaces, capaces de *cuestionan cualquier tipo de contenido* objeto de enseñanza y aprendizaje (7,84%), y exponen, que si bien existen algunos que están muy motivados con la formación en docencia, reconocen que para otros participantes es la actividad de *investigación* lo que realmente los motiva (3,92%).

Dichos formadores señalan también que el profesorado universitario que cursa de estos programas tiene una *alta valoración de sí mismo* (7,84%), por lo que teme cometer errores o equivocarse en público, motivo por el cual los formadores son cuidadosos al momento de elegir sus acciones pedagógicas, como se expresa a continuación:

Eso a nivel académico, donde estamos hablando con puros doctores es bien complejo, quizás una de las principales demandas -como yo decía al principio- es tratar de crear un espacio protegido donde ellos puedan exponerse. (Andrés, F2\_f1:85)

En suma, cuando se preguntó a los formadores por sus propuestas de enseñanza de la reflexión, casi el total de entrevistados hizo referencia a la caracterización de los docentes participantes y la consideró uno de los marcos de contextualización de su quehacer y de fundamentación argumentativa de su rol profesional como formadores.

## 8. Representaciones del propio rol de formador en la enseñanza de la reflexión

Durante la entrevista, los formadores expresaron diferentes maneras de comprender su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las cuales se presentaron -no como excluyentes las unas de la otras- sino como relacionadas entre sí. Entre los formadores predominaron, en partes iguales, tanto las propuestas de enseñanza directiva como facilitadora. Así reconocieron de manera específica en la enseñanza la importancia de respetar el ritmo de los aprendizajes de los participantes, generar un clima de confianza y desarrollar una disposición positiva para observar la propia práctica de manera crítica (Tabla 24).

**Tabla 24***Representaciones del propio rol de formador en la enseñanza de la reflexión*

Subcategorías	Fragmentos de turno	fr	Participantes
Dirigir el aprendizaje con información, ejemplos y referencias	15	23,81%	7
Facilitar el aprendizaje mediante la orientación y el acompañamiento	15	23,81%	7
Respetar el ritmo de aprendizaje de los participantes	13	20,63%	7
Generar un clima de confianza entre los participantes que les permita exponer y analizar críticamente la propia práctica	11	17,46%	7
Disponer positivamente al profesorado universitario para observar su práctica de manera crítica	9	14,29%	5
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>100,00%</b>	<b>12</b>

Los formadores que caracterizaron su rol como enseñantes desde una *perspectiva directiva*, definieron su actividad de enseñanza como un proceso basado en proporcionar información, en particular contenido conceptual en la mayoría de los casos, a los participantes, y en suministrarles ejemplos y referencias de contenido específicas (23,81%). Desde esta perspectiva, el rol de los formadores se centraba en dirigir el proceso de aprendizaje de los participantes de manera relativamente estructurada, de modo que se produjera lo más similar posible al proceso que esperaban que dichos participantes siguieran.

Una perspectiva diferente de su rol de enseñantes fue la que encontramos en aquellos formadores que definieron su rol en términos de *facilitación* (23,81%). Aquí, los formadores señalaron que dicho rol se centra en proporcionarles preguntas e indicaciones que les acompañen a lo largo del proceso reflexivo que llevan a cabo, en lugar de pretender dirigirlo:

Es súper importante que los acompañadores, por decirlo así, más que hablarle en pedagógico y decirle lo que debe hacer, es que debe aprender a hacer muy buenas preguntas que detonen al profesor sobre su práctica. (Felipe, F2\_f5:30)

Adicionalmente, el rol de los formadores consistía en *respetar el ritmo de los aprendizajes* de los docentes (20,63%), como señaló más de la mitad de los entrevistados, quienes indicaron que consideraban muy importante que se cumpliera esta condición, dado que la reflexión es un proceso que requiere tiempo y en el cual intervienen otros factores tales como mostrar una disposición reflexiva, sentirse motivado y poseer experiencias reflexivas previas.

Asimismo, el rol de los formadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los participantes se caracterizó teniendo en cuenta su capacidad para crear un determinado clima de aula. En este ámbito, los formadores pusieron en valor los dos elementos siguientes: *procurar un ambiente de*

*confianza* entre los participantes (17,46%) y con sus respectivos formadores e invitarlos a *observar su práctica de manera crítica* (14,29%).

La necesidad de que el rol de los formadores incluyera mostrarse capaces de contribuir a crear un clima de confianza entre los participantes se justificó como medio para promover que dicho clima les permitiera exponer y analizar críticamente la propia práctica, superando el miedo al error que puede provocarles el hecho que se trata de profesionales especialistas en sus áreas -muchos de ellos doctores- que están acostumbrados a sobresalir en sus respectivas disciplinas académicas, aunque no necesariamente en la calidad de sus prácticas docentes. Un clima de confianza permite que no se sientan expuestos en el momento de compartir sus dificultades docentes. Por otra parte, los formadores reconocieron que en ocasiones la reflexión sobre la práctica conlleva a un ejercicio de autoevaluación crítica que pone en evidencia situaciones privadas que no siempre son fáciles de compartir con desconocidos, motivo por el cual se insiste en cuidar dicho clima de aula para que el aprendizaje resulte efectivo:

Tú para reflexionar y reflexionar con otros necesitas ciertas condiciones de igualdad, de por supuesto de respeto, de confianza, de arriesgarte a exponerte porque si tú no te expones, la verdad que la reflexión no despega mucho. (Gastón, F2\_f8:74)

En relación a que el rol de los formadores consista también en estar preparado para lograr una disposición positiva del profesorado para analizar críticamente su práctica, se trata de una acción en el quehacer docente que, al desarrollarse por primera vez, puede provocar incomodidad o sentimiento de culpabilidad entre los participantes, si perciben que con su actividad en el aula no siempre han favorecido el aprendizaje de sus estudiantes:

[se invita a que puedan] tomar distancia de su práctica, mirarla con una cierta objetividad, compararla con la de otros colegas, verle aristas mejorables, todo en una cuestión muy suave, de no sentirse culpabilizado, avergonzado o “he venido haciendo mal las cosas durante 20 años”, porque si entramos en ese tono ya la gente forma resistencia y no avanza. (Felipe, F2\_f6:10)

## 9. Características del diseño del curso

El diseño del programa del curso fue planteado de maneras muy diversas por los formadores. De este modo existen diferencias en los diseños tanto respecto al propósito general que rige dicho programa como respecto a la selección de actividades o tareas específicas de enseñanza y aprendizaje que lo conforman. Así pues, el *énfasis (que los diferentes diseños pusieron) en la elaboración de productos* por parte de los participantes fue destacado por la mayoría de los

formadores (19,15%) (Tabla 25).

**Tabla 25**

*Características del diseño del curso*

Subcategorías	Fragmentos de turno	fr	Participantes
Énfasis en la elaboración de productos	27	19,15%	8
Abordaje inductivo del contenido del curso, desde las experiencias a la teoría	19	13,48%	9
Tareas de análisis de prácticas docentes	18	12,77%	4
Estrategias didácticas diversas	16	11,35%	8
Abordaje deductivo del contenido del curso, desde la teoría a la observación de la práctica	16	11,35%	6
Sigue una propuesta metodológica introspectiva de la propia trayectoria	10	7,09%	4
Considera una progresión del aprendizaje	9	6,38%	5
Sigue una secuencia temporal	8	5,67%	3
Desde un nivel macro curricular a un nivel micro curricular	7	4,96%	5
Criterio de coherencia interna	6	4,26%	3
Implícitamente busca ser un modelo de buenas prácticas	5	3,55%	3
<b>Total</b>	<b>141</b>	<b>100,00%</b>	<b>12</b>

Asimismo, en la mayoría de los casos, los formadores explican que el curso fue diseñado siguiendo un *abordaje inductivo*, es decir, declaran que el proceso de presentación del contenido se inició recurriendo en primer lugar a las experiencias docentes de los participantes, para luego, de manera relacionada con estas, proceder a introducir el contenido teórico del curso (13,48%). Sin perjuicio de lo anterior, hubo formadores que también optaron por un *abordaje deductivo* del contenido del curso, utilizando el conocimiento académico como base o punto de partida en el que sostener el análisis de las situaciones de la práctica docente (11,35%). Cabe señalar que, en la mayoría de los casos, ambos tipos de abordaje del contenido no son exclusivos de uno u otro formador sino que, según ellos mismos declaran, utilizan uno u otro de ellos según las necesidades de aprendizaje que iban detectando en los participantes.

El diseño del curso incluyó la *selección de estrategias didácticas diversas* (11,35%) con la finalidad, en algunos casos, de dar respuesta a las necesidades de los docentes con distinto grado de experiencia en educación superior. En otros casos, el uso de estrategias didácticas variadas se debió al carácter diverso de las disciplinas de los participantes y a la mayor familiaridad del formador con algunas de ellas.

En lo que respecta a las tareas de análisis de la práctica docente, los diseños elaborados integraron tareas variadas. Así pues, como ejemplo, los 4 formadores que señalaron la presencia de tareas específicas en el diseño se refirieron a la escritura y/o narración total o parcial de algunas clases

realizadas por los participantes, a la presentación de recursos didácticos e instrumentos evaluativos, y a la observación y registro de las propias clases por parte de los docentes.

Recogiendo la representación que algunos formadores tienen sobre la gran diversidad de los participantes de estos diplomados, algunos de ellos señalaron *el uso de una mirada introspectiva* de la propia experiencia -como docentes y como estudiantes- utilizada principalmente en aquellos casos en que los participantes carecen de experiencia docente universitaria (7,09%).

Uno de los elementos llamativos entre las características del diseño del curso fue la introducción de *elementos macro curriculares* (4,96%), como una manera de situar y contextualizar mejor la acción docente. Puede ser que lo anterior esté relacionado con la intención de complejizar la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje (categoría 23) a través del estudio de las tensiones presentes en la educación superior, como se expresa en el siguiente ejemplo:

Este curso tiene tres niveles de análisis [...] lo macro nivel de educación superior, lo meso que es lo que está pasando en la universidad y lo micro qué es lo que está pasando en mi asignatura a nivel de aula. Por tanto, [...estos son] los tres niveles de análisis de reflexión donde pasan los profes que les permite ir haciéndole zoom a los distintos procesos e ir viendo las interrelaciones que se establecen entre los tres niveles y cómo impactan en el aula. (Camila, F2\_f3:16)

Finalmente, otro de los elementos destacados fue la mención de *un diseño curso que permitiera implícitamente ser un modelo de buenas prácticas* (3,55%), es decir, que vivenciaran clases desde un enfoque participativo del estudiante, mediante el uso de estrategias de aprendizaje activo, retroalimentación efectiva y con foco en la reflexión docente. El siguiente fragmento lo representa muy bien:

En general hemos logrado aplicar lo que decimos, o sea, que el propio diplomado modele respecto de lo que estamos proponiendo como docencia universitaria y a veces hacemos esos ejercicios de metacognición o no sé, como decir 'bueno ¿ustedes creen que esto fue al azar? No, no fue al azar', '¿y por qué?', 'ah, no, chuta' (sic). Tenemos como un backstage, no lo llamamos así, pero, hay ciertos momentos en los cuales, en un minuto de confianza y les develamos algunas de nuestras triquiñuelas en los talleres. (Gastón, F2\_f7:82)

## 10. Tipos de contenidos del curso

Los formadores identificaron una serie de contenidos incluidos en su propuesta docente de enseñanza de la reflexión. Se trata fundamentalmente de *saberes teórico-conceptuales y técnicos sobre la docencia* asociados a la planificación de la asignatura, a la evaluación de los aprendizajes y a las estrategias didácticas (48%) (Tabla 26).

**Tabla 26**

*Tipos de contenidos del curso*

Subcategorías	Fragmentos de turno	fr	Participantes
Saberes teórico-conceptuales y técnicos sobre la docencia	24	48,00%	10
Saberes del contexto educativo universitario	11	22,00%	4
Saberes prácticos	11	22,00%	6
Saberes sobre la actuación ética	4	8,00%	2
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100,0%</b>	<b>11</b>

Dichos saberes se diferencian de aquellos relativos al *contexto educativo* particular de cada formador, como son el modelo educativo institucional, su relación con la política pública y las problemáticas que demanda ese espacio específico (22%).

Un 22% de los fragmentos de turno categorizados consideran los *saberes prácticos* como contenido del curso, teniendo en cuenta que se trata de programas de formación que ponen el foco de la enseñanza en la propia práctica docente y la reflexión. Finalmente, los *saberes sobre la actuación ética*, es decir, los conocimientos relativos a promover una determinada actuación ética en los docentes, se incluyeron en el diseño separadamente de los demás saberes, al considerarse que integraban tanto contenidos de aprendizaje conceptuales como actitudinales (8%).

## 11. Contenido de la enseñanza de la reflexión

Al momento de abordar la enseñanza de la reflexión, los entrevistados señalaron que las actividades y discusiones se realizaron alrededor del *análisis de la propia práctica y del proceso de enseñanza y aprendizaje a nivel general* en un 65% de los casos (Tabla 27).

**Tabla 27***Tópicos de reflexión*

Subcategorías	Fragmentos de turno	fr	Participantes
El análisis de la propia práctica docente	14	32,66%	8
El análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje en general	14	32,66%	8
El análisis del contexto universitario.	12	27,91%	6
El análisis del “yo estudiante”	3	6,98%	2
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0%</b>	<b>11</b>

Por ejemplo, cuando los formadores explicaron la manera en que hacían reflexionar a los participantes, señalaron hacerlo fundamentalmente a partir de su quehacer cotidiano y de sus problemáticas docentes. Hubo formadores que señalaron el uso de registros audiovisuales de clases como insumo para la reflexión, mientras que otros indicaron solicitar a los docentes relatar sus propias situaciones de aula que les hubieran llamado la atención y, con ello, procedieron a elaborar casos que posteriormente fueron objeto de análisis conjunto entre los participantes en el aula.

También se reflexionó sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en general, utilizando casos prototípicos para su análisis, como se muestra a continuación:

O trabajamos también por ejemplo bajo los objetivos que tiene este curso, qué es lo que se trabajó en ese curso y qué es lo que se solicitó a los estudiantes en esa evaluación para ver si ahí hay un alineamiento entre cómo este profesor ficticio hacía sus clases, los objetivos que tenía y cómo evalúa después a sus estudiantes. (Belén, F2\_f2:33)

La diferencia entre la reflexión sobre la propia práctica y la reflexión general sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, es que la primera toma como punto de partida situaciones concretas que les ocurren a los diferentes docentes, mientras que la segunda se vale de ejemplos o experiencias mucho más genéricas que no necesariamente guardan relación directa con las vivencias de algunos de los participantes. A pesar de no referirse a las propias prácticas, la opción de reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en general permite, según los formadores, cubrir de manera más adecuada el programa de su módulo.

En menor medida, los entrevistados señalaron pedir a los participantes reflexionar y *analizar el contexto universitario* a partir de problemáticas más abstractas que aquellas ligadas al proceso de enseñanza y aprendizaje o a la propia práctica en el aula (27,91%).

Finalmente, dos formadores indicaron que dentro de las tareas diseñadas incluyeron aquellas que les permitían reflexionar y *analizar el “yo estudiante”*, tanto para aproximarse a los procesos de

enseñanza y aprendizaje desde las propias vivencias, como para promover la metacognición del diplomado mismo (6,98%).

## 12. Objetivo(s) de la tarea para la enseñanza de la reflexión

Las tareas comentadas por los formadores tuvieron como propósito *retroalimentar el trabajo entre pares* (35,71%), *intercambiar experiencias docentes* (32,14%) y *analizar conjuntamente las prácticas docentes* (32,14%). Cabe señalar que dichos objetivos se presentaron de manera interrelacionada en el relato de los formadores, no pudiendo establecer la predominancia de uno sobre el resto de dichos objetivos (Tabla 28).

**Tabla 28**

*Objetivo(s) de la tarea*

Subcategorías	Fragmentos de turno	fr	Participantes
Tareas para retroalimentar el trabajo entre pares	20	35,71%	8
Tareas para intercambiar experiencias	18	32,14%	8
Tareas para analizar conjuntamente prácticas docentes	18	32,14%	6
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>100,00%</b>	<b>10</b>

Un ejemplo de cómo las tareas podían contener más de un propósito se puede observar en el siguiente relato:

Por ejemplo, cuando ellos tienen que escribir sus cuadernos de clase y se los tienen que intercambiar con los profes eso es súper interesante porque analizan la situación de lo que pasa en su aula, pero también desde una mirada crítica respecto de lo que dice un par; entonces cosas que ellos no ven, lo ven otros profes. (Camila, F2\_f3:22)

En este caso, la formadora narra una tarea relativa a la escritura de cuadernos de clase. Esta tarea tiene un doble propósito: por una parte, analizar conjuntamente las prácticas docentes; y por otra, retroalimentar el trabajo de los pares. Tareas de esta naturaleza fueron presentadas en varias ocasiones y pudieron identificarse diferencias leves entre ellas en lo relativo a su ejecución e implementación. En otros casos, los formadores promovieron el intercambio de experiencias con la finalidad de conocer otras diferentes y enriquecer el conocimiento práctico de los docentes.

### 13. Estructura de la tarea para la enseñanza de la reflexión

De manera similar a las características del curso, las tareas descritas se estructuraron para responder a las necesidades de cada contexto, por lo que son *altamente diversas* (28,77%) (Tabla 29).

**Tabla 29**

*Estructura de la tarea para la enseñanza de la reflexión*

Subcategorías	Fragmentos de turno	fr	Participantes
Formas diversas de organizar a los participantes	26	35,62%	10
Uso de tipos diferentes de tareas	21	28,77%	9
Tareas organizadas siguiendo secuencias diversas.	17	23,29%	8
Estrategias docentes basadas en el análisis de casos prototípicos	9	12,33%	4
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100,00%</b>	<b>12</b>

Las tareas variaron su estructura usando formas de organización de los participantes diversas (35,62%). En ocasiones se privilegió el trabajo individual para profundizar en el análisis crítico de su propia práctica. Sin embargo, la organización predominante fue la que establecieron en grupos pequeños, tal como lo comenta el siguiente formador: “nosotros alcanzamos a hacer un circuito completo. Trabajamos en pequeños grupos, ellos tienen al menos dos iteraciones de esta naturaleza y después hacemos una en grande, o sea, me refiero con todo el grupo, con el gran grupo”. (Manuel, F2\_f10:16)

Respecto de la organización de las tareas, 8 formadores describieron con mucha claridad la *secuencia de las tareas* que realizaron (23,29%), en algunos casos se trataba de secuencias de tareas para cada una de las sesiones, mientras que en otras se trató de una estructura que se desarrolló a lo largo de todas las sesiones: “luego en la segunda sesión volvemos a pasar por estos 4 momentos, pero ya desde, por ejemplo, la elaboración de resultados de aprendizaje y hacemos todo este recorrido de los 4 momentos, pero desde los resultados de aprendizaje”. (Laura, F2\_f9:24)<sup>3</sup>

Finalmente, 4 formadores señalaron explícitamente que estructuraron *las tareas alrededor de casos prototípicos* ideados por ellos mismos o, en su defecto, a casos derivados de la narración de los participantes (12,33%).

<sup>3</sup> Los cuatro momentos a los que refiere la formadora se relacionan con “disponerse”, “situarse”, “posicionarse” y “transformarse”, metodología elaborada por Domenico Masciotra.

#### 14. Recursos y materiales para la enseñanza de la reflexión

Durante la entrevista, los formadores se refirieron escasamente a los materiales y recursos específicos que utilizan para la enseñanza de la reflexión. Se identificaron principalmente dos tipos de materiales: aquellos *materiales generados en la propia práctica* docente (57,89%) y aquellos con carácter *prototípico* (42,11%) (Tabla 30).

**Tabla 30**

*Recursos y materiales para la enseñanza de la reflexión*

Subcategorías	Fragmentos de turno	fr	Participantes
Materiales generados en la propia práctica	22	57,89%	7
Recursos y materiales prototípicos	16	42,11%	6
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100,0%</b>	<b>10</b>

Los materiales generados en la propia práctica estuvieron compuestos por planificaciones de la asignatura de los participantes, así como por instrumentos de evaluación fundamentalmente. Los recursos prototípicos consistieron en la presentación de casos sobre situaciones del contexto universitario como, por ejemplo, el bajo desempeño de los estudiantes en instancias de evaluación sumativa o el poco interés de los mismos respecto de los contenidos del curso.

#### 15. Características de la evaluación del aprendizaje de la reflexión

Los formadores se refirieron a la evaluación del aprendizaje de la reflexión de manera diversa. Los casos que mencionaron la evaluación fueron principalmente para dar cuenta de la existencia de tareas *ligadas a los propósitos del curso* (70%), y en menor medida, se refirieron a ella como una *oportunidad de aprendizaje* (30%) (Tabla 31).

**Tabla 31**

*Características de la evaluación del aprendizaje de la reflexión*

Subcategorías	Fragmentos de turno	fr	Participantes
Ligada a los propósitos del curso	14	70,00%	7
Entendida como una oportunidad de aprendizaje	6	30,00%	4
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,0%</b>	<b>8</b>

Los productos del curso señalados por los formadores se relacionan con la elaboración de recursos didácticos, pautas de evaluación y planificación de clases. En ocasiones muy puntuales, los productos objeto de evaluación se asociaron a la implementación del diseño didáctico elaborado.

La evaluación entendida como una oportunidad de aprendizaje fue señalada por 4 formadores, un

número menor a los 8 que mencionaron el feedback como un elemento importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

#### 4.2.3 Concepciones de los formadores sobre los retos que supone la enseñanza de la reflexión

Los resultados evidenciaron una diversidad de retos a los cuales los formadores se enfrentan en la enseñanza de la reflexión al mismo tiempo que enseñan contenidos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación superior. También se evidenció una valoración predominantemente positiva de la propuesta didáctica.

Los formadores identificaron retos generales asociados a la experiencia educativa en su conjunto, seguido de desafíos más concretos como: i) dar respuesta educativa a la dificultad que los docentes muestran para identificar qué es problema en la situación de la práctica educativa o caso objeto reflexión; ii) diseñar un plan de evaluación del aprendizaje de la reflexión adecuado a sus objetivos; iii) mejorar la gestión que los formadores llevan a cabo de la participación del grupo en las tareas que exigen reflexión colaborativa; y iv) mejorar la cobertura de los contenidos y objetivos del curso.

Por otra parte cabe señalar que, existe un alto grado de similitud entre los porcentajes correspondientes a los resultados relativos a identificación de debilidades (19,92%) y los relativos a la identificación de fortalezas (16,73%) de la propuesta de enseñanza de la reflexión (ver Tabla 32). Dicha tabla muestra también un alto porcentaje de identificación de retos en la enseñanza de la reflexión (47,72%) y un menor porcentaje (15,94%) de fragmentos correspondientes a la identificación de condiciones de sostenibilidad en el tiempo de la propuesta de enseñanza de la reflexión que fueron desarrollando a lo largo del curso.

**Tabla 32**

*Concepciones de los formadores sobre los retos que supone la enseñanza de la reflexión.*

<b>Categorías</b>	<b>Fragmentos de turno</b>	<b>fr</b>
16. Fortalezas de la propuesta	42	16,73%
17. Debilidades de la propuesta	50	19,92%
18. Retos que el grupo curso plantea	49	19,52%
19. Retos en la identificación del objeto de problematización	27	10,76%
20. Retos en la evaluación	19	7,57%
21. Retos en la gestión de la participación	15	5,98%
22. Retos sobre el currículum	9	3,59%
23. Condiciones de sostenibilidad de la propuesta	40	15,94%
<b>Total</b>	<b>251</b>	<b>100,00%</b>

Con el propósito de profundizar en los resultados globales obtenidos, se presentan a continuación cada una de las categorías analizadas en detalle. Su presentación respeta la numeración de la Tabla 15 al inicio del apartado sobre los resultados de la fase 2.

#### 16. Fortalezas de la propuesta

Las fortalezas de la propuesta se concentran en las características del diseño, a pesar que los formadores manifiestan críticas y posibilidades de mejora. De hecho, se observan contradicciones en relación a las debilidades de la propuesta, ya que al mismo tiempo que se indica que la estructura del diplomado hace poca referencia a la reflexión o que los formadores se sienten poco preparados; los mismos formadores valoran el conocimiento profundo que tienen de la realidad educativa de su contexto y el reconocimiento que tiene el diplomado al interior de la institución (Tabla 33).

**Tabla 33**

*Fortalezas de la propuesta*

<b>Subcategorías</b>	<b>Fragmentos de turno</b>	<b>fr</b>	<b>Participantes</b>
Las características del diseño	27	64,29%	10
El conocimiento profundo del contexto por parte de los formadores	9	21,43%	4
El valor institucional del diplomado en su conjunto	6	14,29%	5
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100,00%</b>	<b>11</b>

Las *características del diseño* del curso y del programa y su relación con la implementación destacan, a juicio de los formadores, por la coherencia interna y externa de los contenidos y las estrategias didácticas, la secuenciación de dichos contenidos a lo largo del curso, la fuerte predominancia del trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias, y la articulación entre el conocimiento académico y la práctica (64,29%). A continuación, se presenta un fragmento que lo explica con claridad:

Yo creo que la constante relación que existe con los contenidos que trabajamos de hacerlo parte de estas actividades de los talleres, ir aterrizando los contenidos que trabajamos y ahí es donde los talleres cobran esa función primordial. Yo creo que esa es una herramienta que facilita esta pega porque hay un vínculo estrecho entre lo que estamos trabajando -y desde las lecturas también- con lo que estamos haciendo en nuestras clases. (Belén, F2\_f2:21)

La propia experiencia se convierte en el articulador de la propuesta a partir de la presentación de

ejemplos de recursos y materiales, así como de narraciones de situaciones vivenciadas por los participantes. Dichas situaciones corresponden tanto a sucesos puntuales como a la generalización de experiencias sobre una determinada temática. Este punto puede observarse a continuación:

La fortaleza, yo te diría que la más potente desde mi lectura es que el tema de poner al centro la práctica no como una situación aislada, no unidireccional, sino que bidireccional y/o multidireccional diría yo, hacia los estudiantes, pero también hacia el lado. (Manuel, F2\_f10:63)

Adicionalmente, algunos formadores consideraron muy positivo el *profundo conocimiento que tienen sobre el contexto institucional* (21,43%), ya que les permite ser sensibles a las problemáticas que los participantes presentan y compartir con ellos una realidad que les es única.

Finalmente, los formadores identifican diferencias entre dictar clases en un programa que cuenta con el respaldo institucional a uno que no posee dicho respaldo, destacando el *valor institucional del diplomado en su conjunto* (14,29%), así es una fortaleza que la propuesta del diplomado posea un “planteamiento propio de la universidad detrás, [...el] proyecto formativo del modelo pedagógico, o sea, los contenidos que vemos en el diplomado son esos contenidos porque responden a una visión, hay una propuesta detrás del diplomado” (Gastón, F2\_f7:91).

#### 17. Debilidades de la propuesta

Prácticamente todos los formadores lograron identificar debilidades de la propuesta, tanto en relación al propio curso que enseñan, como a su relación con el diplomado en su conjunto (Tabla 34).

**Tabla 34**

*Debilidades de la propuesta*

Subcategorías	Fragmentos de turno	fr	Participantes
La estructura del diplomado	15	30,00%	5
El tiempo limitado para llevar a cabo un proceso de reflexión más profundo	10	20,00%	6
Las propias competencias del formador como facilitador	10	20,00%	6
La escasa presencia de la enseñanza de la reflexión en el currículum	9	18,00%	4
La dificultad para recolectar evidencias de aprendizaje de la reflexión	6	12,00%	4
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100,00%</b>	<b>11</b>

Dentro de los elementos con un mayor porcentaje de menciones se encuentra la *estructura del diplomado* (30%). Por una parte, los formadores perciben que la estructura modularizada del

programa no les permite conocer cómo se aborda la reflexión en otros módulos, ya que dichos módulos son independientes y no siempre la institución promueve que existan instancias de coordinación entre los formadores. También se señaló como debilidad que la estructura curricular obligaba a unos determinados aprendizajes básicos, los cuales en ocasiones priorizaban la enseñanza de contenidos académicos específicos, limitando el abordaje de otros saberes:

Creo que [el análisis] lo limitamos mucho a los elementos teóricos que nosotros revisamos en el curso. Pero no definir esas categorías clave también dejaría un análisis muy amplio y que al fin y al cabo no lograría lo que nosotros pensamos, como que sería solamente ‘lean su clase y dé una reflexión al respecto’, pero sería muy muy amplio. (Camila, F2\_f3:67)

El fragmento anterior no tan solo da cuenta de una estructura del programa previamente delimitada, quizás en exceso, sino que también refleja la tensión que la formadora vive cuando trata de profundizar en la reflexión ampliando ese proceso a otros ámbitos de análisis diferentes a las que previamente establece el programa del curso. Se aprecia en muchos casos que la *presencia de la enseñanza de la reflexión en el currículum* del curso es escasa (18%).

Se señaló adicionalmente el *tiempo limitado* para llevar a cabo un proceso de reflexión más profundo (20%). Cabe recordar que se trata de módulos de entre 25 y 40 horas, en las cuales los participantes se reúnen con el formador solo una vez por semana.

La mitad de los formadores entrevistados percibe que no cuenta con *competencias suficientes para enseñar a reflexionar* reflejando una fuerte autocrítica de su propia tarea (20%). Algunos de elementos señalados refieren a debilidades auto percibidas en la articulación de las estrategias y recursos didácticos más adecuados para desarrollar la reflexión y algunas carencias en el uso de la plataforma virtual con la que cuenta el curso. Otros comentarios guardan relación con algunas dificultades en la gestión del grupo y en el intercambio de experiencias, tal como queda de manifiesto en las categorías que se presentan más adelante relativas a los retos en la enseñanza de la reflexión. Uno de los elementos mencionados por una formadora se relaciona con la autopercepción de falta de conocimiento académico sobre qué es reflexionar, como se expresa a continuación:

[...] no tengo idea si existe la reflexión como elemento teórico en la formación de educación superior. Nosotros hablamos de los procesos de reflexión, pero nunca hemos hecho un constructo teórico explicativo del fenómeno de la reflexión dentro de la formación de los profesores. De verdad que no lo tenemos. (Juana, F2\_f8:64)

Esto último también puede relacionarse con el hecho que 4 formadores manifiestan *dificultades*

para recolectar evidencias sobre el aprendizaje de la reflexión (12%), ya sea porque el tiempo no es suficiente para ver los resultados o porque el proceso reflexivo en sí mismo no tiene etapas estructuradas que permitan visualizar la progresión de manera más expedita.

#### 18. Retos que el curso plantea en relación a las características de sus participantes

Los formadores identificaron retos o dificultades asociados fundamentalmente al trabajo con los docentes participantes, organizados en torno a tres ejes particulares: la resistencia al cambio, las características del profesorado universitario, y la diversidad de contenidos que imparte el grupo de participantes. (Tabla 35).

**Tabla 35**

*Retos que el grupo curso plantea*

Subcategorías	Fragmentos de turno	fr	Participantes
Superar las resistencias de cambio del profesorado	18	36,73%	8
Formar a docentes universitarios	17	34,69%	8
Formar profesores universitarios que imparten disciplinas muy diversas	14	28,57%	7
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100,00%</b>	<b>11</b>

En relación a la *resistencia al cambio* (36,73%), los formadores indicaron que algunos docentes cuestionan los contenidos del proceso de enseñanza y aprendizaje en educación superior, y la formación y el análisis sobre su propia práctica. En muchos de los casos las resistencias provienen de la necesidad de mantener un status quo como docentes universitarios, según el cual la necesidad de reflexionar implicaría un esfuerzo adicional al trabajo cotidiano que están desarrollando. Por otra parte, los principios de aprendizaje son puestos en duda porque han escuchado o conocido experiencias fallidas de incorporación de estrategias centradas en el aprendizaje. Igualmente, la resistencia al cambio y a la reflexión se originaría en las mismas creencias arraigadas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que sostienen los profesores, como se presenta a continuación:

Hemos tenido profes sumamente rígidos, que al inicio del diplomado dicen ‘yo en realidad vengo acá porque me dijeron que tenía que hacer este diplomado, pero la verdad es que no le encuentro ningún sentido porque yo soy de esta forma y pienso que el estudiante tiene que estar preparado para salir al ámbito laboral, con exigencias, etc.’. (Nicole, F2\_f11:130)

En el caso del reto que supone *formar a docentes universitarios* (34,69%) se plantearon las dificultades de formar a un colectivo con características muy diversas. Por una parte, los

participantes desconocen el lenguaje propio de la disciplina relativa a los procesos de enseñanza y aprendizaje o las complejidades del sistema educativo, por lo que su ejercicio docente está fuertemente basado en su experiencia previa. Este punto entra en confrontación con el hecho que los formadores reconocen la universidad como un espacio donde se sobrevalora el conocimiento académico sobre el cual los docentes buscan respuestas. A la vez, los formadores indicaron que el contexto de educación superior considera que el quehacer docente tiene mucho menos valor frente al investigativo, motivo por el cual muchos participantes reducen su quehacer a una aplicación técnica del saber educativo. Por último, también hay formadores que reconocen diferencias más concretas con el profesorado escolar. En el siguiente fragmento, el formador comenta que habiendo hecho clases para maestros y profesores universitarios ambos coinciden en una demanda inicial de formación en metodologías y en técnicas de enseñanza aunque en el contexto universitario, el abordaje del currículum se complejiza aún más:

El sistema escolar [...] existe el marco curricular [y] orientaciones [...] Pero en el sistema universitario no hay nada de eso, felizmente en virtud del principio de la libertad de cátedra, pero desgraciadamente para nuestros estudiantes que se ven enfrentados a una diversidad de cada profesor o profesora que se para delante de ellos es un mundo distinto, un mundo aparte. (Gastón, F2\_f7:23)

Finalmente, en relación a los retos que el grupo curso plantea, se mencionó el desafío de trabajar con un *profesorado muy diverso en cuanto a su especialidad* (28,57%). Los formadores reconocieron la existencia de “puntos ciegos” en el momento de abordar la enseñanza y el aprendizaje en las asignaturas que dictan los docentes participantes, así como algunos vacíos en el uso de vocabulario específico de las disciplinas:

Yo tengo 2 posibilidades de aproximación desde esa perspectiva. Una posibilidad –que yo diría que es la más recurrente– es acercarse al otro desde su campo disciplinar propio y efectivamente ahí yo tengo pocas posibilidades de vincularme con el otro porque, por ejemplo, si yo soy un Arquitecto y el otro es un Ingeniero, va a ser difícil. (Manuel, F2\_f10:35)

Sin embargo, para la mayoría de los formadores esta diversidad representa un desafío abordable a través del trabajo entre pares, brindando la posibilidad de compartir experiencias y vivencias.

#### 19. Retos en la identificación del objeto de problematización

Los entrevistados identificaron una serie de retos relativos a la enseñanza de la reflexión, asociados a las dificultades que tienen los docentes para delimitar el objeto sobre el cual se

problematiza (Tabla 36).

**Tabla 36**

*Retos en la identificación del objeto de problematización*

Subcategorías	Fragmentos de turno	fr	Participantes
Superar la visión tradicional sobre la docencia por parte de los participantes	12	44,44%	6
Poco interés de los participantes en la problematización de su práctica	10	37,04%	6
Comprender la complejidad que implica el proceso de E/A	5	18,52%	3
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100,00%</b>	<b>8</b>

En primer lugar, los formadores reconocieron la dificultad de movilizar a los docentes fuera de la *visión tradicional del proceso de E/A* (44,44%), sin lograr que puedan cuestionar las prácticas aprendidas en su propia experiencia como estudiantes. Los entrevistados señalaron que en muchas ocasiones los docentes culpan al estudiantado de los problemas dentro del aula, en términos de falta de estudio o motivación, y de pérdida del foco sobre su propio quehacer: “es paradójico porque aparece un listado muy grande [de situaciones problemáticas], pero no necesariamente hay una asociación con que los problemas que tienen los estudiantes tienen que ver con algo que el profesor hace o que pudiese modificar” (Manuel, F2\_f10:07).

Asimismo, los formadores también identificaron como un reto el *poco interés de algunos participantes por problematizar su práctica* (37,04%). Para muchos docentes los temas disciplinares ocupan la mayor parte de su atención y discutir sobre el aprendizaje es visto lejano y eventualmente poco necesario. También esta falta de interés fue relacionada con la poca disposición de tiempo para realizarlo. Un resumen de lo anterior se presenta en el siguiente ejemplo:

Y lo otro que nos cuesta es romper [con] la verticalidad de cada uno. [los profesores] Tenemos la tendencia de hacernos cargo de nuestro curso y no estamos muy interesados en ver qué es lo que viene antes y qué es lo que viene después. (Gastón, F2\_f7:64)

Por último, los formadores enfrentan el reto de que los docentes *comprendan la complejidad que implica el proceso de enseñanza y aprendizaje* (18,52%), con lo cual en ocasiones no logran acercarse al estado de duda e inquietud que requiere la reflexión. Ello se debe, en parte, a dificultades expresadas en apartados previos, como que la tarea docente está subestimada y que la práctica educativa se reduce a una ejecución técnica.

## 20. Retos en la evaluación

La evaluación como un reto fue principalmente señalada por dos formadores: Diego y Gastón. Dicho desafío corresponde al proceso de enseñanza y aprendizaje en general y no exclusivamente a la enseñanza de la reflexión en particular (Tabla 37).

**Tabla 37**

*Retos en la evaluación*

Subcategorías	Fragmentos de turno	fr	Participantes
Calificar siempre es complejo	8	42,11%	2
Observar o recopilar evidencias de reflexión	3	15,79%	3
Brindar un feedback oportuno a cada participante	3	15,79%	1
Calificar a otros docentes universitarios (colegas)	3	15,79%	1
Evaluar con instrumentos que son poco familiares para los participantes	2	10,53%	1
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100,00%</b>	<b>4</b>

Los formadores reconocieron como un reto la complejidad de la calificación, *calificar siempre es complejo* (42,11%) aduciendo, por una parte, a la subjetividad del proceso evaluativo y, por otra parte, a la imposibilidad de que la calificación deja constancia de la totalidad de los saberes alcanzados por los participantes. Esta complejidad se concreta en la dificultad que algunos formadores manifiestan al momento de *recopilar evidencias sobre los aprendizajes esperados* (15,79%), como ponen de relieve, por ejemplo, cuando se preguntan si la escritura de ensayos es la mejor manera de reflejar la reflexión alcanzada sobre la práctica.

Junto a lo anterior, la evaluación supone un reto en la medida que no es posible brindar un *feedback oportuno a cada participante* (15,79%) dado que los tiempos de cada módulo son limitados.

Los formadores reconocen dos otros retos adicionales relativos a la enseñanza y evaluación de la reflexión. Por una parte, uno de los formadores que es académico y directivo dentro de la misma institución, percibe que los docentes temen exponerse frente a un par que puede ser un *colega* (15,79%). Por otra parte, está la *poca familiaridad de los participantes sobre los instrumentos evaluativos* al interior del diplomado (10,53%), quienes no están acostumbrados a las formas de evaluación que exige el programa.

## 21. Retos en la gestión de la participación del profesorado

La gestión de la participación fue otro de los retos que los formadores identificaron en el contexto del programa donde se enseña a reflexionar. Éstos se relacionan con la manera en que se organiza el diálogo dentro de cada sesión (Tabla 38).

**Tabla 38**

*Retos en la gestión de la participación del profesorado*

<b>Subcategorías</b>	<b>Fragmentos de turno</b>	<b>fr</b>	<b>Participantes</b>
Promover un diálogo equilibrado entre todos los participantes	6	40,00%	5
Promover la participación en un horario extenso o vespertino	6	40,00%	3
Equilibrar el diálogo productivo con la necesidad de desahogo de los participantes	3	20,00%	3
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100,0%</b>	<b>6</b>

Los formadores señalan que en ocasiones los docentes monopolizan la conversación y no dejan participar a los demás docentes. Por ello, se hace necesario *favorecer el diálogo equilibrado y la participación de todos* (40%):

Quando [...] hay una actividad que lleva a la reflexión y no solo individual, sino que grupal, a veces tenemos que moderar bastante ese espacio porque hay un momento en que todos quieren opinar, entonces después se va dilatando mucho. (Nicole, F2\_f11:15).

Igualmente, no siempre las clases se realizan en un horario donde resulte fácil conservar la atención, por lo que los formadores identifican como un *reto mantener la participación cuando las clases se realizan en un horario extenso o vespertino* (40%).

Por último, los formadores reconocen que el diálogo al interior del curso muchas veces supone el espacio único donde los docentes pueden expresar sus propios sentires en relación a la realidad que viven, promoviendo una especie de catarsis emocional. Esto exige como formadores *equilibrar el diálogo productivo* con respecto a la necesidad de desahogarse de los participantes (20%).

## 22. Retos sobre el currículum

Solo dos entrevistados expresaron sus inquietudes por el cumplimiento del programa del curso y la focalización en la propia práctica (Tabla 39).

**Tabla 39***Retos sobre el currículum*

Subcategorías	Fragmentos de turno	fr	Participantes
Que los participantes se centren en su propia práctica en vez de abordar otros temas educativos	5	55,56%	2
Asegurarse de cumplir el programa del curso	4	44,44%	2
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100,00%</b>	<b>2</b>

La mayor cantidad de fragmentos de turno relacionados con los retos sobre el currículum guardan relación con que *los participantes se centren en su propia práctica* en vez de abordar otros temas educativos (55,56%), porque, según los formadores, existe una tendencia a reflexionar pero sobre situaciones y experiencias que no se relacionan directamente con aquellas donde los docentes podrían tener algún margen de acción.

También señalaron algunas dificultades para *asegurar el cumplimiento del programa del curso* (44,44%), en un esfuerzo por articular la enseñanza de la reflexión con el abordaje de los contenidos académicos.

## 23. Condiciones de sostenibilidad de la propuesta didáctica

Al consultar a los entrevistados por las condiciones necesarias para hacer su propuesta de enseñanza de la reflexión una propuesta sostenible en el tiempo, señalaron diversos elementos agrupados en 5 subcategorías: contar con dispositivos permanentes para la reflexión, articular las iniciativas institucionales, tener tiempo para reflexionar sobre la propia práctica, favorecer un acompañamiento permanente y poseer un clima institucional favorable a la mejora docente (Tabla 40).

**Tabla 40***Condiciones de sostenibilidad de la propuesta didáctica*

Subcategorías	Fragmentos de turno	fr	Participantes
Dispositivos permanentes para la reflexión	11	27,50%	5
Articulación de iniciativas institucionales	11	27,50%	6
Tiempo para reflexionar	10	25,00%	5
Acompañamiento permanente	6	15,00%	4
Clima institucional	2	5,00%	1
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100,00%</b>	<b>9</b>

Los formadores reconocieron que, para reflexionar, el docente necesitaba *contar con tiempo* necesario para llevarla a cabo (25%). Considerando las múltiples tareas que enfrentan los académicos universitarios, los formadores señalaron la importancia de contar con asesores que

*acompañaran la reflexión* (25%) y de orientarla a favorecer el diseño e implementación de las innovaciones. También se mencionó de manera importante la necesidad de disponer de nuevos y diversos *dispositivos para promover la reflexión* como son el desarrollo de comunidades de aprendizaje reales y efectivas, de investigación formativa y de discusión pedagógica (27,5%). Cabe señalar que estos elementos necesitan de un cierto grado de formalización, lo que supondría disponer de recursos y apoyos concretos para realizar esta labor, es decir, articulando las distintas iniciativas a nivel institucional (27,5%).

El siguiente fragmento es representativo respecto de las condiciones de sostenibilidad que manifiestan los formadores:

Yo creo que para que se vuelva un hábito -que sería lo deseable-, hay que generar algún dispositivo externo que contenga y sostenga esa reflexión. Si por ejemplo la universidad hace un claustro una vez al año, un claustro de un día y medio [...] donde armamos unos grupos de trabajo acerca de cómo enseñas tú y como enseño yo, qué hago yo y qué haces tú, contamos escenas, casos de práctica o donde hay una oferta de un coaching institucional de una vez cada tanto. (Felipe, F2\_f6:60)

En síntesis, los resultados de la Fase 2 muestran que las representaciones de los formadores sobre la enseñanza de la reflexión pueden analizarse desde diferentes ámbitos o niveles: la concepción de enseñanza de la reflexión, la propuesta o diseño de las situaciones de enseñanza de la reflexión, los retos que supone diseñar e implementar dicha propuesta, y la valoración actual que los formadores hacen de la misma.

En relación a la concepción de la enseñanza de la reflexión, los formadores se refirieron principalmente a la finalidad de la enseñanza de la reflexión, al rol de los conocimientos teóricos y prácticos en su desarrollo y a los procesos que siguen para movilizar y gestionar el proceso. La idea de proceso incluye diferentes fases o momentos que se inician con la exploración de las prácticas, la identificación de nudos problemáticos, la identificación de fenómenos o elementos de la situación objeto de reflexión relevantes con ayuda de la teoría, y el diseño e implementación de propuestas de transformación o respuesta a la problemática objeto de reflexión. De esta manera, la reflexión actúa como un medio para delimitar más claramente, comprender y alcanzar fines de cambio o innovación de la propia práctica.

El vínculo que manifiestan los formadores entre reflexión e innovación probablemente viene determinado por los propósitos institucionales de los programas que buscan promover e implementar innovaciones curriculares, didácticas y evaluativas en las prácticas docentes en

educación superior. La reflexión se constituye así en una herramienta que permite comprender y llevar a cabo los cambios generados por la nueva comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La práctica profesional de formadores como Andrés, Laura, Nicole y Olga (nombres ficticios) se identifican mucho con esta forma de entender la reflexión y se reconocen como agentes educativos que concentran sus esfuerzos en que las innovaciones que los docentes planteen tengan coherencia con el currículum y el contexto y puedan sostenerse en la práctica. Cabe mencionar, sin embargo, que el proceso de enseñanza de la reflexión se desarrolla siguiendo un ciclo corto, es decir, se identifican tensiones o problemas y se busca resolverlos. Son los formadores quienes intervienen para que otras fases o momentos emerjan a lo largo de ese proceso. En los casos en los cuales se usa el conocimiento académico, éste actúa como referente de buenas prácticas y funciona como un punto de comparación al que se debe aspirar, por lo tanto, adquiere una posición privilegiada frente a la práctica.

Existe otro grupo de formadores donde se encuentran Belén, Camila, Felipe, Gastón y Manuel (nombres ficticios) cuya atención está puesta en que los docentes logren comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, con ello, reconocer que la práctica docente va mucho más allá del seguimiento de técnicas y estrategias preestablecidas. En sus propuestas existe el propósito de ayudar a los docentes universitarios a indagar en la práctica, donde los conocimientos académicos dialogan con la misma promoviendo la introducción de conceptos y generalizaciones basadas en la interpretación de situaciones prácticas usando conocimiento académico, que se utiliza con cuidado de no obviar el contexto en que cada situación educativa se da. Estos formadores también buscan ampliar la mirada sobre la educación superior, poniendo en tensión su actuación, pero con referentes conceptuales más amplios y significativos. En este caso, el ciclo reflexivo es un poco más extenso que en el grupo de formadores anterior: se dedica mucho más tiempo a analizar situaciones y a justificar o interpretar las actuaciones de los docentes en las situaciones analizadas. El propósito final de este grupo de formadores es que los docentes puedan desarrollar un criterio más elaborado para comprender y tomar decisiones ante los intrincados escenarios educativos que enfrentan.

Respecto de las formas de enseñar a reflexionar, se identificaron una amplia variedad de opciones que pudieron organizarse en dos grandes grupos de acciones. La acción mayoritaria se centró en desencadenar la reflexión mediante la identificación de problemáticas y la puesta en tensión de las actuaciones realizadas en contraste con las creencias y responsabilidades profesionales de los formadores. Por otra parte, aunque en muchos menos casos, los formadores establecieron ayudas para profundizar en la comprensión de la práctica mediante la argumentación de las decisiones, la explicitación del conocimiento tácito detrás de las acciones y la valoración de la práctica

docente a partir de las experiencias de los pares y referentes teóricos.

En relación a la propuesta didáctica para la enseñanza de la reflexión, los formadores describieron en términos generales el módulo que dictan, explicitando los objetivos, contenidos y estrategias propios del diseño pedagógico. En su relato, señalaron haber puesto mucha atención a las características del profesorado que asiste, así como en conocer el contexto institucional donde desarrollan su trabajo como docentes. En algunos casos, como en el de Andrés y Laura, los formadores justificaron el uso de referentes teóricos como una manera de tener en cuenta el valor que el profesorado universitario otorga al conocimiento académico para conocer o comprender la realidad. En este sentido, describen que el uso del conocimiento académico es fundamental para analizar la práctica docente universitaria provocando tensiones entre pensamiento y acción y, de ese modo, sostener y justificar la solicitud institucional de innovar en sus propias aulas.

A nivel más específico, las tareas diseñadas para promover la reflexión de los participantes responden a objetivos variados, pero, en general, se caracterizan por promover el análisis colaborativo y en equipo de las prácticas docentes, el intercambio de experiencias de enseñanza, y la retroalimentación del trabajo de reflexión entre pares. Los tópicos sobre los cuales se reflexionan son principalmente la propia práctica, pero también existen temáticas educativas más generales. Para todos los formadores la estrategia de trabajo entre pares resulta fundamental, en particular porque señalan que conocer la experiencia de otros colegas les permite ampliar su *background* como docentes universitarios, conocer otras formas de actuar en situaciones comunes de la práctica y, asimismo, nutrir el propio análisis con nuevos puntos de vista.

En relación a los retos y la valoración de la propuesta, los formadores identificaron algunas dificultades para superar las resistencias al cambio por parte del profesorado universitario. Esto se vincula estrechamente con la forma que adoptan para enseñar a reflexionar, tensionando a los participantes para iniciar los procesos reflexivos. En definitiva, destacan que sin cuestionamiento y duda no puede haber reflexión.

Los formadores también señalaron que, en ese intento por eludir el cuestionamiento de la propia práctica, en ocasiones los docentes prefieren reflexionar sobre problemáticas generales a la institución o asignar las fallas del proceso pedagógico al estudiantado. Esto tiene como consecuencia que uno de los retos frecuentes sea reconducir el proceso por parte del formador y facilitar instancias y preguntas sobre la propia práctica para comprenderla y decidir formas de acción mejores. No se evidencia como un punto problemático el abordaje de contenidos teóricos del curso.

Algunas formadoras como Camila, Belén o Juana perciben que les falta formación para guiar la

reflexión sobre la práctica, sobre todo porque consideran que se trata de una competencia difícil de caracterizar y definir. Esta dificultad también radica en la complejidad para obtener evidencias del desarrollo y avance del proceso reflexivo.

A pesar de las dificultades y retos que les supone enseñar a reflexionar existe una valoración positiva de las propuestas del módulo y del diplomado en general. Los formadores tienen la percepción de que existe un proceso reflexivo que se da de manera acotada en el tiempo que dura su módulo, aunque quisieran que eso permaneciera más allá del diplomado porque la reflexión requiere de mayor práctica y del seguimiento del cambio que pueda generarse desde la misma.

### **4.3 Fase 3: Análisis de las unidades de actuación docente para la enseñanza de la reflexión**

En este apartado se presentan los resultados del análisis de las entrevistas semiestructuradas con visionado de clases realizadas a cuatro formadores, con el objetivo de analizar las unidades de actuación docente que los formadores de docentes universitarios caracterizan como buenas prácticas de la enseñanza de contenidos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y la reflexión sobre la práctica.

Tal como señalamos en el capítulo metodológico y en el cierre de los resultados de la fase 2, se solicitó a los formadores seleccionados que escogieran una sesión de una secuencia didáctica representativa de la enseñanza de la reflexión para ser videograbada y analizada en conjunto. Previamente a la entrevista, los formadores enviaron los materiales de la sesión (planificación y recursos utilizados), así como la videograbación y la especificación de los segmentos del video donde se observase mejor la enseñanza de la reflexión. Posteriormente, se utilizó dicho registro audiovisual como soporte y referente directo de una entrevista semiestructurada sobre su práctica.

Los resultados de la entrevista buscan responder a los dos objetivos específicos del análisis de las buenas prácticas, a saber: i) identificar los elementos de un diseño instruccional para la enseñanza del proceso de enseñanza y aprendizaje y de la reflexión; y ii) analizar las formas que toma la actividad conjunta en las propuestas de enseñanza de contenidos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la reflexión sobre la práctica.

El análisis se estructura en cuatro bloques que refieren a las características de una buena práctica de enseñanza de la reflexión identificando, en primer lugar los elementos que componen el diseño (contexto en el que se desarrolla la sesión seleccionada), las ayudas que implementa cada formadora para que los participantes alcancen los aprendizajes y la valoración que finalmente cada una realiza de su implementación.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de la entrevista de cada uno de los casos estudiados. Antes de pasar a estos resultados, se caracteriza brevemente el caso de cada formadora a partir de los datos de la entrevista realizada en la fase 2. Posteriormente, se presenta dentro de cada caso: i) el análisis del contexto de la sesión revisada y ii) el análisis de las tareas para la enseñanza de la reflexión identificadas por cada formadora como más representativas, en el cual se incluyen los resultados sobre la estructura de la tarea, de la participación social y la valoración de la sesión revisada.

#### 4.3.1 Caso 1: Belén

Belén es profesora en Historia y Ciencias Sociales, se encuentra realizando un Magíster en Educación y su edad se sitúa en el rango de 35-40 años. Su carrera profesional se centró durante los primeros años en la educación escolar, posteriormente dio clases como ayudante del *Diplomado en Docencia* y, actualmente, además de las clases en ese diplomado, realiza supervisión de prácticas pedagógicas en la misma institución. Es formadora del programa 19, que habitualmente se dicta una vez por semana de manera presencial, en una sesión de 3 horas. Sin embargo, debido a la pandemia de Covid-19, se adoptó una enseñanza remota de emergencia manteniendo la misma frecuencia y duración de los encuentros, pero de manera virtual.

Durante la primera entrevista realizada para conocer sus representaciones sobre la enseñanza de la reflexión, la formadora manifestó que la enseñanza en el contexto de formación del profesorado universitario tenía algo de modelaje, es decir, consideró que el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en el diplomado tiene que permitir que los docentes participantes vivencien “buenas prácticas” que contribuyan a la reflexión de su propia práctica docente.

En consecuencia, Belén se refirió a la finalidad de la enseñanza de la reflexión como la de ayudar a los docentes participantes a adquirir una herramienta profesional que les permitiese mejorar la comprensión inicial de la propia práctica. Para ello, la formadora señaló utilizar experiencias prototípicas para promover que los docentes universitarios identifiquen problemáticas habituales en su docencia en el aula, cuyo análisis posterior, sostenido en conocimientos académicos, les permita tensionar las propias creencias docentes acerca del proceso educativo. Del mismo modo, la formadora comentó la necesidad de dicho uso del conocimiento académico a través de lecturas y de la exposición docente de ciertos referentes teóricos para introducir elementos de análisis de sus prácticas, y reconocer las tensiones entre la manera en que los participantes quieren enfocar su docencia y las exigencias que se le imponen a nivel institucional.

En cuanto a la caracterización que la misma Belén efectúa de su propuesta didáctica, la formadora destacó que incorpora estrategias docentes diversas que le permiten responder a la diversidad de necesidades formativas de los participantes. Considerando que el curso tiene necesariamente que abordar una serie de contenidos específicos, la formadora utiliza el análisis de casos para la identificación de problemáticas docentes que contribuyan al abordaje las propias prácticas. Belén reconoció que no siempre es sencillo que los docentes analicen sus prácticas, pues tienden a focalizar su atención en otros actores presentes en el proceso educativo como, por ejemplo, sus estudiantes o en los responsables institucionales.

Las tareas que prevalecen en la propuesta didáctica de enseñanza de la reflexión según Belén, son aquellas que le ayudan a focalizar a sus estudiantes en el análisis conjunto de prácticas docentes

y así resolver las inquietudes planteadas inicialmente. Pese a todo, la formadora expresó la dificultad que en ocasiones le supone recoger evidencias del aprendizaje de la reflexión.

Las temáticas observadas a lo largo de la sesión analizada, tanto a nivel del contexto general como sobre las tareas específicas de la sesión para la enseñanza de la reflexión, se presentan en porcentajes en la Tabla 41.

**Tabla 41**

*Caso 1. Frecuencia relativa de temáticas respecto del contexto general de la sesión y sus tareas.*

<b>Dimensión</b>	<b>Categorías</b>	<b>Contexto general</b>	<b>Tarea 1</b>	<b>Tarea 2</b>
1. Contexto de la acción educativa	1. Marco institucional	1,41%	4,55%	0%
	2. Contenido del módulo	5,63%	2,27%	0%
	3. Propósito de módulo	2,82%	2,27%	0%
	4. Características de los docentes participantes	5,63%	2,27%	6,90%
2. Estructura de la tarea	5. Objetivo de la tarea	5,64%	4,55%	6,90%
	6. Temática de la tarea	1,41%	15,91%	6,90%
	7. Características del trabajo sincrónico	8,45%	4,55%	20,69%
	8. Características del trabajo asincrónico	0%	0%	0%
	9. Principios detrás de su actuación docente	12,68%	0%	10,34%
	10. Secuencia de la tarea	6,86%	6,89%	3,45%
3. Estructura de la participación social	11. Finalidad de la intervención docente	1,41%	0%	0%
	12. Características de la intervención docente	2,82%	13,64%	10,34%
	13. Organización social del trabajo	0%	4,55%	6,90%
	14. Contenido de la intervención de los participantes	0%	13,64%	17,24%
4. Valoración	15. Valoración general	18,31%	0%	0%
	16. Entorno de enseñanza	0%	2,27%	0%
	17. Posibilidades de mejora de la sesión	11,27%	0%	0%
	18. Fortalezas de la propuesta	0%	0%	0%
	19. Debilidades de la propuesta	0%	0%	0%
	20. Resultados de aprendizaje de la sesión	12,68%	22,73%	10,34%
Total		100,00%	100,00%	100,00%

Nota: En la narración, los porcentajes se presentan acompañados del número de la categoría a la que hacen referencia, seguido del porcentaje.

a. Contexto general de la sesión

La sesión analizada se inserta en el módulo de estrategias didácticas en educación superior y evaluación de los aprendizajes (2. 5,63%), cuyo propósito es diseñar una unidad didáctica que dé respuesta educativa a las problemáticas pedagógicas identificadas por los participantes (3. 2,82%) (Tabla 41). Corresponde a la sesión número 8 de un total de 13 clases que Belén dictó de manera virtual durante 4 meses (1. 1,41%). Como información adicional, Belén señala que conocía a los participantes del curso anterior, donde también les pidió reflexionar sobre su práctica (1.4. 5,63%).

La formadora seleccionó esta sesión como una buena práctica de la enseñanza de la reflexión porque considera que los docentes participantes pudieron analizar el aprendizaje de su estudiantado, valorando la sesión como una instancia dirigida a favorecer el cambio en los conocimientos pedagógicos de los participantes y a cuestionar sus creencias iniciales. Los resultados de aprendizaje de la sesión, guardan relación con que los participantes logren integrar conceptos psicoeducativos con que analizar y valorar su práctica (20. 12,68%), como se ejemplifica a continuación:

Creo que es una clase que refleja en cierta forma los cambios conceptuales que tienen los participantes del diplomado. Creo que se observa concretamente cómo van integrando ciertos aprendizajes, incluso en términos de lenguaje, y también creo que [hay] un poco de movilización de creencias iniciales. (Belén, F3\_f2:99-101)

El objetivo de la sesión fue examinar la propia práctica valiéndose de contenidos psicopedagógicos teóricos para ello (5. 5,64%), como el concepto de aprendizaje activo (6. 1,41%). La secuencia general que siguió la sesión se estructuró de la siguiente manera (10. 6,82%):

- i Actividad inicial individual y conversación abierta
- ii Breve exposición docente sobre “Aprendizaje activo”
- iii Actividad grupal y plenario
- iv Taller práctico de elaboración de organizador gráfico con experiencia exitosa de E/A. Cabe señalar que el taller práctico consideraba la creación de un organizador gráfico que no llegó a implementarse por falta de tiempo (7. 8,45%).

La formadora seleccionó la tarea inicial y la actividad grupal posterior como muestras representativas de su propuesta docente de enseñanza y aprendizaje de la reflexión (11. 1,41%). A nivel general, la intervención de la formadora buscó articular la experiencia con la teoría y lo

hizo elaborando *in situ* una síntesis de ideas expuestas por los participantes y relacionado las experiencias de los participantes entre ellas y/o con el contenido teórico (12. 2,82%).

El diseño e implementación de esta *buena práctica* se basó en la necesidad de la formadora de establecer marcos teóricos que sostuvieran la comprensión de la práctica. Lo hizo a través del aprendizaje entre pares. Para lograrlo, Belén utilizó una amplia variedad de estrategias docentes adaptadas a las necesidades del grupo como por ejemplo en el momento de enseñar a elaborar instrumentos de evaluación, en el que la formadora privilegió la utilización de casos de años anteriores para que los participantes los analizaran sin el temor de sentirse expuestos a la crítica de otros participantes (9. 12,68%). Durante la entrevista, la formadora no destacó el uso de ningún tipo de tarea o estrategia de trabajo asíncrono, pese a que el módulo considera poder introducir tareas a desarrollar en tiempo autónomo, fuera de las sesiones de clase.

Belén valoró la enseñanza de la reflexión como un foco importante del programa de formación señalando que sus efectos exceden al módulo que dicta. Además, valoró positivamente la sesión en relación al desarrollo del aprendizaje de la reflexión, en particular, debido a la incorporación de instancias que fomentan el intercambio de experiencias docentes entre los participantes (15. 18,32%). Sin embargo, la formadora considera que la sesión podría haber resultado más efectiva si, por una parte, hubiese precisado más las preguntas guía de la reflexión realizadas y, por otra parte, hubiese promovido la implicación de todos los docentes en el análisis (17. 11,27%).

A pesar de la valoración positiva de la propuesta, la formadora consideró que la enseñanza de la reflexión le supone un desafío constante porque le resulta complejo articularla con la del resto de los contenidos teóricos del módulo, a la vez que siente que su preparación es insuficiente (15. 18,31%).

A continuación, presentaremos dos tareas específicas contenidas en la sesión seleccionada por la formadora como buena práctica de la enseñanza de la reflexión.

#### b. Tarea 1

La primera tarea se realizó al inicio de la sesión seleccionada. Consistió en la presentación de la pregunta ¿Cómo han cambiado en nuestras aulas las prácticas de enseñanza en el actual contexto de docencia virtual?, la cual debían responder los participantes de manera individual a través de un enlace. Belén da unos minutos para responder y a continuación comparte en la pantalla las respuestas de todos los participantes para que todos las conozcan.

A partir de esa pregunta y de las respuestas efectuadas por los docentes, el objetivo de la formadora fue introducir los contenidos de la sesión sobre los conceptos de aprendizaje activo y alineamiento constructivo (2. 2,27% y 6. 15,91%), a la vez que los relacionó con las características del docente universitario (4. 2,27%) y enlazó esta relación con el propósito de la unidad referido a la identificación de problemas pedagógicos relevantes (3. 2,27%) (Tabla 41).

Belén comenzó con una pregunta abierta (7. 4,55%) relacionada específicamente con reconocer los cambios que los propios docentes identificaron en sus prácticas y las dificultades que les supuso el contexto de la pandemia del Covid-19 y la Enseñanza Remota de Emergencia -ERE- (1. 4,5%). En ese contexto, quiso indagar en cómo aquello afectó su docencia (5. 4,55%): “se conversa sobre dificultades que han tenido que enfrentar en esto, los cambios en ciertas metodologías, sobre lo que han tenido que aprender de recursos nuevos para utilizar en las clases” (Belén, F3\_f2:13).

Belén les dio unos minutos para responder (10. 6,89%), lo que justificó aduciendo a la importancia de que la acción docente se adecue a los ritmos de los participantes y posteriormente les invitó a compartir sus respuestas en el plenario (13. 4,55%). A continuación, la formadora valoró las experiencias que los docentes aportaron a la sesión y les reiteró la necesidad de utilizar esas ideas focalizando su análisis en su propia práctica (12. 13,64%):

Por ejemplo, cuando se dio la instrucción fue algo que se recalcó para que se miraran en función de estos cambios, no que pensarán en lo que había pasado con sus estudiantes o la universidad, sino centrada específicamente en sus cambios y sus transformaciones. (Belén, F3\_f2:5)

Belén destacó distintos elementos relativos a la contribución de la tarea al aprendizaje de la reflexión. Al analizar el fragmento de la videograbación, señaló que había detectado dos tendencias en el reconocimiento de cambios por parte de los docentes: cambios en la forma de interactuar y en la introducción de nuevas herramientas docentes.

En relación a la reflexión de los participantes, la formadora consideró que en el contexto ERE (16. 2,27%) varios docentes reforzaron su opción por un proceso de enseñanza y aprendizaje tradicional. Sin embargo, la formadora destacó también que otros participantes mostraron cambios importantes en la concepción de su rol docente y el de sus estudiantes, a la vez que fueron capaces de identificar aprendizajes relevantes en relación a su propio proceso de formación (14. 13,64%). Asimismo, Belén reconoció que el grado de profundidad de la reflexión entre los participantes era variado y aportó evidencias de sus contribuciones reflexivas relativas a los cambios que habían señalado:

Yo creo que sí se puede relacionar precisamente cuando Mariana comenta de esta capacidad transformadora que tuvo el contexto, la necesidad de adaptarse y aprender, cuando ella dice ‘saquémonos el título de docentes y que sea un espacio de diálogo y conversación de unos y otros’, ‘un aprendizaje transversal’, dice ella. (Belén, F3\_f2:34)

El ejemplo anterior ilustra también la manera en que los participantes reflexionaron sobre el actuar de su estudiantado y valoraron el contexto educativo en el que se encuentran (20. 22,73%).

Para Belén, las respuestas de los participantes en la tarea 1 dieron cuenta del uso de un vocabulario específico de la disciplina, pero, sobre todo, de su nivel de reflexión en el análisis sobre sus prácticas, la identificación de los cambios experimentados y de los aprendizajes realizados durante el desarrollo del módulo, como se expresa a continuación:

Cuando comenta cuáles son los aspectos complejos que ha tenido que enfrentar en este nuevo escenario para hacer clases, cómo hacía sus clases antes, porque para poder comentar eso hay un proceso de mirar y decir ‘cuando yo hacía esto en presencialidad es algo que he perdido ahora, tal vez cómo lo puedo mejorar o arreglar’. Yo diría que sí hay reflexión. (Belén, F3\_f2:24-25)

#### c. Tarea 2

Por su parte, la segunda tarea tuvo como objetivo examinar la propia práctica a la luz de los enfoques de enseñanza y aprendizaje de John Biggs (5. 6,90%) (Tabla 41). Belén pidió a los participantes organizarse de manera grupal (13. 6,90%), argumentando que se trataba de la mejor forma de promover el intercambio de experiencias y el aprendizaje entre pares: “me interesaba que interactuaran en torno a esos criterios que se planteaban en la lectura con la idea de nutrirse entre ellos mismos” (Belén, F3\_f2:65).

La tarea se organizó de manera secuenciada (10. 3,45%). Inicialmente debían discutir en grupo sobre las características del enfoque de enseñanza y aprendizaje en base a un cuadro comparativo aportado por la literatura básica de módulo. Posteriormente, Belén pidió a los participantes “hacer una evaluación de sí mismos en relación a si se encontraban más cercanos a un foco en la enseñanza o relevando más el rol docente o un poco más centrados en el aprendizaje, en los estudiantes” (Belén, F3\_f2:61) y comentar este análisis con sus colegas. Por último, los docentes compartieron las ideas centrales de su discusión en un *padlet* (7. 20,69%). El uso de la estrategia se fundamentó en la importancia que la formadora otorga al aprendizaje entre pares y a la idea de que la práctica puede “iluminarse” con el uso de conocimientos teóricos (9. 10,34%).

Durante su intervención, Belén entrega a los participantes las instrucciones para el trabajo y luego sintetiza las ideas principales en el plenario como se cita a continuación: “en el intertanto no intervengo, los escucho solamente y cuando termina esa intervención recojo una idea para cerrar todo esto” (Belén, F3\_f2:123). En su intervención posterior también recoge, relacionándolas entre sí, las experiencias de los participantes y valorando la diversidad de las mismas (12. 10,34%).

Respecto del contenido de la intervención de los participantes, éstos analizaron su asignatura, evaluando y valorando las exigencias que les plantea el contexto educativo e institucional donde su docencia se llevó a cabo (14. 17,24%). Un ejemplo de ello es la reflexión de una participante en relación a la elaboración de los programas de asignatura en su departamento como se ilustra a continuación:

Por lo tanto, deben cumplir con una lista de contenidos a trabajar porque hay evaluaciones que tienen que rendir en ciertas fechas y que son comunes para todos quienes realicen esa asignatura. Creo que por ahí iba la tensión de la Patty. (Belén, F3\_f2:137)

Para Belén esta clase y esta tarea en particular son un ejemplo de enseñanza de la reflexión porque los participantes lograron abordar el concepto de “tensiones curriculares” al identificar aspectos problemáticos en su propio contexto de práctica docente. Estos temas pueden ser particularmente sensibles para algunos participantes, que consideran tener poca autonomía para innovar en sus contextos educativos. A su vez, los docentes cuestionaron sus creencias respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje, y este cuestionamiento fue considerado por la formadora como una evidencia de reflexión (20. 10,34%).

Al cierre de la actividad, Belén les mencionó el uso de un inventario sobre ideologías curriculares. La justificación de esta acción radicó en la necesidad de aportar conocimiento teórico para clarificar e iluminar la práctica, lo cual queda de manifiesto en el siguiente fragmento:

Porque creo que es un insumo que les permite darse cuenta con mayor evidencia de cuál es su mirada o posicionamiento sobre esto. Es una forma de tener respuestas para poder saber que estos cambios y transformaciones que decía Patty están fundamentadas, no son cuestiones azarosas o que se me ocurren por que sí. (Belén, F3\_f2:78-79)

En resumen, Belén seleccionó esta sesión como un ejemplo de buena práctica de enseñanza de la reflexión porque los participantes son capaces de analizar su experiencia docente, identificando tensiones, cuestionando sus creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, e incluso reconociendo sus propios aprendizajes durante el semestre. Para ello, elaboró una estructura de clase muy definida, con actividades variadas en cuanto al criterio de organización de los participantes y el tipo de tareas a realizar. En los fragmentos de video analizados fue posible

observar tareas que hacían emerger la experiencia docente de los participantes y que luego, al ser compartidas, Belén vinculaba a los elementos teórico-conceptuales del módulo. El estilo de intervención de la formadora privilegió la presentación de la experiencia individual sin interrupciones, valorando la diversidad de vivencias y favoreciendo así que los participantes pudiesen ampliar su repertorio de prácticas docentes. Algunos de los resultados de aprendizaje se relacionaron con análisis profundos sobre el contexto educativo en el cual se desempeñan y el impacto de la pandemia en los procesos educativos, tanto en sus estudiantes, como en ellos mismos.

La formadora condujo la sesión de manera que las experiencias permitieran abordar los elementos técnico-conceptuales que ayudarían a complejizar la mirada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con ello, la reflexión sobre la práctica se dirigió hacia el quehacer docente y las representaciones que guían el actuar de los participantes, por lo que la formadora cumplió sus expectativas respecto de la sesión. En concreto, la evidencia de la enseñanza y el aprendizaje de la reflexión se observa en estas tareas tanto en la progresiva capacidad de los participantes de reconocer tensiones al interior de su práctica, así como de complejizar el análisis de su actuación docente utilizando conceptos aprendidos a lo largo del módulo y, asimismo, de indagar en los cambios que experimentan en su comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje.

#### 4.3.2 Caso 2: Camila

Camila es profesora de Historia y Ciencias Sociales, Magíster en Currículum y su rango de edad se sitúa entre los 30-35 años. Al igual que Belén, su experiencia profesional comenzó en el sector escolar, pero la mayor parte del tiempo ha trabajado como asesora académica en la misma universidad donde se realiza este diplomado. Allí ha acompañado la implementación de innovaciones docentes, debido a su especialización en estrategias activas de vinculación con el medio. Es formadora del programa 19, que en el período en que la entrevista se llevaba a cabo, ella dictó de manera virtual en una sesión de 3 horas, una vez por semana debido a la pandemia.

En la primera entrevista, Camila se refirió a la reflexión como un proceso psicológico a la vez que como una herramienta docente para mejorar la comprensión de la práctica. La comprensión de la práctica proviene fundamentalmente del uso de conocimiento académico para iluminar el análisis de la propia práctica a partir de la introducción de nuevas categorías.

En cuanto a caracterizar su propuesta didáctica, Camila señaló la importancia de que los participantes comprendieran la complejidad del proceso educativo, para lo cual introdujo contenidos relativos a las tensiones en la educación superior y sus implicancias en la propia

docencia. De esta manera, procuró que los participantes reflexionaran sobre su práctica por medio de la identificación de problemáticas.

En las tareas que dice desarrollar, Camila pide a los docentes explicitar los elementos tácitos de su práctica y argumentar el diseño didáctico de su programa de asignatura. Además, las tareas analizadas en la unidad de buena práctica seleccionada para la entrevista tienen como objetivo que los docentes puedan retroalimentar el trabajo de los pares y analizar conjuntamente las situaciones que describen. Pese a todo, la formadora expresó sentirse débil en cuanto al dominio de la enseñanza de la reflexión como proceso y manifestó las limitaciones que identifica al momento de tener que cubrir un plan de clases con elementos teóricos específicos.

Las temáticas observadas a lo largo de la sesión analizada, tanto a nivel del contexto general como sus tareas específicas para la enseñanza de la reflexión, se presentan en porcentajes en la Tabla 42.

**Tabla 42**

*Caso 2. Frecuencia relativa de temáticas respecto del contexto general de la sesión y sus tareas.*

	<b>Categorías</b>	<b>Contexto general</b>	<b>Tarea 1</b>	<b>Tarea 2</b>
1. Contexto de la acción educativa	1. Marco institucional	0%	3,77%	0%
	2. Contenido del módulo	1,72%	0%	0%
	3. Propósito de módulo	12,07%	0%	0%
	4. Características de los docentes participantes	10,34%	5,66%	5,56%
2. Estructura de la tarea	5. Objetivo de la tarea	1,72%	1,89%	5,56%
	6. Temática de la tarea	3,45%	7,55%	16,67%
	7. Características del trabajo sincrónico	5,17%	1,89%	22,22%
	8. Características del trabajo asincrónico	0%	0%	0%
	9. Principios detrás de su actuación docente	12,07%	16,98%	27,78%
	10. Secuencia de la tarea	3,45%	7,55%	5,56%
3. Estructura de la participación social	11. Finalidad de la intervención docente	0%	0%	5,56%
	12. Características de la intervención docente	6,90%	13,21%	11,11%
	13. Organización social del trabajo	0%	3,77%	0%
	14. Contenido de la intervención de los participantes	0%	15,09%	0%
4. Valoración	15. Valoración general	5,17%	1,89%	0%
	16. Entorno de enseñanza	6,90%	0%	0%
	17. Posibilidades de mejora de la sesión	10,34%	0%	0%
	18. Fortalezas de la propuesta	10,34%	1,89%	0%
	19. Debilidades de la propuesta	1,72%	1,89%	0%
	20. Resultados de aprendizaje de la sesión	8,62%	16,98%	0%
	<b>Total</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

### 1. Contexto general de la sesión

La sesión analizada forma parte de un módulo que aborda el proceso de enseñanza en educación superior a través de las decisiones curriculares que es necesario tomar (2. 1,72%). El módulo tiene como propósito identificar problemas pedagógicos y elaborar resultados de aprendizaje (3. 12,07%) (Tabla 42). Esta sesión es la número 11 de un total de 13 que Camila implementó manera virtual durante 4 meses.

La sesión fue seleccionada por Camila como una buena práctica de la enseñanza de la reflexión porque se da diálogo entre los participantes, como se ejemplifica a continuación:

Porque es la que yo más sentí que los profes... que más allá que pudieran participar mucho

[siento] que ahí se logra visibilizar más lo que yo entiendo por reflexión sobre la práctica y que se da cuenta en estos espacios de diálogo y de trabajo que tiene y que después demuestran en el plenario y la puesta en común. (Camila, F3\_f3:141)

Su objetivo fue que los participantes pudiesen reconocer los desafíos que enfrentan como docentes universitarios (5. 1,72%), utilizando contenidos del curso relacionados a los cambios en sus prácticas docentes y al concepto de decisiones curriculares (6. 3,45%). La sesión consideró también la revisión del programa de la propia asignatura y la propuesta de alternativas de acción (7. 5,17%). La secuencia general que siguió la sesión se estructuró de la siguiente manera (2.6. 3,45%).:

- i Actividad inicial en parejas
- ii Exposición docente
- iii Actividad de individual y en plenario

Para la formadora, era necesario problematizar la práctica docente si es que se querían obtener cambios reales (9. 12,07%). Para ello, priorizó establecer relaciones entre la práctica y la teoría, que facilitaran la fundamentación de las innovaciones que los participantes presentaron, evitando así que las mismas no fueran fruto de tendencias educativas ajenas a su contexto. Así, el contenido teórico contribuyó, en palabras de Camila, a “iluminar la práctica” mediante la comprensión y el uso de conceptos teórico-académicos que focalizaron y sostuvieron su comprensión.

Concretamente, la intervención Camila buscó que los participantes explicitaran sus decisiones pedagógicas y las fundamentaran. En este contexto, la formadora valoró las intervenciones de los docentes, así como introdujo progresivamente otras experiencias y conocimientos teóricos que contribuyeran al análisis de la propia práctica (12. 6,90%).

La percepción de Camila sobre los docentes participantes es que suelen tener una visión tradicional del proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto de su rol como docentes como del de sus estudiantes, lo que se expresa en un alto valor al conocimiento teórico y focalización en los productos finales que deben presentar más que en el proceso de aprendizaje que están llevando a cabo (4. 10,34%). Sobre lo anterior, la formadora señala “incluso creo que ellos a veces preferían un poco más de contenido que tanto espacio de reflexión” (Camila, F3\_f3:126) y es posible que esa visión tradicional ligada a la importancia del contenido académico se enfrentara al deseo de reflexionar entre ellos, como se evidencia en el siguiente fragmento:

Algunos son conservadores y ‘contenidistas’, y la verdad es que yo me identifico con ellos porque no tengo ni un problema en estar 90 minutos escuchando teoría y lo entiendo. Pero por otro lado ellos tampoco se esperaban que abriéramos el diálogo entonces fue un

poco raro y ahí se involucraron en esas tensiones sobre la reflexión y los espacios de intercambio. (Camila, F3\_f3:134-136)

A pesar de ello, la formadora valoró positivamente la realización de la sesión (15. 5,17%), pues los participantes tuvieron la posibilidad de reflexionar y la propuesta didáctica propició la relación entre la teoría y la práctica (18. 10,34%). En relación a los objetivos propuestos para la sesión, si bien los resultados de aprendizaje fueron heterogéneos, los participantes lograron relacionar conceptos psicoeducativos con su práctica, analizándola, y fundamentaron sus decisiones docentes y/o pedagógicas (20. 8,62%).

Respecto al entorno de enseñanza, la formadora reconoce algunas dificultades que le supuso la docencia online, pero no siente que la interacción de los participantes se viera perjudicada por esta nueva modalidad (16. 6,90%).

A nivel personal, Camila percibe que no cuenta con una formación suficiente para enseñar a reflexionar, sin embargo, fue capaz de reconocer debilidades y posibilidades de mejora. Respecto de las mejoras, le hubiese gustado profundizar algo más en el análisis macrocurricular de la asignatura y su contexto educativo (17. 10,34%), probablemente motivada por su área de especialización académica.

La formadora también reflexionó sobre la relación de la teoría y la práctica en la enseñanza de la reflexión, percibiendo cierta tensión en la manera en que los elementos teóricos del curso podrían conducir -e incluso forzar- el proceso reflexivo de los docentes en un sentido u otro (19. 1,72%), motivo por el cual una de las posibilidades de mejora la relacionó con la introducción de más elementos prácticos que guiasen la reflexión de los participantes.

A continuación, presentaremos dos tareas específicas contenidas en la sesión seleccionada como buena práctica de la enseñanza de la reflexión.

## 2. Tarea 1

La primera tarea analizada se realizó al inicio de la sesión (10. 7,55%) y estaba relacionada con los cambios generados en las prácticas docentes de los participantes en el último tiempo y las decisiones curriculares que tomaron o era posible tomar (6. 7,55%) (Tabla 42).

La tarea se inicia con la pregunta ¿qué cambios ha realizado en su planificación para ajustarse a la virtualidad? ¿esto le ha ayudado a abordar las problemáticas que se han presentado? Así, los participantes debían compartir en parejas (13. 3,77%) sus experiencias docentes en el contexto de enseñanza remota de emergencia (1. 3,77%) y luego presentar su síntesis al plenario (7. 1,89%).

El objetivo fue que pudiesen identificar los cambios ocurridos en sus prácticas (5. 1,89%), como se muestra a continuación:

Problematizar los cambios que han tenido que hacer a sus programas de asignatura en función del contexto [con el fin de] ir levantando, diagnosticando y si es que esos cambios han sido en una racionalidad más técnica, es decir, ‘tengo que hacer cambios porque me lo pidieron, tengo que ajustar en una lógica de priorización’ o bien ‘tengo que ajustar porque yo veo que efectivamente hay necesidades de aprendizaje que este contexto intenciona más que otros’. (Camila, F3\_f3:153-155)

La intervención de la formadora buscó que los participantes pudieran profundizar el análisis de su práctica, mediante afirmaciones y preguntas que les permitieran explicitar sus decisiones pedagógicas y fundamentar sus opiniones y/o decisiones docentes (12. 13,21%). Uno de los participantes comentó sobre la priorización de contenidos que implementó en el semestre de virtualidad y la formadora luego de un par de minutos le interrumpe para preguntarle sobre cuáles fueron los criterios con que realizó dicha priorización. La evidencia de reflexión a juicio de esta formadora se observa en el siguiente comentario:

Yo creo que lo que él me responde es una respuesta súper acertada ‘yo defino qué contenidos son nucleares, cuáles son los centrales’ y que puede funcionar con otros, como “este contenido está integrado a la equidad” y entonces son contenidos nucleares. Eso va haciendo, va fundamentando su decisión curricular de definir ciertos contenidos y otros dejarlos de forma secundaria. (Camila, F3\_f3:244)

Para la formadora, los principios que fundamentan estas intervenciones se basan en la idea de que es necesario hacer emerger el conocimiento práctico, para lograr establecer relaciones entre teoría y práctica. Camila también indicó que sus explicaciones se basaron en la trasposición didáctica que clarifica y ayuda a la relación entre teoría y práctica (9. 16,98%). Lo anterior se expresa en la importancia de lograr que los docentes pudiesen “poner categorías o ideas fuerza en el discurso y experiencia, [que] tenga un orden lógico para decir lo que están haciendo y así visibilizar la intención que le pone el profe” (Camila, F3\_f3:70).

Como se ha puesto de manifiesto en los fragmentos anteriores, los docentes analizaron su asignatura, identificando diferentes tensiones curriculares en el contexto actual. Para la formadora, los docentes participantes tienen una postura crítica de su contexto (4. 5,66%). En su opinión, muchos de los participantes tienen interés por la docencia, lo que permite que se involucren más y realicen un reconocimiento de sus propios aprendizajes durante el módulo. La formadora destaca la postura crítica de los participantes en el escenario actual y lo hace

comentando una de las intervenciones de los participantes relativa a la salud mental en el contexto pandémico (14. 15,09%), como comenta a continuación:

Por ejemplo, también es cierto que estamos en un ambiente de virtualidad donde los profes se sienten muy solos [y dicen] ‘lo que me dicen que tengo que hacer v/s lo que puedo hacer’. Entonces su experiencia en torno a los cambios tiene que ver con eso, con lo que puedo hacer yo en mi casa encerrado en pandemia y con los recursos que tengo. También está siempre la crítica a la política universitaria en torno a esos temas. (Camila, F3\_f3:22-24)

La reflexión que puede identificarse en este ejemplo es que la práctica docente está inserta dentro de un contexto más amplio y complejo que tensiona a los docentes respecto a cómo implementar un programa de asignatura diseñado para un contexto presencial en un entorno virtual. Por este motivo, para Camila la sesión permitió establecer relaciones entre práctica y los contenidos teóricos del curso (18. 1,89%), mediante la integración y uso de conceptos psicoeducativos en el análisis de sus prácticas docentes. Estos resultados fueron percibidos como heterogéneos por la formadora (20. 19,98%).

La valoración final de Camila respecto de esta primera tarea fue que siente que es un desafío enseñar a reflexionar a docentes universitarios en el contexto del diplomado (15. 1,89%) porque el abordaje de contenidos teóricos comprometidos en la programación del módulo, a veces fuerzan o pueden delimitar demasiado la reflexión que se espera que los participantes realicen (19. 1,89%).

### 3. Tarea 2

Por su parte, la segunda tarea buscó que los participantes lograsen reconocer alternativas de actuación ante situaciones de clase hipotéticas (5. 5,56%) y abordó nuevamente el concepto de decisiones curriculares (6. 16,67%) (Tabla 42).

La formadora entregó a los participantes una situación muy acotada que expresaba una dificultad hipotética de aula, para lo cual, de manera individual, debían proponer alternativas de actuación y/o solución (7. 22,22%). En concreto, la situación de la tarea decía lo siguiente: “Mis estudiantes solo estudian para la prueba y les cuesta construir aprendizajes más duraderos. ¿Qué alternativas puedo definir?”. Si bien el caso presentado no era una problemática puntual o propia de alguno de los participantes, la formadora indicó que se trataba de una situación que comúnmente enfrentan los docentes en sus clases.

Camila argumentó la elección de la tarea de la siguiente manera:

Para que se evidencie la variedad de alternativas que tienen frente a un mismo problema y que no opere en una lógica técnica que diga que hay que hacerlo porque si o porque es la única opción que tengo, sino que la virtualidad ha sido mucho de ensayo y error, de que uno hacía cambios y después no funcionaban porque los chiquillos y chiquillas se acostumbraban. ¿Por qué se acostumbran? ¿Por qué no está funcionando si antes funcionaba? También que crean esto, que no es cómo ‘yo defino mi problemática y tengo una alternativa que me va a funcionar’, sino que hay muchas más. (Camila, F3\_f3: 211).

Posteriormente (10, 5,56%), los participantes registraron sus respuestas en un *padlet* que fueron proyectadas y compartidas en plenario. Como una manera brindar instancias para ampliar el repertorio de las experiencias docentes (11. 5,56%), la formadora facilitó el intercambio de ideas y recogió algunos elementos para introducir otras experiencias y conocimientos teóricos (12. 11,11%).

La percepción de la formadora sobre los resultados de la actividad guarda relación con que los participantes tienen una postura bastante crítica frente al contexto educativo en el que desempeñan su trabajo (4. 5,56%) y expresan sus opiniones y su malestar, por lo que ella trató de guiarlos para que comprendieran mejor las complejidades del contexto educativo y cómo esto afecta su actuación docente. A su vez, orientó a los participantes sobre la importancia de fundamentar las decisiones que pudiesen tomar para la innovación de sus prácticas (9. 27,78%).

En suma, Camila selecciona esta sesión como un buen ejemplo de enseñanza de la reflexión porque los participantes son capaces de relacionar las problemáticas de su aula con un contexto mayor y complejo. A medida que los participantes comentan o presentan sus respuestas, la formadora los interrumpe con preguntas para explicitar y fundamentar sus decisiones, con el fin de profundizar el análisis y comprensión de su práctica.

A su vez, la formadora está muy atenta de poner en relieve algunos conceptos como “decisiones curriculares”, que a su juicio permiten “iluminar” el análisis de la práctica a través de la introducción de variables específicas que eventualmente no habían considerado. Esta acción, introducir elementos conceptuales, le genera cierta inquietud a Camila y reflexiona sobre si el cumplimiento y cobertura del programa del módulo en ocasiones fuerza la reflexión de los docentes en una dirección, limitando la posibilidad de reflexionar sobre otras problemáticas de su práctica.

### 4.3.3 Caso 3: Diego

Diego es profesor de Filosofía y Psicología, tiene un Magíster en Comunicación Social y su edad se sitúa en el rango de 55-60 años. Se ha especializado en diseño instruccional, desarrollo docente y formación integral, tareas que ha desempeñado en la universidad donde se dicta el programa. Diego es formador del programa 9, diplomado b-learning dictado tradicionalmente en sesiones presenciales extensas cada 15 días. Sin embargo, producto de la pandemia de Covid-19, el programa adoptó un modelo de ERE con 3 horas online cada 15 días.

En la primera entrevista, el formador se refirió a su manera de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Diego, el contenido de enseñanza está al servicio del desarrollo de la competencia docente y su rol como facilitador debe promover la construcción de aprendizajes mediante el desequilibrio cognitivo y emocional.

Respecto de su forma de entender la reflexión, Diego insistió en que la finalidad de la enseñanza de la reflexión es la mejora de la comprensión de la práctica, así como dotar al docente de criterios de decisión para su actuación. Para cumplir con este propósito, el formador se vale fundamentalmente de la experiencia, tanto del docente, como de los pares; lo cual ejemplifica a partir del relato que hace de situaciones en las cuales los participantes no cuentan con tanta experiencia docente y considera que el aprendizaje vicario puede ayudarles a situarse mejor en el contexto universitario. Usa también el conocimiento académico para el análisis de la práctica, es decir, usa las categorías teóricas para complejizar la mirada sobre el quehacer docente.

Al momento de caracterizar su propuesta didáctica, Diego privilegia tareas donde realiza preguntas que tensionan las creencias de los participantes, les pide valorar su propuesta didáctica y argumentar lo que postulan. El formador comentó que hace preguntas que pongan en crisis las representaciones previas de los docentes. La evidencia de la reflexión, por lo tanto, la constituye para el formador como el estado de duda o incertidumbre por parte del docente y la necesidad de clarificación o búsqueda de respuestas.

De igual manera, potencia el trabajo entre pares, tanto para intercambiar experiencias como para analizar conjuntamente las prácticas docentes. Cuando observa que la discusión se dirige fuera de los propósitos de la sesión, señaló que interviene con preguntas que reconducen el diálogo. El mayor reto que el formador identificó en la enseñanza de la reflexión, es la dificultad que implica la evaluación y calificación de los procesos reflexivos. Es decir, si el proceso ha sido largo y profundo en consideración a cada participante, no puede calificar de manera general.

Las temáticas observadas a lo largo de la sesión analizada, tanto a nivel del contexto general como sus tareas específicas para la enseñanza de la reflexión, se presentan en porcentajes en la Tabla 43.

**Tabla 43**

*Caso 3. Frecuencia relativa de temáticas respecto del contexto general de la sesión y sus tareas.*

	<b>Categorías</b>	<b>Contexto general</b>	<b>Tarea 1</b>	<b>Tarea 2</b>	<b>Tarea 3</b>
1. Contexto de la acción educativa	1. Marco institucional	4,55%	0%	4,55%	0%
	2. Contenido del módulo	12,50%	0%	0%	0%
	3. Propósito de módulo	3,41%	0%	0%	0%
	4. Características de los docentes participantes	3,41%	0%	0%	0%
2. Estructura de la tarea	5. Objetivo de la tarea	0%	4,00%	4,55%	0%
	6. Temática de la tarea	7,95%	16,00%	9,09%	0%
	7. Características del trabajo sincrónico	5,68%	8,00%	13,64%	0%
	8. Características del trabajo asincrónico	2,27%	4,00%	0%	0%
	9. Principios detrás de su actuación docente	27,27%	16,00%	13,64%	18,18%
	10. Secuencia de la tarea	4,55%	4,00%	0%	0%
3. Estructura de la participación social	11. Finalidad de la intervención docente	4,55%	4,00%	4,55%	36,36%
	12. Características de la intervención docente	6,82%	28,00%	4,55%	9,09%
	13. Organización social del trabajo	0%	8,00%	0%	0%
	14. Contenido de la intervención de los participantes	0%	0%	18,18%	0%
4. Valoración	15. Valoración general	1,14%	0%	0%	0%
	16. Entorno de enseñanza	10,23%	8,00%	0%	27,27%
	17. Posibilidades de mejora de la sesión	0%	0%	4,55%	0%
	18. Fortalezas de la propuesta	3,41%	0%	4,55%	0%
	19. Debilidades de la propuesta	1,14%	0%	0%	9,09%
	20. Resultados de aprendizaje de la sesión	1,14%	0%	18,18%	0%
Total		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

#### 1. Contexto general de la sesión

La sesión analizada es la número 2 de un total de 3 que el formador ha llevado a cabo durante el semestre. Las temáticas que comprende son la actuación ética del docente (2. 12,5%), las características del docente universitario y las características del estudiantado universitario (7. 7,95%). Se espera que al finalizar el módulo los participantes puedan plasmar su proceso reflexivo alrededor de la actuación ética docente en la elaboración de un portafolio (3. 3,41%) (Tabla 43).

Se trata de un módulo relativamente corto (25 horas) que tradicionalmente se abordaba en sesiones quincenales extensas (1. 4,55%). Sin embargo, por el contexto de la pandemia del Covid-

19, el módulo debió dictarse de manera virtual: “normalmente en la presencialidad tenemos 5 sesiones y en la virtualidad se redujeron a 3 sesiones con trabajo autónomo” (Diego, F3\_f4:45). Diego señaló que en este formato aprovecha las instancias presenciales para trabajar con documentos y favorecer la discusión, mientras que el tiempo de trabajo autónomo se utiliza para ir completando vacíos conceptuales que pudieran existir entre los participantes.

La sesión fue seleccionada por el formador como buena práctica de la enseñanza de la reflexión porque permitía integrar conceptos psicoeducativos con su práctica docente (20. 1,14%). Para ello, la sesión se organizó de la siguiente manera (10. 4,55%):

- i. Actividad en grupos y plenario
- ii. Exposición docente dialogada
- iii. Indicaciones para trabajo final

Para este formador, las modificaciones que tuvo que realizar en el nuevo entorno de enseñanza y aprendizaje marcaron un hito significativo porque implicó cambiar totalmente la dinámica del curso. Diego fue el único formador que hizo explícita la relación entre el trabajo sincrónico con el asincrónico (8. 2,2,7%). Durante la sesión, recogió las tareas solicitadas previamente para realizar en el tiempo de trabajo autónomo y pidió que aportaran sus experiencias docentes para discutir en grupo, a la vez que el formador realizó intervenciones puntuales de carácter dialogado (7. 5,68%).

En su experiencia como formador, Diego sostiene que los participantes de su curso tienen una experiencia docente heterogénea, por lo que introdujo tareas y materiales que les permitieran dialogar y compartir experiencias valorando cada una de las intervenciones (9. 27,27%), como se expresa a continuación:

Algunos eran profesores nuevos, quizás no tenían mucha experiencia docente, pero en algún momento -no sé ya cuándo- les sugería mirar la experiencia de otros, experiencias vicarias. ‘A lo mejor no he ejercido docencia, pero me acuerdo de mi profesor o cómo yo fui estudiante y qué puedo decir al respecto’. (Diego, F3\_f4:9-11)

Producto de la variedad de experiencias de los participantes, así como del valor que otorgan al conocimiento teórico (4. 3,41%), el formador seleccionó estrategias docentes adecuadas a las necesidades del contexto. Entre las ayudas más frecuentes se encuentran: la generación de espacios para el diálogo entre los participantes y el aprendizaje entre pares como recurso para el aprendizaje de la actuación docente ética.

Respecto de las intervenciones durante la implementación de la sesión, Diego realizó permanentemente comentarios y preguntas con la finalidad de provocar dudas e incertidumbre

entre los participantes (11. 4,55%), ya que para este formador la reflexión requiere de rupturas o crisis que contribuyan a problematizar la práctica y generar cambios en la misma. Para generar estos quiebres en los participantes, el formador pidió a los docentes confrontar ideas, de manera de profundizar el análisis de sus prácticas (12. 6,82%). En sus intervenciones también procuró poner en valor la importancia de los vínculos afectivos para el aprendizaje.

La valoración de la sesión resultó ser positiva por parte del formador (18. 3,41%), a pesar de considerar que los efectos reales de esta propuesta de enseñanza de la reflexión solo podrán ser observados a lo largo del tiempo (15. 1,14%). Sin perjuicio de ello, el nuevo entorno de aprendizaje generado por la pandemia implicó un cambio en la propuesta didáctica que tensionó mucho al formador. Para Diego, uno de sus principios docentes se centra en la importancia del monitoreo permanentemente del trabajo de los docentes participantes y, de hecho, es algo que realizó durante la sesión observada. Sin embargo, el formador percibe que el entorno virtual limita este tipo de ayudas, porque tanto la interacción como el monitoreo del trabajo de los participantes es percibido más fluido en el formato presencial, percibiendo que la actividad cara a cara mucho más ágil que la que se desarrolló en la plataforma Zoom (16. 10,23%). Por este motivo, el formador consideró que la retroalimentación fue débil y que pudo haber sido insuficiente para las necesidades de los participantes (19. 1,14%).

## 2. Tarea 1

Luego de saludar al grupo, Diego comienza a dar instrucciones para realizar la primera tarea, relativa a la temática de actuación ética docente y su objetivo fue reconocer los desafíos que el docente enfrenta en el contexto universitario actual (5. 4%) (Tabla 43). Este primer período se centra también en aportar orientaciones para el trabajo en grupo, donde cada participante debía compartir los resultados de su trabajo autónomo, previamente a la sesión, y contribuir en equipo a elaborar conjuntamente un perfil del estudiante, comentando los desafíos que conlleva para la docencia.

Previo a esta sesión (10. 4%), el formador solicitó a los participantes que leyeran dos documentos sobre actuación ética y después que los confrontaran. Para la actividad en grupo, Diego pidió a los docentes poner en común sus reflexiones individuales (7. 8%), leer un breve documento (8. 4%) y elaborar en conjunto un perfil del estudiante universitario actual (6. 16%).

El formador justificó la organización de los grupos al azar (13. 8%) porque, considerando que los participantes tienen una experiencia docente muy heterogénea, era una manera de favorecer el

intercambio de vivencias, el diálogo y el aprendizaje entre pares (9. 16%). El sentido de la organización en grupos es comentado a continuación:

Para el diálogo, para discutir porque si no podrían quedarse individualmente con los perfiles que hicieron y no hay ese espacio de confrontar, incluso ver si es que sirve o no su experiencia. Por eso para mí es clave estas discusiones de grupo, no solo por el hecho de compartir lo individual sino realmente contactarse con su práctica, porque puede haber en un grupo gente que no tiene experiencia docente, profesores que son nuevitos, y en el mismo grupo, profesores que ya tienen experiencia, entonces desde allí este es el estudiante con el que he trabajado estos años. (F3\_f4:68-70)

La finalidad de la intervención del formador en esta actividad, fue facilitar la ampliación del repertorio de experiencias de los docentes (11. 4%), promoviendo la participación y el intercambio de experiencias. Luego de las instrucciones, Diego acudió a las salas de trabajo para monitorear la conversación de los participantes y asegurarse que fuera en la dirección esperada (12. 28%). Si bien el formador volvió a mencionar su preferencia por la dinámica de presencialidad, indicó que la interacción de los participantes no se vio perjudicada de manera sustantiva en el entorno online (16. 8%).

### 3. Tarea 2

La segunda tarea es la continuación de la actividad 1, cuyo objetivo era reconocer desafíos del contexto universitario (5. 4,55%) y abordar la actuación ética del docente (6. 9,09%) (Tabla 43).

En este momento de la sesión, se recogió la discusión previa realizada en los grupos, presentando sus principales impresiones y comentando sus reflexiones alrededor del perfil del estudiantado universitario elaborado colectivamente (7. 13,64%). Entre los temas que comentan los participantes señalan el nivel tecnológico del estudiantado universitario (1. 4,55%) como un elemento que les llamaba la atención.

Con esta actividad, Diego espera que los participantes puedan responder a algunas preguntas como “¿Cuál es mi estudiante hoy? ¿cuáles son sus características y sus rasgos? De ahí decir: este estudiante, con estos rasgos ¿en qué me desafía? ¿cómo debería ser yo como docente?” (Diego, F3\_f4:116). Los comentarios de los participantes se relacionaron con los derechos del estudiantado y los valores institucionales, ambos elementos necesarios de considerar en la actuación docente (14. 18,18%).

Ante las respuestas de los docentes, la intervención del formador buscó generar incertidumbre entre ellos (11. 4,55%) o “crisis” como lo llama él mismo, a partir de la profundización del análisis de su práctica (12. 4,55%). El formador guio de manera pausada las aportaciones de los participantes, favoreciendo que compartieran sus impresiones (9. 13,64%).

A juicio del formador, la fortaleza de esta segunda actividad es que permitió desarrollar la reflexión (18. 4,55%), lo que pudo observarse en el análisis de sus prácticas de enseñanza y la valoración del contexto educativo de trabajo de los docentes (20. 18,18%). La valoración de los resultados de aprendizaje de la reflexión entre el profesorado fue percibida como heterogénea.

En esta tarea, el formador quisiera haber precisado un poco más las preguntas (17. 4,55%) que realizaba a la clase, para apuntar mejor a sus propósitos.

#### 4. Tarea 3

Por su parte, la tercera tarea se inserta en el contexto de una exposición dialogada, donde el formador procura reforzar ciertas ideas planteadas con anterioridad, promover la participación y valorar el diálogo entre los participantes (12. 9,09%) (Tabla 43).

A continuación, se presenta una tabla descriptiva que muestra la frecuencia relativa de cada subcategoría de análisis agrupada según la categoría y dimensión a la que pertenece. Refiere a las temáticas señaladas por el entrevistado en relación a la tercera tarea analizada en la videograbación.

El formador inicia este momento de la clase con una pregunta al plenario que posteriormente argumenta: “¿qué tipo de relaciones estamos construyendo con nuestros estudiantes?”, sin esperar una respuesta en particular, porque señala “muchas veces que pregunto y no espero una respuesta ((risas)), simplemente la dejo dando vuelta porque la retomo después” (Diego, F3\_f4:147). La justificación para este tipo de intervención por parte del formador es que por una parte permite remarcar o subrayar la importancia de algunas ideas -en este caso la relación docente y estudiante- (9. 18,18%), así como introducir comentarios que fomentan dudas e incertidumbres entre los docentes (11. 36,36%).

Respecto del contenido abordado, Diego considera que el conocimiento teórico de la sesión -la actuación ética- no puede entenderse de manera estructurada, sino más bien hacer:

No hay una manera de decir ‘este comportamiento es ético o no ético, moral o inmoral en el relacionamiento docente’, sino en cuanto yo como docente estoy comprometido con el aprendizaje de los estudiantes, pero al mismo tiempo le ayudo al estudiante a que él asuma

su responsabilidad como aprendiz. Porque esa es su responsabilidad en esta actuación ética. (Diego, F3\_f4:152)

En esta misma línea, señala que la actuación ética no se desarrolla en un ambiente neutro, sino que ocurre “en una realidad que tiene sus complejidades y tensiones” (Diego, F3\_f4:154).

Respecto de su intervención como facilitador, lamenta nuevamente que el entorno de formación fuese virtual (16. 27,27%), pues considera que desde la presencialidad hubiese podido conducir mejor la retroalimentación, ya fuera por la agilidad que permiten las interacciones cara a cara como porque en una sala de clases es posible observar las reacciones de los participantes y en mismo instante generar una pregunta o comentario que profundice la reflexión (19. 9,09%).

Al momento de valorar toda la sesión, Diego la calificó como una buena práctica de la reflexión porque fue posible observar el análisis que los participantes realizaban sobre su propia experiencia como estudiantes, vinculándola con quienes son hoy en día sus alumnos. Lo anterior se observa en el siguiente fragmento:

Incluso a propósito les di unos documentos con datos antiguos (2016), pero para ver si eso corresponde ¿qué ha pasado entre 2016 y ahora? ¿el perfil del estudiante sigue siendo el mismo o, porque son adolescentes, siempre son los mismos? Fue interesante lo que causó todo en relación eso. (Diego, F3\_f4:42)

En este sentido, desde la perspectiva del formador, la propuesta de enseñanza de la reflexión favoreció el intercambio de experiencias, lo que contribuyó a profundizar en la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje, introduciendo además algunos elementos teóricos que posibilitaron la confrontación de perspectivas sobre el quehacer ético, como se aprecia a continuación:

Por ejemplo, a veces utilizamos mucho la cultura de ‘el bien de la mayoría, ‘el fin justifica los medios’ o la relación beneficio-costos de las decisiones y que a veces en docencia se toman porque uno va midiendo el beneficio o el costo de esta relación, entonces ‘cuanto menos impacto, tomo decisiones’ y uno puede decir ‘¿qué pasó con la persona?’. (F3\_f4:155-156)

En síntesis, el formador escogió esta sesión como una buena práctica de enseñanza de la reflexión porque los participantes compartieron sus experiencias docentes y reflexionaron sobre sus prácticas. Para ello, Diego introdujo preguntas y comentarios orientados a sembrar la duda e incertidumbre entre los participantes, incluso sin la intención de llegar a respuestas específicas en la sesión. Este formador reconoce que la reflexión es un proceso que toma tiempo, y por lo mismo,

su tarea estuvo enfocada en provocar y tensionar las representaciones de los docentes respecto del estudiantado universitario y su rol como docentes.

A su vez, el formador es consciente de la heterogeneidad de experiencias entre los docentes, pero fomenta el diálogo entre ellos como una manera de ampliar el repertorio de prácticas en este contexto. Su rol como formador consiste además en monitorear y orientar la discusión de los participantes, tarea que considera más sencilla en un entorno presencial.

#### 4.3.4 Caso 4: Laura

Laura es Trabajadora Social, Magíster en Currículum y Evaluación, y se encuentra realizando un Doctorado en Educación Superior y su edad se sitúa en el rango de 50-55 años. Trabajó muchos años en la universidad donde se inserta este diplomado y participó en su diseño. Al igual que Diego, Laura es formadora del programa 9, iniciativa formativa de carácter b-learning, que por efectos de la pandemia de Covid-19 debió realizarse totalmente de manera online. Las sesiones se realizaron cada 15 días en jornadas reducidas de 3 horas.

En la primera entrevista, Laura manifestó muchas ideas respecto del profesorado con el que trabaja. Indicó que se trata comúnmente de docentes con una visión muy tradicional del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde algunos reducen la tarea docente a la implementación de técnicas atractivas para estudiantes motivados. A muchos docentes les resulta difícil sentirse cuestionados en sus creencias y ponen en duda los principios pedagógicos con los que se trabaja en la clase.

Para la formadora, la reflexión tiene múltiples características: es un proceso psicológico, es una herramienta docente y al mismo tiempo, es un acto de pensamiento, una manera de “darse cuenta”. La finalidad de su enseñanza radica en que los participantes logren cambiar las concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y ayudarles a establecer criterios adecuados para decidir sobre su práctica. Por este motivo, la formadora enfatizó en la importancia del uso del conocimiento académico como un referente del quehacer docente, el cual se utiliza sobre la propia experiencia y la de los pares para analizarla; como una manera de establecer las pautas de lo que significa una buena práctica. A menudo general Laura establece sentencias o afirmaciones con las cuales considera que los docentes se verán interpelados, con la finalidad de tensionar las acciones de su práctica y, en menor medida, identificar problemas y tensionar sus creencias.

El curso tiene el foco puesto en la elaboración de productos. La formadora aborda primero los principios teóricos que orientan el trabajo docente y luego acude a las experiencias de los participantes para valorar la propia práctica. Su mayor inquietud es que la elaboración de productos resulte mecánica y que los docentes no sean capaces de responder a las necesidades

específicas de su aula. Por esto mismo, Laura les pide explicitar los elementos tácitos de su práctica y argumentar el diseño de recursos y materiales.

Las temáticas observadas a lo largo de la sesión analizada, tanto a nivel del contexto general como la tarea identificada para la enseñanza de la reflexión, se presentan en porcentajes en la Tabla 44.

**Tabla 44**

*Caso 4. Frecuencia relativa de temáticas respecto del contexto general de la sesión y su tarea.*

	<b>Categorías</b>	<b>Contexto general</b>	<b>Tarea 1</b>
1. Contexto de la acción educativa	1. Marco institucional	4,32%	3,33%
	2. Contenido del módulo	2,88%	0%
	3. Propósito de módulo	4,32%	0%
	4. Características de los docentes participantes	12,95%	8,33%
2. Estructura de la tarea	5. Objetivo de la tarea	2,88%	3,33%
	6. Temática de la tarea	7,91%	15,00%
	7. Características del trabajo sincrónico	5,04%	11,67%
	8. Características del trabajo asincrónico	0%	5,00%
	9. Principios detrás de su actuación docente	21,58%	20,00%
	10. Secuencia de la tarea	5,04%	5,00%
3. Estructura de la participación social	11. Finalidad de la intervención docente	2,16%	1,67%
	12. Características de la intervención docente	7,91%	15,00%
	13. Organización social del trabajo	0%	0%
	14. Contenido de la intervención de los participantes	2,16%	5,00%
4. Valoración	15. Valoración general	10,79%	0%
	16. Entorno de enseñanza	2,16%	0%
	17. Posibilidades de mejora de la sesión	0%	0%
	18. Fortalezas de la propuesta	0,72%	0%
	19. Debilidades de la propuesta	0%	3,33%
	20. Resultados de aprendizaje de la sesión	7,19%	3,33%
	<b>Total</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

a. Contexto general de la sesión

La sesión seleccionada como buena práctica de la enseñanza de la reflexión es la número 2, de un total de 4 y buscó que los participantes examinaran su propia práctica docente y tomaran posición frente a ciertos temas o situaciones de aula (5. 2,88%). Los contenidos abordados fueron los enfoques de enseñanza y aprendizaje, el diseño de resultados de aprendizaje de la asignatura y la toma de decisiones curriculares (6. 7,91%). Debido al contexto de pandemia Covid-19, toda la

docencia se desarrolló en un proceso de ERE, así que el módulo debió implementarse de manera virtual y una vez por semana. Lo anterior implicó cambios en el funcionamiento del módulo formativo (1. 4,32%) (Tabla 44).

La institución donde se realiza este diplomado posee un modelo educativo por competencias, por lo que el foco del módulo está en introducir a los participantes en los fundamentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, reconociendo las características específicas del estudiantado universitario actual (2. 2,88%). Para ello, se solicita que los docentes formulen resultados de aprendizaje esperados en su asignatura y diseñen una unidad didáctica usando criterios propios de un currículum por competencias. Sin embargo, para la formadora, el verdadero propósito del módulo es que los docentes participantes puedan cambiar las creencias tradicionales que poseen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (3. 4,32%).

El diseño de la sesión se fundamenta en la serie de principios docentes tales como: i) la importancia de cambiar las creencias docentes si lo que se quiere es transformar la práctica docente y ii) que dichas transformaciones deben estar fundamentadas, tanto en el contexto educativo donde se desarrolla la actuación docente, como en los marcos teóricos que ayudan a comprender la práctica (9. 21,58%).

Laura organizó una sesión alrededor de la exposición dialogada de los contenidos del curso, preguntas de dominio conceptual y el uso de pautas o cuestionarios para la autoevaluación de la propia práctica (7. 5,04%). De esta manera, se reflejó el uso de estrategias variadas según la necesidad del grupo curso.

Para la formadora, los docentes que participan de estas instancias formativas tienen interés por temáticas educativas, aun cuando su experiencia docente es bastante diversa y heterogénea. A su juicio, la mayoría de los docentes tienen una postura tradicional sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y ellos mismos como estudiantes están mucho más enfocados en el producto que en el proceso (4. 12,95%).

La formadora señaló que la identidad académica de los docentes participantes afecta mucho a la manera en que se enfrentan al proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Para la gran mayoría de los participantes, los temas psicoeducativos son nuevos y pareciera que a muchos les genera cierto agobio el uso del lenguaje de especialidad, por lo que la formadora procura clarificarlo y simplificarlo, así como brinda los participantes un ambiente protegido o de confianza mutua que les sirva para exponer sus inquietudes y experiencias sin miedo de correr riesgo profesional y personal alguno. De esta manera, también les anima a que respondan que

realmente piensan y hacen, evitando así que contribuyan a la reflexión desde la deseabilidad social.

Respecto de las estrategias que utilizó la formadora para conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje, éstas se basaron tanto en sus propios enfoques relacionados al rol de los conocimientos teóricos en el aprendizaje profesional, por ejemplo, como a las representaciones que tiene sobre los docentes participantes. Una de estas representaciones se relaciona con que los docentes valoran mucho el conocimiento teórico, en consecuencia, la formadora utiliza también este conocimiento para -en palabras de la formadora- iluminar la práctica, y de esta manera, establecer relaciones entre teoría y práctica, como se puede ver a continuación: “mi lógica de trabajar es ir entregando evidencia científica que va... permitiéndoles a ellos reflexionar y cambiar la creencia por decirlo así con información o con evidencia científica” (Laura, F3\_f4:12).

A su vez, la formadora formula preguntas abiertas y afirmaciones que buscan generar crisis epistemológicas en las creencias de los participantes. Nuevamente, la formadora reafirma que un mecanismo para tensionar las creencias es mediante conocimiento teórico. En palabras de la formadora: ”se van con este cúmulo de información que pretende ser un destructor de creencias y además aplican estos test. Lo suben, yo los tabulo y comenzamos activando los conocimientos previos a partir de lo que vimos la primera sesión” (F3\_f9:45-47).

La sesión fue seleccionada por la formadora como buena práctica de la enseñanza de la reflexión porque su implementación permitió a los participantes identificar distintas tensiones en su práctica docente, cuestionar sus creencias, cambiar sus conocimientos pedagógicos y con ello fundamentar sus decisiones pedagógicas (20. 7,19%).

La sesión registrada se organizó en tres momentos. La secuencia general que siguió la sesión se estructuró de la siguiente manera (10. 5,04%):

- i Actividad inicial. Activación de conocimientos previos con *Mentimeter*. Pregunta conceptual
- ii Exposición docente dialogada. Enfoques de E/A
- iii Actividad final individual. Análisis de factores situacionales.

Los principios formativos que sostienen la actuación de esta formadora reconocen la importancia del aprendizaje entre pares, sin embargo, no se observaron referencias al trabajo colaborativo. Lo que sí hizo Laura fue promover la participación individual, valorando las experiencias de los docentes a medida que se iban narrando.

A nivel general, la intervención de la formación introdujo progresivamente los contenidos teóricos de la sesión, favoreciendo la toma de consciencia de las decisiones que tomaban los docentes, con la finalidad última de movilizar las creencias tradicionales (11. 2,16%). Para ello, la formadora simplificó ideas y contenidos del curso, fomentó la confrontación de ideas, introdujo otras experiencias y conocimientos teóricos, y les pidió explicitar sus decisiones pedagógicas (12. 7,91%).

Del mismo modo, en el tiempo de trabajo autónomo les pidió a los docentes que respondieran un cuestionario de estilos de enseñanza y tabuló los resultados y envió un feedback detallado a cada uno de los participantes. Otra de las tareas consistió en que los participantes redactaran los resultados de aprendizaje para sus asignaturas (14. 2,16%).

A esta formadora le resulta un desafío enseñar a reflexionar (15. 10,79%). Por una parte, desconoce el impacto global del Diploma, pero cree que es de esperar que la reflexión sobre la práctica prime por encima de una mirada instrumental en la formación docente. Por otra parte, ella misma como formadora cree que debe reflexionar sobre su práctica.

Las clases analizadas responden a un contexto especial de docencia, para el cual fue necesario ajustar el diseño para docencia online y, aunque se valoró positivamente la clase realizada, la formadora reconoció dificultades durante la docencia online (16. 2,16%). Laura valoró que el grupo fuera relativamente homogéneo, porque percibe que le resulta más fácil favorecer el aprendizaje de la reflexión en esas condiciones. La fortaleza de la propuesta docente estaría en que permitió desarrollar la reflexión al instalar la inquietud en los participantes (18. 0,72%).

A continuación, presentaremos una tarea específica contenida en la sesión seleccionada como buena práctica de la enseñanza de la reflexión.

#### b. Tarea 1

La tarea analizada se desarrolló a continuación de la actividad inicial con *Mentimeter* e introdujo los contenidos teóricos del módulo (5. 3,33%) relativos a los enfoques de enseñanza y aprendizaje y a las decisiones curriculares que toman los docentes al momento de diseñar e implementar su práctica (6. 15%). Esta tarea consistió en la realización de una exposición por parte de la formadora, con preguntas de los participantes que iba respondiendo mientras éstos las iban realizando (7. 5,04%) (Tabla 44).

Como se trata de una clase que habitualmente se realiza de manera presencial, fue necesario realizar un ajuste en cuanto a su diseño inicial (1. 3,33%). Para la tarea 1, Laura solicitó a los

docentes utilizar parte del tiempo de trabajo autónomo en responder un test sobre enfoques de enseñanza y aprendizaje, y completar una pauta de diagnóstico de su asignatura (8. 5%). Con los resultados del test, orientó la exposición relativa a los enfoques de enseñanza de J. Biggs y fue solicitando la participación de los docentes. Una de las docentes preguntó a la formadora: “¿la diferencia entre los dos [profesores del ejemplo] es solamente el tipo de actividades? y yo le digo sí, y ese tipo de actividades tiene que estar pensada y orientada para que Robert no encuentre atajos” (Laura, F3\_f9:90).

Ante esta intervención de una participante, la formadora reflexionaba respecto de cómo este tipo de preguntas aparece recurrentemente en los programas de formación y que -a su juicio- se relaciona con la creencia de que el estudiantado universitario no quiere ser parte de un modelo de enseñanza centrada en el aprendizaje, sino que prefiere una estructura tradicional de docencia donde su rol es más bien receptivo e individual.

Para enfrentarlo, comentó un ejemplo donde ya no se refería a las actividades, sino a la interacción docente, como se aprecia a continuación:

Les decía ‘si tú haces tú clase tal cual como la hacías en lo presencial, donde pasas un contenido y haces un par de preguntas y el estudiante no te responde, estás haciendo la misma clase tradicional presencial en un contexto virtual, pero el contexto virtual no va a dar para eso; el estudiante va a grabar la clase o va a esperar que la envíes y luego la va a ver una y otra vez, pero no habrá interacción con el estudiante’. (Laura, F3\_f9:103)

Así, la exposición docente incluyó la presentación de elementos conceptuales, el uso de ejemplos y experiencias, la formulación de preguntas y las respuestas a esas preguntas. Considerando que uno de los principios de la actuación de Laura se relaciona con la importancia del contexto educativo y con promover en los docentes la problematización de su práctica para realizar cambios reales en la misma, les compartió un ejemplo de fundamentación de la innovación (9. 20%). En el ejemplo, un equipo docente introducía una innovación en la asignatura a través del aprendizaje basado en problemas, pero, de manera inesperada, recibe una muy mala evaluación por parte de los estudiantes. El uso de este ejemplo fue justificado por la formadora de la siguiente manera:

La docencia se vuelve efectiva cuando tomas decisiones pensadas. Que no puedes llegar y tomar una metodología y pensar que te va a solucionar la vida y que el estudiante casi automáticamente va a aprender de la noche a la mañana. Que tienes que pensar en los factores situacionales del curso -que lo veo más adelante-, el nivel en que están los estudiantes, sus características, las particularidades del curso -si es teórico, por ejemplo.

Son un montón de decisiones que hay que tomar y que yo hago este análisis situacional y luego elijo cuáles son las mejores actividades que se requieren para lograr el aprendizaje. (Laura, F3\_f9:106-109)

Posteriormente, la formadora dio continuidad a su intervención recalcando las ideas planteadas previamente (11. 1,67%) e introduciendo la conceptualización teórica del curso (12. 15%). Los docentes por su parte, fueron narrando de manera individual algunas de sus experiencias docentes (14. 5%).

Tanto la experiencia de dichos docentes, como los resultados de sus aprendizajes resultaron ser muy variados. Si bien Laura señaló haber seleccionado estrategias diferentes según la necesidad del contexto de aula, percibió que la retroalimentación que procuró a los participantes pudo ser insuficiente (19. 3,33%).

Finalmente, la elección de esta sesión como muestra de buena práctica de la enseñanza de la reflexión por parte de Laura, obedece a la idea de que las tareas e intervenciones realizadas aportaron una serie de evidencias suficientes para tensionar las creencias de los docentes. Para ella, los comentarios y preguntas de algunos participantes son una muestra de su mirada tradicional sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y la propia formadora se vale, además, de un test para fortalecer esta tensión. En su opinión los docentes perciben que trabajan desde un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante, pero los resultados del test demuestran lo contrario. Para esta formadora, esa es una evidencia suficiente para cuestionar la manera en que se ven a sí mismos y presentarles, a modo de ejemplo, otras experiencias que ha utilizado en el pasado (20. 3,33%). Trata de mostrarles que no todas las innovaciones tienen buenos resultados o que, si el diseño didáctico no está suficientemente fundamentado, la innovación no logra implementar los cambios propuestos.

En suma, el análisis en profundidad realizado a las prácticas que los formadores reconocen como buenos ejemplos de la enseñanza de la reflexión, se puede agrupar en tres grandes ámbitos: ayudas al diseño de la sesión, ayudas al desarrollo de la sesión y dificultades experimentadas.

Por una parte, en todas los formadores fue posible reconocer un *diseño previo de la sesión* articulado con el resto del módulo. Las tareas tenían una secuencialidad al interior de la sesión y cada una de ellas contó con un objetivo específico. Dicho propósito orientó las acciones más particulares que se llevaron a cabo.

Al tratarse de una formación estructurada mediante cursos, los formadores procuraron que la sesión permitiera articular la enseñanza de contenidos propia del módulo con la reflexión sobre la

práctica. La observación conjunta de los fragmentos seleccionados por los formadores, permitió reconocer las acciones específicas llevadas a cabo por ellas mismas durante su implementación.

Respecto de la *organización de las tareas*, los formadores optaron por distintas opciones considerando las características de los participantes y los objetivos de la sesión. Sobre lo primero, todos los formadores reconocieron al colectivo docente como un grupo particularmente diverso, ya que no solo provienen de distintas áreas de estudio, sino que además poseen poca o nula formación en educación. A su vez, hay participantes que tienen muchos años de experiencia como docentes universitarios, mientras que otros solo pueden hablar de sus experiencias como estudiantes.

Por su parte, *las ayudas para el desarrollo de la sesión* fueron también diversas, destacando instancias donde los participantes pudieran recurrir a su práctica con ejemplos de situaciones y espacios de expresión y diálogo con los pares. Se observaron énfasis distintivos en cada uno de los formadores entrevistados, lo cuales pueden resumirse a continuación:

- Caso 1, Belén. Estrategias de recuperación individual de la experiencia docente y la identificación de dificultades en el contexto actual. Estrategias colectivas para el intercambio de puntos de vista sobre ciertos fundamentos teóricos y la relación con sus experiencias. El rol de la formadora es muy potente previo al inicio de la sesión a través de la selección y diseño de tareas; mientras que durante la sesión se concentra en escuchar intervenciones, reconducir las intervenciones hacia los objetivos de la sesión, sintetizar los elementos planteados por los docentes, y vincular las experiencias entre ellas y con los elementos teóricos.
- Caso 2, Camila. Estrategias de intercambio de experiencias de manera colectiva, a través de la solicitud de ejemplos de situaciones de su práctica. Estrategias individuales de elaboración de soluciones ante un problema prototípico. Las estrategias discursivas se sitúan en la interrogación a los docentes sobre los motivos de sus decisiones y la explicitación de elementos tácitos de su práctica, para así profundizar en la comprensión de su práctica.
- Caso 3, Diego. Tareas de discusión y elaboración a partir de lecturas previas, donde pudieran compartir puntos de vista e intercambiar experiencias. En ese contexto, el rol del formador está en reconducir el diálogo cuando se escapa de la problemática planteada sobre la cual reflexionar. En el plenario, su rol se sitúa en el planteamiento de interrogantes que introducen contradicciones, o bien, son simplemente retóricas.
- Caso 4, Laura. Actividad concentrada en la exposición docente dialogada, con el apoyo de recursos digitales, lecturas y ejercicios previos antes de la clase. El diálogo emerge de

manera espontánea y la formadora no procura espacios específicos para ello. Narra situaciones de docentes para ejemplificar elementos de la clase. Las estrategias discursivas utilizadas son la presentación de afirmaciones y evidencias teóricas que hagan visibles las contradicciones en sus prácticas docentes.

Las ayudas brindadas a la implementación se relacionan con las fases de la reflexión descritas en el marco teórico. A continuación, se presenta una síntesis de las mismas (Tabla 45).

**Tabla 45**

*Síntesis de ayudas educativas por formadora (caso 1, 2, 3 y 4)*

	<i>Belén</i>	<i>Camila</i>	<i>Diego</i>	<i>Laura</i>
Ayudas a la exploración	Identificación de factores involucrados en la docencia virtual	Identificación de factores involucrados en la docencia virtual	Da instrucciones claras.  Usa conocimientos teóricos para introducir contradicciones.  Favorece el intercambio de experiencias docentes.	---
Ayudas a la problematización de las situaciones de la práctica y a la toma de decisiones	Define a priori un problema (cambios en la docencia virtual).  Solicita escribir y publicar respuestas. Lee y pone en valor cada una de ellas.  Promueve el intercambio de opiniones.  Evita intervenir en la presentación de las experiencias.  Recuerda el objetivo cuando es necesario.	Define a priori un problema (adaptación curricular en la docencia virtual).  Promueve el intercambio de opiniones.  Pide explicitar las decisiones tomadas y fundamentarlas.	Realiza preguntas que tensionan sus supuestos sobre el estudiantado.  Elabora tareas que hagan evidentes las contradicciones entre la teoría y la realidad.  Promueve el intercambio para ampliar el repertorio docente.  Evita intervenir en la presentación de las experiencias.  Recuerda el objetivo cuando es necesario.	Establece contradicciones con el uso de un test.  Usa conocimientos teóricos para tensionar las creencias de los docentes.  Establece sentencias para hacer visibles las contradicciones en la práctica.  Aporta situaciones de la práctica de otros docentes para ilustrar determinada problemáticas.
Ayudas a la focalización	Introduce conceptos que iluminan la problematización de la propia práctica.  Reelabora la problematización inicial.  Establece vínculos entre situaciones	Pide explicitar el análisis y las decisiones tomadas y fundamentarlas.  Introduce conceptos que iluminan el análisis de la propia práctica.  Reelabora la problematización	Elabora preguntas para generar crisis o quiebres. Revisa la problematización inicial.  Introduce conceptos que iluminan el análisis de la propia práctica. Reelabora la problematización	---

	comentadas.	inicial. Anima a buscar posibles alternativas de actuación ante un caso analizado. Establece vínculos entre situaciones comentadas. Incorpora elementos teóricos.	inicial. Formula preguntas para subrayar la importancia de ciertos temas o aspectos de la situación.		
Ayudas a la síntesis	Anima a dar cuenta de los cambios experimentados en su forma de entender el proceso E/A. No juzga las conclusiones de los participantes	Guía para comprender mejor las complejidades del contexto educativo. Insiste en la relevancia de la fundamentación de las decisiones.	---	---	

Por último, los elementos que afectaron al desarrollo de la enseñanza de la reflexión sobre la práctica en las sesiones analizadas de las secuencias didácticas seleccionadas se relacionaron con diversos elementos. Por una parte, todos los formadores debieron adecuar su diseño de clases a un formato virtual. No se observó un consenso respecto de si la ERE fue un facilitador u obstaculizador al momento de enseñar a reflexionar, aunque se reconocieron algunos elementos que se vieron alterados. Los formadores debieron diseñar e implementar formas, espacios y estrategias docentes específicos que promovieran la participación, que en el formato presencial resultaba más espontánea y fluida. También hubo que atender a las características propias de las clases virtuales, lo que en algunas ocasiones significó disminuir el ritmo de las intervenciones y el feedback sobre las discusiones de los grupos, argumentado en que en el aula física los diálogos e intervenciones pueden ser más fáciles de pesquisar (Diego).

Por otra parte, se hizo visible que el aprendizaje de la reflexión sobre la propia práctica es un proceso que requiere tiempo. De alguna manera, los formadores reconocieron la reflexión sobre la práctica como un continuo y declararon la necesidad de contar con soportes adicionales de acompañamiento que apoyen a los docentes una vez terminado el curso.

En otro sentido, Belén y Camila expresaron sentir cierta inseguridad y falta de preparación para la enseñanza de la reflexión, que les suponía un verdadero desafío. Diego por su parte, manifestó que uno de los obstáculos más importantes para él era la responsabilidad de calificar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, la integración de contenidos prácticos y teóricos se evaluó como bien logrado. Existieron diferentes formas de entender el rol de los conocimientos teóricos desde la aplicación directa al uso exploratorio e interpretativo. Camila, por ejemplo, señaló que la existencia de un

programa de clases con contenidos específicos por abordar no siempre le permitió profundizar con los docentes en la reflexión sobre sus prácticas, entendiendo que muchas veces las situaciones que experimentan pueden no tener relación con lo que se debe abordar en el curso.

## 5 Discusión

---

La formación del profesorado universitario se ha convertido en un imperativo en los últimos años. Junto con desarrollar conocimientos y habilidades relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje, se espera formar docentes capaces de reflexionar sobre su propia práctica, como una manera de mejorar el conocimiento de su quehacer e impactar positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes.

Los estudios sobre la enseñanza y aprendizaje de la reflexión se han centrado fundamentalmente en el contexto de la formación inicial y continua de maestros de primaria y secundaria. Dichos estudios han sido de mucha utilidad para explorar los procesos de enseñanza de la reflexión en escenarios especialmente dispuestos para ello, como son el prácticum de grado de maestro o las mentorías en formación continua. Sin embargo, el contexto de la formación docente en educación superior tiene algunas particularidades. En el caso de los programas de diplomado en docencia universitaria, los participantes aprenden por primera vez saberes académicos sobre cómo enseñar y aprender en la universidad y, dado que estos saberes son el propósito central de la formación, ello conlleva muchas veces que el trabajo el desarrollo de la competencia reflexiva tenga una dedicación mucho más reducida.

En este escenario, esta investigación buscó comprender la manera en que las y los formadores de programas de formación del profesorado universitario resuelven la dificultad de enseñar saberes relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje al mismo tiempo que forman al profesorado en la competencia de reflexión sobre la propia práctica.

Para alcanzar dicho propósito, este estudio se plantearon tres objetivos. El primer objetivo buscó caracterizar los programas de formación del profesorado universitario que declaran trabajar la competencia reflexiva, a través de los datos de un cuestionario y del análisis documental de sus propuestas formativas. El segundo objetivo se propuso identificar y analizar las representaciones de los formadores del profesorado universitario respecto de la enseñanza de contenidos relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje al mismo tiempo que enseñan a reflexionar sobre la práctica, a través de una entrevista semiestructurada. Finalmente, el tercer objetivo se propuso analizar las unidades de actuación docente de un grupo de formadores a través del visionado conjunto de una sesión registrada en video seleccionada como buena práctica de enseñanza de la reflexión por ellos y ellas mismas.

A continuación, se discutirán los resultados descritos en el capítulo 3. Comenzaremos entregando un breve resumen de los principales resultados en relación a los tres objetivos previstos. A su vez, estos resultados serán comparados con los hallazgos de estudios previos y se discutirá la manera en que reafirman y/o amplían los mismos.

### **5.1 Objetivo 1: Caracterizar los programas de formación del profesorado universitario que declaran trabajar la competencia reflexiva.**

Desde una perspectiva constructivista de orientación sociocultural, los resultados del primer objetivo nos informan sobre las características del contexto de actividad formativa que estudiamos. En términos generales, los resultados mostraron dos elementos fundamentales. En primer lugar, que el diseño, la organización y el funcionamiento curricular y metodológico de cada programa de diplomado tiene características particulares de acuerdo a las necesidades formativas del contexto educativo en el que se insertan. En segundo lugar, que los programas coinciden en el propósito de formar a los docentes universitarios para la innovación de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje utilizando la reflexión sobre la práctica como una herramienta clave para lograrlo; sin embargo, dichos programas presentan algunas particularidades en ellos. A continuación, desarrollaremos con más detalle todos estos aspectos.

Respecto de las características propias de los programas de formación del profesorado estudiados que declaran enseñar a reflexionar sobre la práctica, éstos se enmarcan en la línea de profesionalización de la docencia que siguen la mayoría de instituciones educativas a nivel nacional y mundial mediante propuestas consolidadas de formación y de certificación académica (Marchant, 2017; Shrives, 2012). Cabe señalar que, hasta hace algunos años predominaban en la realidad iberoamericana propuestas de formación del profesorado basadas en cursos breves (Pérez-Rodríguez, 2019; Rojas, 2017), lo que hace necesario estudiar los cambios efectuados en este ámbito en los últimos años profundizando en las propuestas actuales de formación del profesorado universitario orientadas al desarrollo de la profesionalización docente del mismo.

Las diferentes propuestas formativas se elaboran de modo que se ajustan a las necesidades de cada contexto educativo y a las de sus participantes. Dicho ajuste se considera uno de los elementos fundamentales de dichos programas para lograr el compromiso de los docentes con la propuesta de formación, en especial el del profesorado part-time (Baik et al., 2018). Para lograrlo, los programas muestran una gran variedad de propuestas en cuanto al entorno de aprendizaje (presencial, online o b-learning), así como en cuanto a la frecuencia y periodicidad de la oferta de formación. A su vez, las propuestas analizadas son ofrecidas principalmente de manera voluntaria,

ya que sin ser una formación obligatoria, resulta altamente recomendable por las instituciones de educación superior a los docentes que forman parte de las mismas según detalla una encuesta realizada por la red ICED -International Consortium for Educational Development- (Mason O'Connor y Wisdom, 2014).

Las temáticas que desarrollan los programas de formación analizados coinciden con los hallazgos de Rodríguez-Pulido et al. (2018), ya que, como pone de relieve la autora, incluyen de manera generalizada el abordaje de contenidos relativos a la planificación de la enseñanza y la evaluación de aprendizajes, a las estrategias docentes centradas en el estudiante y a la incorporación de TIC en las aulas universitarias. Asimismo, aunque en menor medida, dichos programas incluyen temáticas de inclusión y equidad en educación superior, así como contenidos asociados al proyecto educativo de cada institución universitaria. Sin embargo, pese a las recomendaciones de la *European University Association* no se identifica la enseñanza de contenidos que preparen al profesorado universitario para los requerimientos de la Agenda 2030 para la educación, como son los relativos a la formación ciudadana o la enseñanza para el emprendimiento (Gaebel y Zhang, 2018).

Ahora bien, en cuanto a que los programas se diseñen tomando como foco la reflexión sobre la práctica, como medida para la profesionalización docente del profesorado universitario y para la mejora de los aprendizajes del estudiantado, cabe señalar que, aunque todas las instituciones así lo declaran en el cuestionario, su presencia en los planes docentes no siempre resulta igualmente explícita.

Respecto de los propósitos formativos de los programas, nuestros resultados identificaron “enseñar a reflexionar para innovar la práctica pedagógica” como una finalidad común a todas las propuestas. Sin embargo, mientras algunas instituciones únicamente declaran que utilizan los programas para promover que el profesorado lleve a cabo las orientaciones del modelo educativo institucional y desarrolle innovaciones educativas en el aula; otras instituciones incluyen la reflexión como un proceso base de la innovación docente, a través del desarrollo e implementación de propuestas de indagación sobre la práctica y/o de *SoTL*. Estos hallazgos confirman que los propósitos de los programas analizados en este trabajo están en línea con las propuestas de la *European University Association* (Gaebel y Zhang, 2018), que hace unos años ya reconocía a la reflexión como uno de los ejes clave de la formación del profesorado. Del mismo modo estos resultados están en línea con las propuestas de formación en Australia, que incluyen a la reflexión como eje, como ocurre en propuestas tales como el *Graduate Certificate in Higher Education* (Owens et al., 2021).

Junto con la finalidad compartida de los programas de preparar a los docentes para innovar y mejorar su práctica, nuestros resultados evidenciaron otras finalidades relativas a la enseñanza de la reflexión en la formación del profesorado universitario. Dichas finalidades se relacionan con prepararles para profundizar en la comprensión de la práctica docente y abogaban por enseñar la reflexión como una competencia en sí misma (Zabalza, 2009; Bozu e Imbernón, 2016). Así pues, mientras en algunos de los programas analizados la reflexión fue reconocida fundamentalmente como un proceso necesario para llevar la innovación a cabo a partir de la indagación, otros programas hicieron referencia al desarrollo de una competencia reflexiva de manera más explícita. Esta diferencia es un matiz importante relativo a la enseñanza de la reflexión que confiamos poner de relieve en los análisis relacionados con los objetivos 2 y 3 de esta tesis.

En relación a las formas de organización y funcionamiento de los programas de formación del profesorado, comúnmente existe un énfasis en la realización de cursos fuera del contexto real de trabajo del profesorado, similar a una formación estructurada y estandarizada como ponen de manifiesto Boud y Brew (2013). Nuestros resultados mostraron programas con esas características, pero también algunos de carácter híbrido, según la clasificación de Stes et al. (2010). Ello implica que existen programas que logran combinar una estructura fija para un grupo numeroso de docentes que promueve el desarrollo de actividades más impersonales o de carácter más general, con estructuras que posibilitan el desarrollo de actividades más personalizadas como el intercambio de experiencias con pares, la observación de pares, la registro audiovisual de clases, el diseño de proyectos de innovación y el acompañamiento de los mismos para su implementación. Los programas con características híbridas son más frecuentes entre aquellos que declaran que tienen por finalidad la comprensión de la práctica.

Otra característica de los programas híbridos es el tipo de estrategias didácticas que incorporan, que son de carácter situado y coinciden con las planteadas para el desarrollo de competencias por Díaz Barriga (2006). Igualmente, el modelo de formación híbrido responde a la necesidad de metodologías contextualizadas, variadas, flexibles y colaborativas que Bozu e Imbernón (2016) recomiendan para el desarrollo de una competencia reflexiva. Este tipo de actividades pone en valor la consideración social y situada del aprendizaje y del desarrollo profesional, como lo sostienen Boud y Brew (2013).

Nuestros resultados muestran la apuesta de algunos de los programas de formación del profesorado por el uso de portafolios al servicio de la enseñanza de la reflexión. Este instrumento es ampliamente recomendado por Feixas et al. (2020), entre tantos otros estudios, como una herramienta que permite recopilar evidencias del aprendizaje competente accediendo a las reflexiones de los docentes sobre su práctica. Cabe señalar que el uso del portafolio en la

enseñanza de la reflexión será más o menos significativo para el aprendizaje de los docentes universitarios en la medida que contribuya a que estos recolecten evidencias de sus prácticas de enseñanza auténticas y no de tareas descontextualizadas de su labor docente, contribuyendo a la reflexión sobre las mismas.

En suma, los resultados relativos al primer objetivo de nuestra investigación muestran que los diferentes programas de formación del profesorado universitario incluyen entre sus finalidades la innovación o mejora de la práctica docente y evidencian formas diversas de considerar la enseñanza de la reflexión. Además cabe señalar, por su importancia, que mientras la globalidad de dichos programas organiza sus objetivos en torno al aprendizaje de competencias, no todos ellos incluyen la competencia reflexiva como tal. Una gran parte de los programas contemplan la enseñanza de la reflexión no como una competencia en sí misma sino como una herramienta al servicio de la finalidad de innovación, y, en consecuencia con este criterio, incluyen o no su enseñanza como una estrategia didáctica y/o evaluativa al servicio de la innovación. Sin embargo, en menor medida, otros programas del grupo que hemos estudiado la incluyen contemplándola de manera integrada, relacionada y vinculada con las situaciones de la práctica y en el marco de la relación entre la teoría y la práctica. Lo hacen generando propuestas de formación que explicitan el papel de la reflexión en los objetivos de cada módulo y en procesos propios del aprendizaje profesional situado. Mientras en el primer tipo de programas la forma de considerar la enseñanza de la reflexión parece responder más a las necesidades formativas institucionales por encima de las de formación situada de los participantes (Boud y Brew, 2013), los programas del segundo tipo contemplan e integran las necesidades de los participantes en los contextos de su práctica diseñando tareas de aprendizaje que permitan identificarlas y darles respuesta.

En la caracterización de la enseñanza de la reflexión del segundo tipo de programas, aquellos que contemplan las necesidades situadas de los participantes, coincidimos con el trabajo de Ginesta (2021) que pone de relieve la necesaria relación entre el diseño del programa formativo y su implementación desde el inicio de su concepción, ya que garantizar la relación entre diseño, práctica y cambio de la práctica desde el inicio de la elaboración de los programas es lo que realmente permite atender mejor a los retos que los docentes universitarios enfrentan en la práctica.

Del mismo modo, coincidimos con Reich, Rooney y Boud (2015) al manifestar ciertas reservas conceptuales y prácticas sobre la eficacia formativa de los programas excesivamente estructurados a priori y al margen de los contextos educativos y de las necesidades de los docentes universitarios, programas que se vertebran entorno a un conjunto de normas y estándares que les permiten mantenerse en el tiempo. Para los autores, este tipo de programas limita y restringe las

posibilidades de acercarse a las prácticas y necesidades reales de los participantes, desconociendo el carácter emergente y singular de las mismas. Para dar respuesta a esta problema, cabe poner de relieve aquellos programas de formación de carácter híbrido que brindan espacios de observación entre pares, utilizan registros audiovisuales de clases o ponen en marcha proyectos de innovación considerando la naturaleza dinámica e integrada en un sistema mucho más amplio de actividad grupal o institucional, y que, a la vez, responde mucho mejor a las preocupaciones de los docentes participantes.

## **5.2 Objetivo 2: Identificar y analizar las representaciones de los formadores del profesorado universitario respecto de la enseñanza de contenidos relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje al mismo tiempo que enseñan a reflexionar sobre la práctica.**

Los hallazgos relativos a los objetivos 1 y 2 nos han permitido constatar que el diseño de los programas de formación del profesorado se ve influido fuertemente por quienes lo implementan, como señala Villar (2003), quien afirma que la materialización de un diseño puede variar de acuerdo a quienes lo llevan a cabo y a las situaciones o retos educativos a los que se enfrentan. En nuestro caso, los programas estudiados muestran que incluso los formadores de un mismo programa diseñan y desarrollan propuestas de formación que diferían entre sí. De esta manera, se evidencia que los propósitos del programa de formación se ven afectados por las representaciones que cada formador tiene respecto de la finalidad y significado formativo de la enseñanza de la reflexión y del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en consideración lo anterior, podemos señalar que la representación de la enseñanza de la reflexión que los formadores evidencian en sus declaraciones se articula en torno a tres aspectos: i) la finalidad y significado formativo de la enseñanza de la reflexión; ii) la propuesta didáctica que materializa su enseñanza y el tipo de ayudas educativas que proporcionan los docentes universitarios para conducir el proceso de aprendizaje; y iii) los diversos retos a los que los formadores se enfrentan en el proceso de enseñar a reflexionar en su docencia en cada uno de los programas. A continuación, discutiremos nuestros hallazgos en cada uno de los tres aspectos con otros autores.

*En cuanto a la finalidad y significado de la enseñanza de la reflexión para los formadores, nuestros resultados se relacionan con la definición de autoras como Ottesen (2007) quien señala que la reflexión actúa como un proceso mediador del conocimiento de la realidad. Si bien es cierto que los formadores pretenden que los docentes se aproximen al conocimiento de su propia*

práctica, la enseñanza de la reflexión se guía por finalidades más específicas. Los resultados mostraron en términos generales dos finalidades. La primera de dichas finalidades se asocia, como ya pusimos de relieve en el apartado de resultados, con promover el uso de la reflexión para la innovación, lo que concuerda con las aportaciones de Marcelo (2016) que señala que dicho proceso resulta fundamental en el contexto universitario y puede ser considerado como una finalidad organizada, gestionada y promovida desde la institución. La segunda de dichas finalidades apunta a la enseñanza de la reflexión como una competencia que permite a los docentes enfrentarse a los desafíos cotidianos del quehacer profesional del docente universitario. Dicha finalidad concuerda con la idea de profesional reflexivo de Schön (1998). Ambas finalidades, tanto la que persigue transformaciones visibles a través de la innovación como aquella que busca una mejor comprensión del quehacer profesional docente se concretan en una serie de representaciones por parte de los formadores sobre la enseñanza de la reflexión, ya detalladas en el capítulo de resultados.

Como ya hemos puesto de relieve, según nuestros resultados, ha sido posible identificar que, según cual sea la finalidad de la enseñanza de la reflexión, los formadores entrevistados muestran algunos elementos comunes en el enfoque de dicha enseñanza. En efecto, aquellos formadores para quienes la enseñanza de la reflexión se orientaba a lograr que los docentes universitarios innovaran sobre su práctica, incluyeron en su relato la idea de “cambio” que debía materializarse en la introducción, por parte de los docentes, de acciones concretas como el uso de nuevos recursos y nuevas estrategias didácticas en sus clases.

Por otra parte, aquellos formadores cuya finalidad de enseñanza de la reflexión se orientaba a lograr una mayor comprensión del proceso educativo, las evidencias de “cambio” se materializaban de manera menos concreta, pero igualmente reconocible, en cambios conceptuales o de representaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, estos cambios se muestran a través del uso por los docentes de un vocabulario o léxico conceptualmente más específico para describir o explicar los fenómenos o situaciones que experimentaban en sus propias aulas.

Así pues, los formadores cuya finalidad de enseñanza de la reflexión es la innovación, suelen esperar “cambios en el hacer visible y concreto” de los participantes, mientras que aquellos cuya enseñanza de la reflexión es promover la comprensión de la práctica aspiran a “transformar las representaciones” mismas que los docentes tienen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta constatación coincide con los trabajos de Korthagen (2001) quien pone de relieve una serie de fases en la enseñanza de la reflexión basadas en la relación entre la teoría y la práctica. Para el autor, la práctica de los docentes es gestionada por teorías (“t” minúscula) que orientan y

concretan su quehacer práctico; así, la enseñanza de la reflexión debe contribuir al reconocimiento y transformación de esas “t” (en minúscula) en Teorías (T mayúscula), conceptualmente fundamentadas en las teorías de enseñanza y aprendizaje relevantes, cuyo uso para comprender y analizar su práctica conlleva el cambio de la misma. Para otros autores como Clarà y Mauri (2010a, 2010b), la relación entre la teoría y la práctica no se da en el mismo sentido, sino que reconocen el conocimiento teórico y el conocimiento práctico como dos tipos de saberes que interactúan en una relación dialéctica en el momento de intentar comprender el quehacer docente. Utilizando esta perspectiva, la finalidad de la enseñanza de la reflexión relacionada con la comprensión de la práctica mostraría una relación probablemente más dialéctica entre conocimiento teórico y práctico, y una influencia menos automática en la práctica o quehacer concreto en la acción de dichos docentes.

En cuanto a la concepción del conocimiento de los docentes y, más en concreto, de la relación entre conocimiento académico, conocimiento práctico, y la práctica se vuelve a poner de relieve las decisiones que los formadores toman respecto al proceso mismo de enseñanza y aprendizaje de la reflexión en el programa. El grupo de formadores que considera al profesorado universitario como un colectivo eminentemente academicista, otorga un lugar jerárquicamente relevante al conocimiento académico para comprender el mundo y actuar en el mismo. En este caso, según nuestros resultados, los formadores establecen de manera prioritaria la enseñanza de teorías relevantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y usan el conocimiento académico para fundamentar la comprensión de la práctica y promover cambios didácticos en la misma. El uso de este conocimiento para comprender y mejorar la práctica se hace siguiendo un proceso de aplicación del conocimiento académico a la práctica. En definitiva, este primer grupo, centra la enseñanza de la reflexión en el conocimiento académico sustentado en estudios científicos sobre la necesidad de innovar la práctica docente en la universidad.

Por su parte, el grupo de formadores que usa el conocimiento académico para la comprensión de la práctica, pero no de manera exclusiva, considera que los docentes son capaces de poner en relación el conocimiento académico, el conocimiento práctico y la práctica, por lo que promueven un aprendizaje de carácter constructivo por parte del profesorado universitario. Este segundo grupo de formadores reconoce también que el profesorado universitario le asigna un gran valor al conocimiento académico, pero logra equilibrar esta tendencia para que exista una relación dialéctica entre el conocimiento académico, el conocimiento práctico y la práctica. Lo hacen focalizando la enseñanza de la reflexión en el análisis de su quehacer, facilitando así que los docentes universitarios exploren las situaciones de su práctica, las tensiones y/o dilemas presentes en su propia actuación docente. De nuevo, esas decisiones ponen de relieve la relevancia del

carácter y naturaleza del conocimiento de los docentes, en este caso, de cómo influyen en la propuesta de la enseñanza de la reflexión la representación que los formadores tienen de las relaciones entre conocimiento académico, conocimiento práctico y práctica. La influencia del conocimiento de los docentes coincide con la relación que Clarà y Mauri (2010a), Korthagen (2001), Mauri et al. (2016) y Pérez-Gómez (2010a) pusieron de manifiesto en sus trabajos. Nuestros hallazgos corroboran la influencia de todos estos aspectos en el modo de encarar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

*En cuanto a cómo concretan la propuesta didáctica de enseñanza de la reflexión y el tipo de ayudas educativas que proporcionan a los docentes universitarios para conducir el proceso de aprendizaje también identificamos diferencias entre los formadores. Algunas de estas diferencias se dan en la manera de percibir el contenido de enseñanza y aprendizaje en los módulos que dictan. Mientras algunos formadores enfatizan la complejidad del proceso educativo, para lo cual toman como contenido las tensiones propias del sistema de formación universitario que abordan desde un análisis multinivel (macro, meso y micro curricular y educativo), otros formadores se centran principalmente en uno de los niveles. Con respecto a los primeros, en el momento de analizar la práctica no solo lo hacen a partir de situaciones de aula, sino que incluyen problemáticas que aquejan a la institución y al sistema educativo universitario en general. Para Paricio et al. (2019) la cultura universitaria tiende a considerar la práctica docente como un quehacer sencillo exento de dificultades y espera que una formación pedagógica proporcione una serie de estrategias y recursos que los docentes puedan utilizar en cualquier situación, sin importar el contexto. Tal vez, por este motivo, algunos formadores deciden incorporar dicho análisis multinivel a la enseñanza de la reflexión que incluye: el aula, el centro formativo, la institución y el sistema universitario en su conjunto. Pero, además, esta actuación de los formadores resulta plenamente coherente con promover la comprensión de la acción educativa desde una perspectiva sociocultural (Martín y Mauri, 2001) que defiende que las ayudas educativas que finalmente el profesorado desarrolla en el aula, aun siendo el núcleo básico de soporte al aprendizaje del estudiantado, no son independientes de las decisiones tomadas en la institución y en el sistema educativo del que dicha aula forma parte.*

En relación a su rol como formadores, los resultados coinciden con la descripción socioconstructivista que Coll et al. (2008) que entiende al formador como un facilitador en la construcción de aprendizajes de los docentes participantes en el diplomado. Nuestros resultados muestran coincidencia con el rol fundamental del cuestionamiento que establece Dewey en sus primeros escritos sobre reflexión (1933/2008) y que otros autores han puesto igualmente en valor (Caty et al., 2016; Clarà et al., 2019; Feixas et al., 2020; Foong et al., 2018). En particular, algunos

formadores declararan su rol desde la facilitación de la reflexión a través de la introducción de dudas y cuestionar las propias concepciones docentes acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y las formas en que diseñan e implementan sus propuestas didácticas.

Sin embargo, nuestros hallazgos también muestran coincidencia con autores como Scherff y Singer (2012) y Richter et al. (2021) que señalan que algunos formadores dan a su rol un papel de modeladores de la práctica de otros respecto a diseñar y conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje. El rol del formador como modelador de la práctica, en ocasiones es entendido por ellos como una oportunidad para mostrar a los docentes universitarios una buena práctica de enseñanza y contribuir de ese modo a ampliar el repertorio que esos docentes tienen de una enseñanza de calidad o de carácter socioconstructivista. En ocasiones, lo que lleva a los formadores a recurrir al modelado es ajustarse mejor a las necesidades de aprendizaje de los participantes, según el nivel de experiencia y práctica educativa en que se encuentren (Clarà et al., 2019; Foong et al., 2018).

Siguiendo con la materialización de la propuesta de enseñanza de la reflexión, en cuanto a cómo organizar y hacer funcionar la actividad formativa de enseñanza de la reflexión, destaca la generación por parte de los formadores de contextos de actividad formativa diversificados, así como el diseño e implementación de tareas diversas, en coincidencia con lo que Tharp et al. (2002) habían propuesto. La actividad educativa se organiza integrando a los participantes en grupos pequeños para que logren compartir experiencias, elaborar conjuntamente significados sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje universitarios y usar y desarrollar un léxico psicoeducativo que facilite el análisis de su práctica. Entre las tareas de enseñanza y aprendizaje se incluyen actividades dirigidas a promover el conocimiento y uso de saberes académicos, y otras dirigidas a promover el análisis de casos prototípicos, aunque esto último no es predominante.

En relación a la creación de grupos pequeños, algunos formadores señalaron que el sentido de los mismos era promover el intercambio de experiencias entre docentes para contribuir a ampliar los conocimientos de los participantes sobre qué es ser docente universitario, contrastar formas de actuar frente situaciones de aula similares y concebir formas de actuación alternativas. El uso de estas estrategias coincide con las propuestas por Schön (1998) y otros autores que las señalan como promotoras de la reflexión colaborativa entre profesionales (Mauri et al., 2017; Sánchez-Naranjo, 2021).

Para los formadores entrevistados, las diversas tareas e intervenciones docentes tienen como objetivo que los participantes logren reconocer algún aspecto de su práctica poco claro, problemático o que les suscite inquietud o duda, porque, como señala Ryan (2013), sin ello no es posible reconstruir el conocimiento profesional inicial. Como señalamos previamente en el

capítulo teórico, el conocimiento profesional requiere de la reflexión para ampliar el repertorio de experiencias existentes y enfrentar o encuadrar de mejor manera las situaciones inesperadas (Schön, 1998). No es posible reflexionar si no existe un elemento confuso, poco claro o que genere inquietud (Dewey, 1933/2008). Las aportaciones de estos autores nos permiten interpretar los motivos que sustentan la elección de tareas de aprendizaje de la reflexión por parte de los formadores, que les permiten generar instancias que promueven la tensión y el cuestionamiento de sus prácticas docentes. Cabe destacar la relevancia de esta ayuda del formador para favorecer este proceso inicial puesto que, con mucha frecuencia producto de la inexperiencia o de las resistencias del docente universitario, las situaciones educativas no se perciben de manera problemática ni confusa por parte de los participantes.

Coincidimos con Kaptelinin y Nardi (2006) cuando señalan que otro tipo de ayudas que ofrecen los formadores obedece a la búsqueda del sentido o motivo de la actividad docente que muchas veces se diluye en la acción cotidiana. Si consideramos que no siempre las actividades humanas tienen motivos explícitos, o bien pasan a segundo plano a partir del cumplimiento de metas específicas que demanda cada acción, algunos formadores utilizan la reflexión como una manera de sacar de la rutina a los docentes a través de preguntas que les permitan indagar en el sentido último de su quehacer. De hecho, el propio conocimiento práctico se caracteriza por ser, en parte, de carácter implícito y no consciente, por lo cual ayudar al profesorado a hacerlo explícito resulta también esencial para seguir aprendiendo y mejorando la práctica docente.

Por su parte, el marco de normas o reglas de funcionamiento de la actividad se vertebraron en la creación de un ambiente de confianza donde los participantes pudiesen expresar sus inquietudes y reflexiones sin el temor a ser cuestionados en su ejercicio profesional. A su vez, los formadores recalcan la importancia de brindar tiempos para detenerse, sin la necesidad de dar respuestas rápidas a las problemáticas que van enfrenando. Finalmente, los formadores establecieron mecanismos para obligar a los docentes a observar su propia práctica y focalizarse en aquello donde ellos tienen la posibilidad de intervenir, evitando responsabilizar a otros agentes de las dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Todos los formadores, sin excepción, pusieron en valor el aprendizaje colaborativo entre los participantes, a través de declaraciones sobre la importancia de propiciar espacios de diálogo e intercambio de experiencias (Clarà et al., 2019; Díaz Barriga, 2006; Paredes et al., 2016).

*En lo que respecta a los diversos retos a los que los formadores enfrentan en el proceso de enseñar a reflexionar*, un reto ampliamente mencionado es la representación que los docentes universitarios tienen de su rol. Los formadores entrevistados reconocieron la influencia que tiene en el diseño e implementación de los programas la cultura en las instituciones de educación

superior universitaria de los participantes. Una cultura que sobrevalora la tarea investigación por sobre de la tarea docente, lo que -a su juicio- contribuye a que muchos docentes inicien el programa con una mirada reduccionista y simple de la actividad educativa. Asimismo suponen un reto la manera en que las diferentes disciplinas académicas de nivel universitario influyen en las prácticas docentes en boga en la universidad, tal como exponen los estudios de Englund et al. (2018) quienes ponen de relieve que lo que vertebra la docencia es la lógica de la disciplina más que el proceso que el estudiante sigue para aprender. El diplomado ofrece a los formadores la oportunidad de generar espacios para la creación de un nuevo relato sobre la cultura universitaria, un relato en el cual la docencia sea valorada, así como también lo sea el aprendizaje en colaboración entre pares. Dichos factores fueron destacados por Englund et al. (2018) como institucionalmente relevantes para apoyar la mejora de las prácticas docentes.

Otro de los principales retos identificados por los formadores para diseñar e implementar una propuesta de enseñanza de la reflexión se relaciona con modificar la representación de los docentes universitarios respecto del grado de complejidad del proceso educativo y ayudarles a superar su resistencia al cambio. La identificación de dicho reto coincide con lo que ya había sido puesto en valor por Korthagen y Vasalos (2005). En este trabajo no hemos estudiado hasta qué punto existe una verdadera resistencia por parte de los docentes universitarios puesto que nos situamos en el estudio de las representaciones de los formadores y en algunos casos, dichas representaciones están fuertemente marcadas por una concepción del profesorado universitario que sin duda influye en la manera en cómo se ven a sí mismos. Aquellos formadores que atribuyen sus principales dificultades a que los docentes son resistentes al cambio, son también aquellos que atribuyen características más bien tradicionales y academicistas a los participantes.

En la enseñanza de la reflexión, los formadores se enfrentan también a lograr que los docentes reflexionen sobre su práctica en lugar de que, antes de comprenderla, centren sus esfuerzo en valorar críticamente el contexto en que esta se lleva a cabo. A primera vista podría tratarse de una manera que los docentes participantes tienen de evadir la autocrítica como enseñantes; sin embargo, no es posible obviar la influencia que las problemáticas del contexto institucional y la naturaleza del trabajo académico en general ejercen sobre su quehacer docente, ambos les generan resistencias para implicarse en la mejora docente, como se señala en los trabajos de Boud y Brew (2013) y Sánchez-Naranjo (2021). En ese sentido, destacamos el conocimiento docente de los formadores que ubica el diálogo amable en primer lugar, dando valor a los componentes afectivos del aprendizaje señalados previamente por Rodgers (2002), lo que les lleva a dedicar espacios al desahogo de los docentes participantes y gestionar este proceso reconduciendo la atención de los

docentes a aquellos elementos donde estos disponen de agencia para la mejora y el cambio (González et al., 2021).

En lo que respecta a las dificultades, si bien la literatura se ha referido con frecuencia a las tensiones existentes en la relación entre la teoría y práctica (Clarà y Mauri, 2010b; Korthagen, 2001; Pérez-Gómez, 2010) éstas tensiones y retos casi no aparecen mencionadas por los formadores entrevistados. Sin embargo, ello no implica que no existan dificultades vinculadas con estas cuestiones. Un hallazgo interesante radica en la idea que las categorías conceptuales pre definidas por el programa del curso podrían limitar o condicionar la reflexión sobre la práctica. Es decir, la enseñanza de la reflexión sobre la práctica en el contexto de los cursos del diplomado podría dirigir o encauzar el análisis hacia algunos elementos puntuales, sin permitir profundizar en otros que podrían ser igual o más relevantes de poner en valor. Consideramos que esta tensión se hace manifiesta por el contexto de enseñanza de los formadores: un programa de diplomado que requiere la enseñanza conjunta de saberes psicoeducativos a docentes que no tienen ninguna formación previa sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto comporta una diferencia con los estudios de enseñanza de la reflexión en maestros, ya que se desarrollan generalmente en contextos de prácticum al interior de los estudios de Grado ya vinculados a los procesos educativos.

Por último, resulta necesario recalcar el trabajo de Tharp et al. (2002) que señala que cada institución educativa funciona como un contexto de actividad único, con pautas que definen las responsabilidades y roles de sus participantes, las relaciones de poder y la existencia de ciertos códigos lingüísticos, y cuyos elementos fueron mencionados por los formadores. Por este motivo, los formadores nombraron como un elemento valioso en la enseñanza de la reflexión que las instancias de formación, como la oferta formativa de diplomado, tuviesen visibilidad institucional y se enmarcaran en las políticas de desarrollo docente. Para los formadores, la visibilidad del programa y su relación con otras políticas institucionales contribuye a dar valor a la práctica docente reflexiva, como un motivo subyacente de la actividad de formación.

### **5.3 Objetivo 3: Analizar las unidades de actuación docente de un grupo de formadores a través del visionado conjunto de una sesión registrada en video seleccionada como buena práctica de enseñanza de la reflexión.**

Los resultados del análisis de buenas prácticas de enseñanza de la reflexión que los mismos formadores seleccionaron dan cuenta de, al menos, dos elementos distintivos: i) el diseño de la

sesión seleccionada como buena práctica; y ii) la implementación de la misma. A continuación, desarrollaremos ambos aspectos.

Respecto al diseño de la secuencia coincidimos con Tharp et al. (2002) en que las buenas prácticas de enseñanza de la reflexión consideran un diseño de tareas secuenciado que permite que los docentes participantes tengan una serie de oportunidades para construir y co-construir sus aprendizajes, el cual se adapta a los contextos de actividad donde se desarrollan. Asimismo, considerando que las sesiones analizadas pertenecían a diplomados que implementaron ERE y que -en algunos casos- fue necesario reducir las horas de trabajo directo entre formador y participantes, se garantizó el seguimiento de esa construcción y co-construcción incluyendo propuestas de articulación de actividades fuera del aula como la lectura de bibliografía previamente seleccionada o la resolución de tareas breves. Autoras como Rodríguez-Pulido et al. (2018) consideran relevantes este tipo de tareas cuando se utilizan con la finalidad de introducir las temáticas que se abordarán en la sesión o bien para profundizar en las que se han realizado en la sesión anterior.

Nuestros resultados permiten apreciar los cinco estados de pensamientos propuestos por Dewey (1933/2008) y expuestos en el marco teórico, en particular lo referido a la intelectualización a través de la delimitación de la experiencia que trata de comprender las características de la ruptura del pensamiento en el escenario descrito. A su vez, algunos formadores exploran con los participantes posibles explicaciones hipotéticas sobre la problemática que se va delimitando a través del desarrollo de un razonamiento nutrido por preguntas retóricas y específicas sobre la experiencia.

En tres de los cuatro casos analizados, la organización de las tareas realizadas durante la sesión también apoyó la construcción conjunta de significados a través de tareas colaborativas (Villar, 2003). Coincidimos con Colomina y Onrubia (2014) en que el uso por los formadores de tareas que involucran el trabajo en grupos pequeños, fundamentalmente a través de la colaboración entre iguales, puede ser considerado un modo de promover que se lleguen a producir interacciones eficaces entre los participantes. Asimismo, la actuación docente de los formadores promovió el trabajo de colaboración entre iguales a partir del intercambio de experiencias de la propia práctica, la valoración de las mismas, y la focalización en las dificultades experimentadas entre otros objetivos, lo que, como afirman Mauri et al. (2015) puede ser considerado a priori como un marco facilitador del aprendizaje reflexivo. Promover la colaboración entre iguales, como pusimos de relieve en el capítulo de resultados, facilita que se genere el conflicto entre puntos de vista moderadamente divergentes (basado en los estudios sobre el conflicto sociocognitivo y las controversias conceptuales entre iguales), uno de los mecanismos interpsicológicos que

contribuyen a diseñar un marco de intercambios que potencia el aprendizaje de los participantes (Colomina y Onrubia, 2014; Gelfuso y Dennis, 2014).

Por otra parte, coincidimos con Schön (1987) en que ese marco de intercambios colaborativos focalizado en compartir experiencias entre el profesorado contribuye de manera importante a ampliar el repertorio de imágenes, expectativas y técnicas y, en definitiva, a ampliar el conocimiento práctico de los docentes y su repertorio de experiencias. En concreto, en los casos estudiados, este marco favorece el encuadre u orientación reflexiva para comprender las situaciones de la práctica propia y la de otros. Asimismo, muchas de las acciones docentes que compartieron favorecieron el diálogo entre los participantes, quienes provienen de diferentes áreas disciplinares.

Las instancias de colaboración previamente señaladas también contribuyen a la autorreflexión sobre el quehacer docente (qué hago, cómo lo hago, por qué lo hago) y a mejorar el conocimiento de sí mismos como docentes, sobre todo a partir del intercambio de puntos de vista provenientes de diferentes marcos disciplinares, metodologías y prácticas. En ese aspecto, coincidimos con Miranda et al. (2021) acerca de la importancia de estrategias como la observación entre pares que favorecen el diálogo reflexivo. Por otra parte, el intercambio de experiencias entre académicos de una misma institución regula las emociones asociadas a la ansiedad que supone cualquier reto profesional y proporciona confianza en la actuación docente (Simons y Ruijters, 2004).

Los resultados muestran también que las estrategias didácticas seleccionadas tratan, en algunos casos, de conducir la enseñanza para la construcción de significados de una manera alternativa a la lógica aplicativa introduciendo, por ejemplo, el análisis de casos, donde los docentes debían enfrentarse a una experiencia de aula prototípica e identificar los elementos que podían estar influyendo en el desarrollo de esa situación, así como sus posibilidades de resolución. En este sentido, diversos trabajos como los llevados a cabo por Clarà et al. (2019), Díaz Barriga (2006) y Mauri et al. (2016, 2017), han estudiado la manera en que el desarrollo de una competencia reflexiva se pone en marcha mediante estrategias de aprendizaje situado.

Como ya comentamos en el apartado de resultados, al analizar las actuaciones de los formadores mediante el visionado conjunto de algunos fragmentos de video, se identificaron ayudas educativas muy diversas. Esta diversidad depende del contexto específico en el que se está desarrollando la actividad, de los objetivos de la sesión y del conocimiento práctico de los formadores. Por ejemplo, Belén y Diego buscaron el conflicto entre puntos de vista a través de controversias conceptuales y la co-construcción de ideas en base a prácticas de enseñanza con un enfoque centrado en el aprendizaje y el perfil del estudiantado, es decir, a partir de un uso del conocimiento académico y de sus propias experiencias al mismo tiempo. Esto se hizo en grupos

pequeños y la actuación de los formadores en ese espacio potenció el apoyo a la autorregulación de la interacción por parte de los participantes. En el caso de Camila, cuando les pidió trabajar en grupos pequeños, centró la colaboración en el intercambio de experiencias difíciles en el contexto de implementación de ERE, facilitando así el sentido de comunidad al interior de la misma institución. En el caso de otros formadores, las instancias de colaboración y diálogo entre pares se sustentaron fundamentalmente en la necesidad de ampliar el repertorio de experiencias docentes de los participantes y, con ello, lograr conocer y analizar otras formas de enfrentar las situaciones de la práctica. Por otra parte, los formadores usaron preguntas para promover el diálogo en grupos pequeños y, posteriormente, recogen las respuestas, las sintetizan y las vinculan con los contenidos académicos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Otros formadores realizan muchas preguntas -algunas más bien retóricas- sin esperar que sean contestadas; o preguntas para profundizar en la elicitación del conocimiento práctico o que presentan una serie de proposiciones provenientes de fuentes teóricas, esperando con ello generar debate entre los participantes, que los obliguen a superar las discrepancias que puedan tener en relación a ideas, creencias o puntos de vista. En conjunto todos estos hallazgos pueden ser interpretados siguiendo a Colomina y Onrubia (2014) y Medina et al. (2010) en términos de que las actuaciones de los formadores muestran un modelado de la actividad conjunta para la construcción del conocimiento y el análisis reflexivo de la acción docente que esperan que aprendan a desarrollar los docentes participantes.

Por otra parte, al analizar las actuaciones docentes se identificaron estrategias discursivas significativas para conducir la enseñanza de la reflexión. Una de las estrategias de facilitación más recurrentes es la de plantear dudas o tensiones en los participantes con la finalidad de fomentar en la dinámica de la sesión una postura explicativa sobre la situación. Estos resultados coinciden con los hallados por Mauri et al. (2016, 2017) que pusieron de relieve momentos característicos de la enseñanza de la reflexión en la formación de maestros. Coincidiendo con los trabajos de Fenstermacher (1987) y Gervais y Correa Molina (2004) ha sido posible también dar sentido a otras estrategias que hemos identificado, cuya utilización por los formadores forma parte de nuestros resultados, tales como la de valerse de preguntas para profundizar en el análisis y de preguntas que promuevan que los docentes argumenten sus decisiones pedagógicas.

Como expusimos en el apartado de resultados, los formadores señalaron tensiones derivadas de su actuación docente en el contexto online. Entre las encontradas existen, como señala también Meyer et al. (2023) las debidas a la falta de proximidad entre los participantes y a la dificultad de una interacción más fluida entre los mismos.

## 6 Aportaciones, limitaciones y líneas de trabajo futuras

---

### 6.1 Aportaciones

Nuestros hallazgos han permitido ampliar el estudio de la enseñanza de la reflexión en la formación del profesorado universitario desde una perspectiva sociocultural. Particularmente, consideramos que dichos hallazgos pueden brindar algunas orientaciones a instituciones de educación superior y a formadores del profesorado universitario para el diseño e implementación de propuestas formativas con foco en la reflexión de la propia práctica.

Las instituciones de educación superior chilenas han avanzado en la generación de programas de formación del profesorado, a pesar de que la discusión a nivel gubernamental es prácticamente inexistente. Por una parte, los informes de acreditación institucional emanados por la Comisión Nacional de Acreditación valoran positivamente las acciones de formación docente específicas desarrolladas por las universidades evaluadas<sup>4</sup>, pero la valoración de la docencia desde el sistema de acreditación es solo recogida a través de los procesos de gestión académica (Ipsos, 2010). Por otra parte, la ley n° 21.091 sobre Educación Superior (2017) estableció algunas mejoras respecto de la valoración de la docencia universitaria, pero lo hizo incorporando un criterio relativo a la investigación, la innovación docente y mejora del proceso formativo (CNA, s/f). Bajo este nuevo marco legal es posible inscribir las iniciativas de formación del profesorado universitario en la medida que todos programas estudiados persiguen la innovación de la práctica docente a través de la reflexión.

A nivel metodológico, se resguardó una selección cuidadosa de los formadores participantes. En el caso de los programas de formación del profesorado universitario se realizó una búsqueda exhaustiva de todos los programas vigentes en Chile y se seleccionaron todos aquellos que declararon trabajar la reflexión sobre la práctica en sus propuestas formativas. Por su parte, los formadores fueron identificados por los coordinadores de los programas como aquellos con mayor experiencia en la enseñanza de la reflexión y una amplia trayectoria en los respectivos diplomados, lo que nos permitió focalizarnos en las buenas prácticas de formadores del profesorado universitario.

---

<sup>4</sup> Un ejemplo de este punto puede reconocerse en un informe de acreditación de 2018 en el siguiente link <https://www.uc.cl/site/assets/files/13240/resolucion-de-la-cna-sobre-acreditacion-institucional-uc-2018.pdf>

A su vez, la realización de entrevistas con visionado conjunto de fragmentos de una sesión aportó una forma de estudio interesante dentro del análisis de la actividad conjunta en la formación del profesorado universitario que, si bien se ha utilizado previamente en la formación de maestros (Martin et al., 2017), permitió profundizar en la tarea del formador de formadores. Nuestro estudio respetó las características de cada nivel de análisis, otorgándole gran especificidad a cada uno de los distintos análisis.

## **6.2 Limitaciones**

Si bien se realizó un análisis exhaustivo de los diversos programas de formación del profesorado universitario vigentes, el cual nos ha proporcionado interesantes resultados que pueden ser orientadores para otros contextos educativos, somos conscientes de la continua evolución de las iniciativas de formación en el contexto chileno. Por este motivo, además de sugerir prudencia en la generalización de los nuestros hallazgos consideramos importante atender a las nuevas propuestas de formación docente como consecuencia de las exigencias actuales de la Comisión Nacional de Acreditación.

Respecto de las condiciones en que se desarrolló la investigación, cabe señalar que ésta debió adaptarse a las necesidades del contexto de educación superior del momento. Para finales del año 2019, Chile vivía una fuerte crisis política y social que alteró la vida cotidiana de todas las personas, lo que en algunos casos supuso la suspensión de la actividades formativas de carácter presencial, incluidos los Diplomados en Docencia Universitaria. Cuando dichas actividades quisieron ser retomadas, irrumpió la emergencia sanitaria del Covid-19 lo que significó un cambio radical para la docencia universitaria que debió adaptarse a la enseñanza remota de emergencia (ERE) que se extendió hasta 2021. En algunos casos, los Diplomados fueron suspendidos para privilegiar la formación en ERE y en otros, que fueron los estudiados, fueron dictados excepcionalmente de manera online.

## **6.3 Líneas de trabajo futuras**

Nuestro estudio evidenció importantes hallazgos respecto de la presencia de la reflexión en finalidades formativas de los programas en sus distintos niveles, tanto desde el diseño institucional como la propuesta de los formadores. En estudios futuros, consideramos que podría ser interesante profundizar en la comprensión de la manera en que el diseño del programa apoya y/o restringe a los formadores del profesorado universitario en su actuación docente.

Por otra parte, considerando que nuestro estudio se desarrolló en un contexto excepcional para los formadores -la enseñanza remota de emergencia-, nos preguntamos si las características de la enseñanza de la reflexión en un entorno presencial de aprendizaje podrían ser distintas, lo que abre posibles nuevas líneas de investigación en este sentido.

Otra línea de investigación posible se relaciona con avanzar más allá de las actuaciones de los formadores y estudiar los efectos de las ayudas educativas brindadas en la implementación de las propuestas de enseñanza de la reflexión. En este sentido, sería interesante indagar de qué manera se desarrollan las experiencias de aprendizaje basadas en la conversación colaborativa entre iguales, cuando existen diferencias tan evidentes entre los participantes en la formación, así como en la forma en que los formadores traspasan progresivamente el control del aprendizaje de la reflexión a lo largo de todo el módulo, incidiendo en los aprendizajes de los docentes universitarios.

Por último, la puesta en valor que los formadores hicieron sobre la continuidad y permanencia de los procesos reflexivos, así como la articulación de la formación colectiva con otras iniciativas institucionales como la observación entre pares, nos invita a indagar sobre las formas en que la enseñanza de la reflexión contribuye a la relación entre conocimiento teórico, conocimiento práctico y práctica docente.

## 7 Conclusiones

---

Esta investigación tiene como finalidad contribuir al análisis y comprensión de la enseñanza de la reflexión en Programas de formación del profesorado universitario (FPU). El estudio se organizó alrededor de tres objetivos: i) caracterizar los programas de FPU que declaran trabajar la competencia reflexiva; ii) identificar y analizar las representaciones de los formadores del profesorado universitario respecto de la enseñanza de contenidos relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje al mismo tiempo que enseñan a reflexionar sobre la práctica; y iii) analizar las unidades de actuación docente de un grupo de formadores a través del visionado conjunto de una sesión registrada en video seleccionada como buena práctica de enseñanza de la reflexión.

En este apartado, a continuación, expondremos las principales conclusiones de este trabajo agrupadas en dos grandes ámbitos: en primer lugar, el relativo al diseño de los programas de FPU que tienen como foco la enseñanza de la reflexión y en segundo lugar, lo relativo a su implementación en la práctica.

Los programas de FPU analizados se enmarcan en contextos institucionales específicos que los configuran como propuestas de actividad formativa presididos por un motivo o intencionalidad educativa. Dicho motivo responde de manera relacionada tanto a las finalidades formativas de la institución de la que forman parte, como a los objetivos educativos de sus formadores. En cuanto a la relación entre finalidades formativas de las instituciones y necesidades formativas de los docentes participantes, estas últimas son, en parte, seleccionadas y formuladas de modo anticipado por las instituciones, que aprovechan la formación para iniciar a los participantes en sus principios educativos, prioridades formativas y de actualización docente (finalidades, objetivos y contenidos); es decir, de manera poco situada, sin tener demasiado en cuenta las necesidades docentes específicas de los participantes, las cuales se configuran en la interactividad entre docentes universitarios con sus estudiantes en las aulas. En lo que respecta a la atención que las instituciones prestan a las necesidades de los docentes universitarios, cabe señalar que atienden aquellas que facilitan su participación y compromiso en la renovación y puesta al día de la docencia universitaria. En este sentido, las instituciones que organizan dichos programas son conscientes de que la implicación del profesorado universitario en los mismos suele ser una ocasión única de la que disponen para formarles en impartir docencia, por lo que no solo establecen un cuerpo de contenidos teóricos básicos orientado a lograr dicho propósito, sino que

elaboran un tipo de oferta de programas flexible (formato, horarios, organización y funcionamiento) que favorezca su implicación y participación constante.

En cuanto a la relación entre finalidades formativas que los formadores concretan de manera específica para cada grupo de docentes, cabe señalar que son precisamente los formadores de cada módulo quienes actúan para tenerlas en cuenta, configurando formas variadas de organización y funcionamiento del curso a priori así como atendiendo a las propias necesidades formativas que los docentes van identificando, comunicando y compartiendo. El reconocimiento e identificación de las necesidades formativas específicas de los docentes se lleva a cabo en cada módulo de cada programa de maneras muy variadas, que caracterizan la forma de intervención formativa de cada formador.

En consecuencia, el conjunto de los programas estudiados muestra un diseño formativo intencionado, fuertemente orientado por las decisiones educativas de la institución a la que corresponde. Asimismo, el trabajo de los formadores de docentes se desarrolla teniendo en cuenta tanto los propósitos y contenidos de la institución, como las características y la diversidad de los docentes participantes, lo que no siempre resulta sencillo de equilibrar. Así pues, los programas FPU constituyen una plataforma única para favorecer el diálogo entre los distintos ámbitos de decisión y entre los diferentes actores involucrados en el proceso formativo, tanto entre las autoridades institucionales como entre los diseñadores instruccionales y los formadores de docentes universitarios profesorado. Promover dicho diálogo permite concretar progresivamente las intenciones formativas iniciales y plasmarlas a lo largo de cada uno de los módulos del programa de manera coherente con lo inicialmente establecido, al mismo tiempo que en la concreción se toma en cuenta las necesidades específicas y el punto de partida de los docentes participantes en cada módulo. En consecuencia, aunque ha sido posible identificar que existe algún grado de diálogo entre la visión institucional plasmada en el diseño del programa y los formadores, la concreción de los propósitos de manera continuada en cada uno de los módulos corre por cuenta de los formadores, de su iniciativa, medios y estrategias para llevarla a cabo.

En lo que respecta a la reflexión, no todas las instituciones explicitan su importancia en la formación ni la manera en que llevan a cabo su enseñanza en los programas de FPU, y cuando declaran abordar la reflexión sobre la práctica, lo justifican fundamentalmente por la finalidad formativa de preparar a los docentes participantes para que generen innovaciones en sus aulas. A lo largo de cada programa, se señala de manera concreta y se formula de manera específica que el programa incluye el desarrollo de la reflexión sobre la práctica como un elemento relevante dentro de la formación profesional. Sin embargo, el desarrollo de la competencia profesional reflexiva en la formación del profesado universitario la incluyen determinados programas como

si se tratase de un desempeño adicional a los objetivos y contenidos de corte académico que tradicionalmente incluyen dichos programas. Por este motivo, aunque los programas que incluyen la enseñanza de la reflexión lo hacen como finalidad y como objetivo, a menudo no la incluyen como competencia. De hacerlo como tal, hubiera sido posible encontrar en el diseño los contenidos relacionados con dicha competencia y los contextos de uso de la misma, cosa que no se da en los programas analizados. También su enseñanza depende de cómo ésta se articule con otras iniciativas institucionales y de cómo se fomente su aprendizaje continuado en la práctica.

Desde nuestra perspectiva, la enseñanza de la reflexión debería plantearse en los programas de FPU como la enseñanza de una competencia, es decir, enseñar una competencia supone usar conocimientos específicos de manera relacionada y situada para preparar a los docentes universitarios para enfrentar situaciones auténticas de su práctica profesional docente. Sin embargo, los diseños de los programas estudiados no se elaboran especificando esta relación que requiere la formación competencial (qué conocimientos usar en qué situaciones de la práctica), sino que únicamente mencionan la necesidad de abordarla reflexión pero de manera separada con determinados contenidos y poco relacionada con determinadas estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje reflexivo y situado como son el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de casos, la observación y análisis entre pares o las mentorías grupales, por nombrar solo algunas. Dicha articulación se da al interior de cada módulo y, en consecuencia, depende de la capacidad, experiencia e intención de cada formador para llevar a cabo dicha articulación.

De esta manera, a pesar de los esfuerzos por incluir en el diseño inicial de dichos programas la enseñanza de la reflexión como objetivo formativo, esta intención depende de la actuación específica de los formadores durante el desarrollo del curso. En consecuencia, suelen existir variaciones entre lo que declara el diseño general de cada programa (finalidades, objetivos y contenidos) y aquello que los formadores acaban implementando en la práctica. La autonomía que tienen los formadores para desarrollar su propuesta de formación, así como el profundo conocimiento de la institución y de quienes son sus estudiantes -docentes universitarios-, les permite a los formadores configurar propuestas únicas y situadas. Algunas de las propuestas ideadas y comentadas por los formadores también se ven influenciadas por sus propias concepciones respecto de la formación del profesorado universitario y la enseñanza de la reflexión en ese contexto.

A nivel declarativo, la enseñanza de la reflexión para los formadores entrevistados debe ayudarles a cuestionar sus prácticas y a permitirles comprender las complejas situaciones que enfrentan. Considerando que para muchos de ellos la reflexión es una competencia que se desarrolla en el tiempo y que, en ocasiones, es compleja de monitorear, su evidencia suele presentarse en el

cambio. Es decir, las concepciones de los formadores asocian una enseñanza de la reflexión exitosa cuando es posible observar modificaciones en los participantes, las cuales pueden ser tangibles y concretas, a la vez que sutiles y abstractas. De esta manera, las ayudas que definen los formadores como más importantes, obedecen a garantizar espacios para el diálogo abierto de los participantes en base a sus propias prácticas.

Existe diversidad de prácticas docentes en relación a la enseñanza de la reflexión que los programas de FPU que se plantean explícitamente llevarla a cabo. La implementación de las propuestas de enseñanza de la reflexión en los programas de FPU se concretan en las formas que toma la actividad conjunta entre formadores y docentes universitarios. La concreción de estas formas en la práctica se ve afectada por los elementos prescriptivos que componen la propuesta formativa, en especial por aquellos que concretan la visión institucional de lo que se espera de la formación y del rol de la reflexión en ese proceso.

En cuanto al diseño general de la propuesta de formación, la competencia reflexiva se nombra pero no se presenta asociada de manera explícita con contenidos específicos ni tampoco con situaciones de aprendizaje esenciales, salvo alguna excepción. En consecuencia, las representaciones de los formadores sobre la enseñanza de la reflexión se elaboran muy relacionadas a la metodología didáctica de cada formador, específicamente a las tareas de enseñanza y aprendizaje (su organización, funcionamiento y seguimiento), y a las ayudas que cada formador proporciona a sus estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje en cada módulo. Y recíprocamente, dado que es el formador quien materializa en la práctica la relación entre competencia reflexiva, contenidos y situaciones, son sus representaciones sobre la reflexión y el proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma las que influyen en las dinámicas que se suceden en el contexto de práctica junto a los requerimientos específicos de la situación de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Por todo ello, los formadores concretan la relación de todos esos elementos en la práctica valiéndose de contenidos, metodologías y estrategias didácticas muy diversas. Así, para algunos de ellos, el desafío de planificar e implementar la enseñanza de la competencia reflexiva supuso seleccionar conocimientos teóricos o académicos relativos a comprender la naturaleza y características del aprendizaje y enseñanza universitarios para vincularlos con las experiencias de la práctica de cada docente. Mientras unos introducían los conceptos teóricos y promovían su uso con la finalidad de comprender y analizar su propia práctica, otros formadores promovieron que los docentes universitarios identificaran los retos docentes que enfrentaban en su práctica cotidiana y los relacionaran con contenidos teóricos que les fueron facilitados mediante lecturas previas. En definitiva, los formadores promovieron la relación y articulación entre saberes

teóricos y prácticos para llevar a cabo la identificación y el análisis de las experiencias relevantes de su propia docencia.

Las actuaciones de los formadores sobre cómo promover la relación entre los contenidos teóricos y las situaciones de su práctica o experiencia refieren, como ya expusimos, al uso de metodologías y estrategias didácticas diversas, en especial, al uso de narrativas de experiencias docentes, casos y formas de conversación colaborativa y exploratoria entre los participantes. Los formadores justifican su uso para lograr que los docentes identifiquen qué es un problema en la situación práctica o experiencia objeto de reflexión y compartan entre ellos tanto múltiples encuadres de la situación objeto de reflexión que aportan los diferentes participantes, como propuestas de actuaciones docentes diversas alternativas.

Asimismo, al promover la enseñanza de la reflexión deteniéndose en la explicación de conceptos teóricos y usándolos para analizar experiencias de la práctica que los docentes vivencian, los formadores promueven que la reflexión de los docentes sobre su práctica no se limite al mero cuestionamiento y valoración crítica de la actividad práctica analizada e impiden también que dicha reflexión comience proponiendo soluciones o alternativas de actuación docente poco fundamentadas. En efecto, los formadores se representan la reflexión como un proceso que se concreta en una serie de fases necesarias para llevarla a cabo: a) definir y caracterizar el problema objeto de reflexión, la situación, actuación o proceso que provoca dudas de actuación en el docente y necesita ser clarificado; b) explorar la situación/problema, los elementos que lo componen y la dinámica de relación entre ellos, dilemas y confrontaciones; c) interpretar la situación formulando explicaciones o interpretaciones de la misma; d) probar hasta qué punto esas posibles explicaciones clarifican la situación/problema objeto de reflexión y, e) proponer alternativas a las actuaciones habituales de los docentes y con sus estudiantes en la situación objeto de reflexión en el aula universitaria.

En este marco, la actuación de los formadores sobre la exploración de las experiencias de la práctica incluye el uso de preguntas pautadas que dirigen dicha exploración, sostienen el contraste entre los diversos encuadres de la situación presentados por los diferentes docentes sobre la situación explorada y amplían su repertorio de experiencias disponibles gracias a las presentadas por otros colegas. Los formadores sostienen que ponen mucho de su parte para enriquecer los encuadres iniciales con que los docentes abordan la reflexión sobre las situaciones de su práctica y de la de otros. También para lograr que amplíen su repertorio de experiencias docentes o situaciones que es posible encontrar en la práctica docente y conozcan maneras diversas de enfrentarlas.

Considerando que el profesorado universitario que participa de estas instancias formativas es altamente diverso en cuanto a su formación y experiencia en educación, los formadores promueven el uso de la conversación colaborativa en un clima de confianza y proporcionan ejemplos de prácticas del propio contexto institucional que han recogido en sus años como formadores. En este espacio actúan para reconducir la conversación siempre que sea necesario, introducen nuevas preguntas que permitan a los participantes profundizar en la reflexión, el análisis e interpretación de las experiencias.

La enseñanza de la competencia reflexiva debe tratarse desde el diseño mismo del programa y de manera relacionada con la práctica desde el inicio. Cabe acompañar a los formadores en la implementación de su enseñanza y ayudarles más y mejor en ese proceso. Los formadores mostraron una gran diversidad en promover la implementación de la enseñanza de la reflexión, y se mostraron muy hábiles en facilitar la relación entre la teoría y la práctica; pero, en general, llevaron a cabo este proceso de enseñanza de modo poco dialéctico y promovieron fundamentalmente una relación aplicada, de la teoría a la práctica, poniendo en marcha un proceso reflexivo centrado más en delimitar cuál era el problema, que en la relación de análisis y síntesis propia de todo proceso reflexivo.

Resumen de las aportaciones de esta investigación:

- A nivel teórico, nuestra investigación recogió los principales referentes sobre la reflexión y su enseñanza para comprender la formación del profesorado universitario. Los estudios predominantes sobre enseñanza de la reflexión y formación docente se enmarcan en la preparación de maestros y maestras en el prácticum y/o en aulas escolares, escenario que difiere de la formación del profesorado universitario donde la reflexión se enseña principalmente en programas donde también se persigue el aprendizaje de saberes conceptuales y técnicos sobre la docencia universitaria.
- A nivel metodológico, las aportaciones principales de esta investigación se relacionan con la recopilación de información mediante el uso de la entrevista en profundidad con visionado conjunto de la propia práctica a través de una videograbación. Este procedimiento permitió, por una parte, salvaguardar el análisis conjunto de una clase en ausencia de presencialidad; por otra, se constituyó como una herramienta para promover y elicitar la propia reflexión del formador sobre su práctica. Este segundo punto tiene especial valor al momento de estudiar las ayudas educativas para el desarrollo de la reflexión sobre la práctica por parte de los docentes universitarios en la medida que

permite hacer explícito el conocimiento práctico del formador, sus motivaciones y las decisiones que toma según las necesidades específicas del contexto de interactividad.

- A nivel práctico, los resultados mostraron diferentes formas de organizar e implementar la enseñanza de la reflexión por parte de los formadores del profesorado universitario. Las ayudas educativas fueron variadas en relación a los propósitos establecidos por el programa de formación docente, pero, fundamentalmente, a partir de las finalidades que los mismos formadores declararon y las necesidades que detectaban en los docentes participantes. De esta manera, por ejemplo, algunos formadores seleccionaron una serie de contenidos académicos con los cuales posteriormente analizar su práctica; mientras que otros promovieron la identificación de retos presentes en sus aulas en relación con contenidos teóricos abordados en el curso. Igualmente, las formas de enseñar a reflexionar hicieron presente el uso de narrativas de experiencias propias y la conversación colaborativa entre los participantes como una manera de ampliar sus repertorios en docencia universitaria. Finalmente, las formas de enseñar a reflexionar no estuvieron exentas de dilemas, ya que los formadores evidenciaron en su análisis diferentes tensiones, como por ejemplo, la gestión equilibrada de la participación y la verificación del desarrollo de una competencia reflexiva sostenida en el tiempo.

## 8 Referencias

---

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2014). *Las prácticas como eje de formación docente*. Eudeba.
- Baik, C., Naylor, R. y Corrin, L. (2018). Developing a framework for university-wide improvement in the training and support of 'casual' academics. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40(4), 375-389. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2018.1479948>
- Benavides, C. y López, N. (2020). Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario. *Educación y Educadores*, 23(1), 71-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.4>
- Blomberg, G., Sherin, M., Renkl, A., Glogger, I. y Seidel, T. (2014). Understanding video as a tool for teacher education: Investigating instructional strategies to promote reflection. *Instructional Science*, 42(3), 443-463. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9281-6>
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red-U Red de Docencia Universitaria*, 2, 1-23. <https://doi.org/10.30892/gtg.2>
- Bolívar, A. (2017). Docencia e investigación en la universidad : de una relación problemática a una productiva. *Gestión de la Innovación en Educación Superior*, 2, 12-39.
- Boud, D. y Brew, A. (2013). Reconceptualising academic work as professional practice: implications for academic development. *International Journal for Academic Development*, 18(3), 208-221. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2012.671771>
- Boud, D. y Walker, D. (1998). Promoting Reflection in Professional Courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191-206. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380384>
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 317-328.
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/26.pdf>
- Bozu, Z. y Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación docente permanente del profesorado universitario. *Educación y Ciencia*, 5(45), 94-105.
- Brunner, J. J. y Miranda, D. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. CINDA. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>
- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 391-412. <https://doi.org/10.4995/REDU.2013.5582>
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6446>
- Carr, W. y Kemmis, S. (2004). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Taylor y Francis e-Library.
- Caty, M. É. Kinsella, E. y Doyle, P. (2016). Reflective processes of practitioners in head and neck cancer rehabilitation: a grounded theory study. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(6), 580-591. <https://doi.org/10.3109/17549507.2016.1143974>
- Ceven, J. (2016). Learning from one's own teaching: New science teachers analyzing their practice through classroom observation cycles. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(3), 473-501. <https://doi.org/10.1002/tea.21253>
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Falmer Press.

- Clarà, M. (2011). *El concepte pràctic i la microgènesi de la mediació representacional de l'activitat*.
- 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. y 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.
- Clarà, M. y 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., Mauri, T., Colomina, R. y 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>
- Clemente, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. *Teoría de la educación*, 19, 25-46.
- CNA (s/f). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario*. Chile.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59/60, 189-232.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos : el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Coll, C. y Solé, I. (2014). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios, y Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar*, 357-386. Alianza Editorial.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2014). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios, y Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar*, 415-435. Alianza.
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P. y Gervais, C. (2010). Concept de réflexion: un regard critique. *Éducation et francophonie*. <https://doi.org/10.7202/1002160ar>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320-331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Cubero, R. (2010). Sobre el conocimiento y la práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 161-169. <https://doi.org/10.1174/021037010791114607>
- Delgado, V., Casado, R. y Lezcano, F. (2016). La formación permanente del profesorado universitario en el EEES: Un estudio en la Universidad de Burgos. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 17, 30-40.
- Dewey, J. (1925). Experience and Nature. En J. A. Boydston (Ed.), *The later works, 1925-1953*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1933). Essays and How we think. En J. A. Boydston (Ed.), *The later works, 1925-1953*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1938). Logic: The theory of inquiry. En J. A. Boydston (Ed.), *The later works, 1925-1953*. Southern Illinois University Press.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada*. McGraw-Hill International.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Orienta-Konsulfit Oy.

- Englund, C., Olofsson, A. D. y Price, L. (2018). The influence of sociocultural and structural contexts in academic change and development in higher education. *Higher Education*, 76(6), 1051-1069. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0254-1>
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós.
- European Commission, Eurydice y EACEA. (2018). Chapter 2: Learning and Teaching. En M. Gaebel y T. Zhang (Eds.), *The European Higher Education Area in 2018. Bologna Process Implementation Report*. European University Association. <https://doi.org/10.2797/265898>
- Farías, L. y Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1), 1-14.
- Feixas, M., Engfer, D., Zimmermann, T., Zellweger, F. y Flepp, G. (2020). Degrees of reflection in academic development: Construction and application of a tool to assess critical reflection in portfolios and projects. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15227>
- Fenstermacher, G. (1987). Prologue to My Critics. *Educational Theory*, 37(4), 357-360. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1987.00357.x>
- Fernández, I., Guisasaola, G., Garmendia, M., Alkorta, I. y Madinabeitia, A. (2013). ¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad? Desarrollo docente, metodologías activas y currículum híbrido. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 387-400. <https://doi.org/10.1174/021037013807532990>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Fontana, A. y Frey, J. (2015). La entrevista. En N. Denzin, Y. Lincoln, R. Molina-Zavalía y E. Méndez (Eds.), *Métodos de recolección y análisis de datos: manual de investigación cualitativa* (pp. 140-202). Gedisa.
- Foong, L., Nor, M., y Nolan, A. (2018). 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>
- Gaebel, M. y Zhang, T.. (2018). *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. European University Association -EUA. <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf>
- Gaudin, C. y Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Gelfuso, A. (2016). A framework for facilitating video-mediated reflection: Supporting preservice teachers as they create «warranted assertabilities» about literacy teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 58, 68-79. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.003>
- Gelfuso, A. y Dennis, D. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.012>
- Gervais, C. y Correa Molina, E. (2004). La explicitación de saberes: impacto de este proceso reflexivo en los profesores colaboradores y sus estudiantes en práctica. *Pensamiento Educativo*, 35, 173-191.
- Ginesta, A. (2021). *Aprenentatge i competència dels mestres. Un estudi de cas de l'activitat conjunta de planificació des d'una perspectiva psicològica*. Universidad de Barcelona.
- Gonzalez, P., Mueller, B., Merry, K., Jone, C. y Kelder, J.-A. (2021). Changing teaching practice: The evolving purpose of the teacher in higher education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 18(6), 1-11. <https://doi.org/10.53761/1.18.6.01>
- González, V., López, A., y Valdivia, J. (2017). Diplomado en docencia e investigación universitaria: Una experiencia formativa para el desarrollo de competencias profesionales

- docentes en la Universidad de Atacama. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 121-146.
- Gröschner, A., Seidel, T., Kiemer, K. y Pehmer, A. K. (2014). Through the lens of teacher professional development components: the ‘Dialogic Video Cycle’ as an innovative program to foster classroom dialogue. *Professional Development in Education*, 41(4), 729-756. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.939692>
- Guerriero, S. y Révai, N. (2017). Knowledge-based teaching and the evolution of a profession. En S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. ICED Publishing. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-GUNI>.
- GUNI. (2022). *Higher Education in the World Report 8. New visions for Higher Education towards 2030*.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Mc Graw Hill.
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 36(3), 387-395. <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313005.pdf>
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal , profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Curriculum*, 33, 49-67.
- Ipsos (2010). *Estudio exploratorio sobre efectos de la Acreditación Institucional en la calidad de la educación superior en Chile*. Comisión Nacional de Acreditación de Chile, Santiago-Chile.
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5(1), 39-71.
- Kaptelinin, V. y Nardi, B. (2006). *Acting with technology. Activity theory and Interaction design*. MIT Press, Cambridge.
- Korthagen, F. (2001). Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education. *Annual Meeting of the American Educational Research Association, April*.
- Korthagen, F. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98-106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001>
- Korthagen, F. y Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Sage.
- Latour, B. (1996). On interobjectivity. *Mind, Culture and Activity*, 3, 228–245.
- Leontiev, A. (1979). The Problem of Activity in Psychology. En J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 37-71). Sharpe. <https://doi.org/10.2753/rpo1061-040513024>
- Leontiev, A. (1981). *Problems of the development of the mind*. Progress.
- Loo, S. Y. (2013). Professional development of teachers: using multimodality and reflective peer review approaches to analyse digitally recorded teaching practices. *Teacher Development*, 17(4), 499-517. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.838602>
- Marcelo, C. (2016). La innovación en la universidad: del Gatopardo al iPhone. *Gestión de la Innovación en Educación Superior*, 1(1), 27-60.
- Marchant, J. (2017). *La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes*. Universiteit Leiden.
- Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221-245). Morata.
- Martin, E. y Mauri, T. (2011) Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. En C. Coll, J. Palacios, y Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación*. 2. *Psicología de la Educación Escolar*, 575-597. Alianza Editorial.

- Martin, J. S., Veyrunes, P., Martinic, S. y Ria, L. (2017). Aportes del programa de investigación «curso de la acción» al análisis de la actividad de los profesores y a la formación. *Perfiles Educativos*, 39(158), 168-185. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58789>
- Mas, Ó. (2011). El profesor Universitario : Competencias y su Formación. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(Diciembre), 195-211. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Mas, Ó. y Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470.
- Mason O'Connor, K. y Wisdom, J. (2014). *The Preparation of University Teachers Internationally*. <https://doi.org/10.5151/cidi2017-060>
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. y Onrubia, J. (2015). Naturaleza de la interacción en procesos de reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica por estudiantes de maestro. *Papeles de trabajo sobre cultura , Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 105-109. [http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11\\_pdf/v11n2sp.pdf](http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf)
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. y Onrubia, J. (2016). Educational assistance to improve reflective practice among student teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 287-309. <https://doi.org/10.14204/ejrep.39.15070>
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. y Onrubia, J. (2017). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 427-443.
- Mauri, T., Martínez, A., Aguirre, N., López de Arana, E., Colomina, R., Onrubia, J. y Bascon, M. J. (2016). Construyendo relaciones entre la teoría y práctica. Análisis de ayudas del tutor para favorecer la reflexión y construcción del conocimiento. *Conference: VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación (CIPE): aprendiendo, creciendo, innovando*.
- McFadden, J., Ellis, J., Anwar, T. y Roehrig, G. (2014). Beginning Science Teachers' Use of a Digital Video Annotation Tool to Promote Reflective Practices. *Journal of Science Education and Technology*, 23(3), 458-470. <https://doi.org/10.1007/s10956-013-9476-2>
- Medina, J. L., Jarauta, B. y Imbernón, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior* (ICE, Ed.). Octaedro.
- Meirink, J., Meijer, P. y Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 145-164. <https://doi.org/10.1080/13540600601152496>
- Merriam, S. (1998). What is Qualitative Research? En *Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (pp. 3-25). Jossey-Bass.
- Meyer, A., Kleinknecht, M. y Richter, D. (2023). What makes online professional development effective? The effect of quality characteristics on teachers' satisfaction and changes in their professional practices. *Computers and Education*, 200(April). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104805>
- Miettinen, R. (2001). Artifact Mediation in Dewey and in Cultural-Historical Activity Theory. *Mind, Culture, and Activity*, 8(4), 297-308. <https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0804>
- Miranda, J. P., Batista, M., Duarte, C. y Sanches, T. (2021). Interdisciplinary Class Observation in Higher Education: Lessons Learned from the Professional Development Experience of Four Teachers. *Education Sciences*, 11(706). <https://doi.org/https://doi.org/educsci11110706>
- Mosley, M., Taylor, L. A. y Vlach, S. K. (2017). Dialogue in the support of learning to teach: a case study of a mentor/mentee pair in a teacher education programme. *Teaching Education*, 28(4), 406-420. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1309016>
- Moyles, J., Adams, S. y Musgrove, A. (2002). *SPEEL Study of Pedagogical Effectiveness in Early Learning* (p. 180). Queen's Printer.
- Nevgi, A. y Löffström, E. (2015). The development of academics' teacher identity : Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 53-60. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.01.003>

- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46. <https://doi.org/10.1080/14623940601138899>
- Owens, A., Daddow, A., Clarkson, G. y Nulty, D. (2021). What is the price of excellence in learning and teaching? Exploring the costs and benefits for diverse academic staff studying online for a GCHE supporting the SoTL. *Teaching and Learning Inquiry*, 9(1), 161-179. <https://doi.org/10.20343/TEACHLEARNINQU.9.1.12>
- Paredes, D., Mauri, T. y Clarà, M. (2016). Procesos de reflexión conjunta entre maestros: construcción y uso de representaciones sobre las situaciones de la práctica. En J. L. Castejón (Ed.), *Psicología y Educación: presente y futuro* (pp. 1007-1015). ACIPE.
- Paricio, J., Fernández, A. y Fernández, I. (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria*. Narcea.
- Paso, M. (2012). La formación de profesores en ejercicio en una universidad pública argentina. De la diplomatura al post-grado en docencia universitaria (1989-2011). *CIDUI Congreso Internacional en Docencia Universitaria e Innovación*.
- Pérez-Gómez, Á. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 171-177. <https://doi.org/10.1174/021037010791114652>
- Pérez-Rodríguez, N. (2019). Programas de Formación Docente en Educación Superior en el contexto español. *Investigación en la Escuela*, 97, 1-17. <https://doi.org/10.12795/ie.2019.i97.01>
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. En *Graó*.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echevarría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echevarría, M. Mateos, y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-54). Graó.
- Prosser, M., Martin, E., Trigwell, K., Ramsden, P. y Lueckenhausen, G. (2005). Academics' experiences of understanding of their subject matter and the relationship of this to their experiences of teaching and learning. *Instructional Science*, 33(2), 137-157. <https://www.jstor.org/stable/41953673>
- Radvansky, G. (2005). Situation models, propositions, and the fan effect. *Psychonomic Bulletin and Review*, 12(3), 478-483.
- Reich, A., Rooney, D. y Boud, D. (2015). Dilemmas in continuing professional learning: learning inscribed in frameworks or elicited from practice. *Studies in Continuing Education*, 37(2), 131-141. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1022717>
- Richter, E., Brunner, M. y Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>
- Roca Carretero, B., Armengol Jové, M., Àngels, Huerta Domínguez, L., y Onrubia Goñi, J. (2019). Recursos discursivos del asesor en un proceso de asesoramiento colaborativo para la mejora de las prácticas docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 441-461. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9725>
- Rodgers, C. (2002). Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, 72(2), 230-253. <https://www.researchgate.net/publication/281164864>
- Rodríguez, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- Rodríguez-Pulido, J., Artiles-Rodríguez, J., Aguilar, M. V. y Álamo-Bolaños, A. (2018). Formación permanente para el docente universitario: Enfoques y propuestas. *Docencia e Investigación*, 28(2018), 27-49.
- Rojas, C. (2017). La profesionalización del docente universitario: un reto actual. *Mendive*, 15(4), 507-522. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1182/pdf>
- Rosaen, C. L., Lundeborg, M., Cooper, M., Fritzen, A. y Terpstra, M. (2008). Noticing noticing: How does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences?

- Journal of Teacher Education*, 59(4), 347-360.  
<https://doi.org/10.1177/0022487108322128>
- Ruge, G. y Mackintosh, L. (2020). Facilitating reflective practice: developing built environment educators' capacity for teaching and learning. *Construction Economics and Building*, 20(3), 160-174. <https://doi.org/10.5130/AJCEB.v20i3.7035>
- Russell, T. y Martin, A. K. (2011). Challenges to Promoting Quality in Pre-Service Practicum Experiences. *ISATT conference*, 279-280.
- Ryan, M. (2013). The pedagogical balancing act: Teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144-155.  
<https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694104>
- Sánchez-Naranjo, J. (2021). Departmental culture and professional development in the context of language programme reform. *Language, Culture and Curriculum*, 35(2), 167-183.  
<https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1960855>
- Santagata, R. y Angelici, G. (2010). Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers' Abilities to Reflect on Videos of Classroom Teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 339-349. <https://doi.org/10.1177/0022487110369555>
- Saroyan, A. y Trigwell, K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 92-101.  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.03.008>
- Scherff, L. y Singer, N. R. (2012). The preservice teachers are watching: Framing and reframing the field experience. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 263-272.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.003>
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Seidel, T., Blomberg, G. y Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 56-65.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.004>
- Shrives, L. (2012). From Postgraduate Certificates... To embedding UKPSF at all levels. *Educational Developments*, 13(3). <https://www.seda.ac.uk/wp-content/uploads/2020/09/Educational-Developments-13.3.pdf>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/http://www.jstor.org/stable/1175860>
- Simons, P. y Ruijters, M. (2004). Learning professionals: Towards an integrated model. En H. P. Boshuizen, R. Bromme, y H. Gruber (Eds.), *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert* (pp. 207-229). Dordrecht.
- Stes, A., Min-livelid, M., Gijbels, D. y Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5, 25-49. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001>
- Stewart, M. (2014). Making sense of a teaching programme for university academics: Exploring the longer-term effects. *Teaching and Teacher Education*, 38, 89-98.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.006>
- Teasdale, J. (1993). Emotion and two kinds of meaning: cognitive therapy and applied cognitive science. *Behaviour Research and Therapy*, 31, 339-354.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: Implicaciones desde la formación. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 345-358.  
<https://doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>
- Tharp, R. G., Estrada, P., Stoll Dalton, S. y Yamauchi, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Paidós.
- Torra, I., De Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., Màrquez, M. D., Sabaté, S., Solà, P., Hernández, C., Sangrà, A., Guàrdia, L., Estebanell, M., Patiño, J., González, Á.-P., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M. C. y Tena, A. (2012). Identificación de

- competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56.
- Torra, I., Márquez, M. D., Pagès, T., Solà i Ysuar, P., García, R., Molina, F., González, À. y Sangrà, A. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 285-310.
- Torres, A., Badillo, M., Valentin, N. y Ramírez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66), 129-146.
- Tripp, T. y 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>
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. En *Word Education Forum, Incheon, Korea*.
- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies in discourse comprehension*. Academic Press.
- Villar, F. (2003). Las perspectivas contextual y sociocultural. En *Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación* (pp. 374-422). [http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap\\_07\\_vigotski.pdf](http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_07_vigotski.pdf)
- Vygotsky, L. (1979). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En L. Vygotsky (Ed.), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 123-140). Crítica.
- Vykrushch, V. O., Romanyshyna, L. M., Pehota, O. M., Shorobura, I. M. y Kravets, R. A. (2020). The efficiency of training a teacher at higher education institutions of different profiles. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 67-78. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.67>
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3.ª ed.). Open University Press.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research. Design and methods* (SAGE).
- Zabalza, M. Á. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 68-80. [http://unmotivo.com/lcu/grafica/articulos/imgs\\_boletin\\_5/pdfs/LCU5-7.pdf](http://unmotivo.com/lcu/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-7.pdf)
- Zwaan, R. A. y Radvansky, G. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123(2), 162-185.

## 9 Anexos

---

### Anexo 1. Participantes

#### a. Instituciones participantes ordenadas de norte a sur

Nombre	Abreviación	Centro responsable	Abreviación
Universidad Arturo Prat	UNAP	Centro de Innovación y Desarrollo Profesional Docente	CIDEP
Universidad Católica del Norte	UCN	Centro de Innovación Metodológica y Tecnológica	CIMET
Universidad de La Serena	ULS	Vicerrectoría Académica	VRA
Universidad de Playa Ancha	UPLA	Unidad de Desarrollo Docente	--
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	PUCV	Unidad de Mejoramiento Docencia Universitaria	UMDU
Universidad de Santiago de Chile	USACH	Unidad de Innovación Educativa	UNIE
Pontificia Universidad Católica de Chile	PUC	Centro de Desarrollo Docente	CDDoc
Universidad de Chile	UCH	Centro de enseñanza aprendizaje	CEA
Universidad Adolfo Ibáñez	UAI	Centro de Aprendizaje	--
Universidad Gabriela Mistral	UGM	Dirección de Docencia	--
Universidad San Sebastián	USS	Dirección de Desarrollo Docente	--
Universidad Alberto Hurtado	UAH	Vicerrectoría Académica	VRA
Universidad Diego Portales	UDP	Vicerrectoría de Pregrado	--
Universidad del Desarrollo	UDD	Centro de Desarrollo Docente	--
Universidad Andrés Bello	UNAB	Dirección de Docencia	--
Universidad Católica de la Santísima Concepción	UCSC	Centro de Innovación y Desarrollo Docente	CIDD
Universidad Católica de Temuco	UCT	Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia	CeDID
Universidad de la Frontera	UFRO	Coordinación de Desarrollo Docente	--

b. Carta de compromiso institucional

[logo institución]

CARTA AUTORIZACIÓN  
REALIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL

Señores/as  
Comité de Ética Institucional  
Universidad de Santiago de Chile

De mi consideración,

Mediante la presente, autorizo la realización de la investigación doctoral **Enseñar a reflexionar al profesorado universitario en cursos de desarrollo profesional docente** desarrollada por Alicia Pérez Lorca, en el contexto del Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona, España.

Dicha investigación contempla dos entrevistas a dos relatores del programa Diplomado en Docencia en Educación Superior.

[firma y timbre] \_\_\_\_\_

Nombre y apellidos

Cargo

Unidad

Institución

[Ciudad], día mes y año

### c. Consentimiento informado

#### **CONSENTIMIENTO INFORMADO** **Entrevista semiestructurada a formadores**

Estimado/a formador/a

El propósito de este documento es ayudarle a tomar la decisión de participar de manera informada en la investigación doctoral **“Enseñar a reflexionar al profesorado universitario en cursos de desarrollo profesional docente”** llevada a cabo por Alicia Pérez Lorca, estudiante del Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona, España.

Enseñar a reflexionar sobre la propia práctica al mismo tiempo que se enseñan contenidos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje al profesorado universitario, supone una serie de dificultades para los profesionales que se encargan de su formación. Esta investigación busca comprender y analizar las representaciones y actuaciones de los formadores en torno a la enseñanza de la reflexión en el contexto de programas de formación de profesorado universitario (FPU).

Para ello, se ha seleccionado a un grupo de formadores con amplia experiencia en la enseñanza de la reflexión y que realicen docencia por un mínimo de 12 hrs de clases presenciales. Es por este motivo que usted ha sido seleccionado/a. Para participar, se le solicitará responder a una entrevista semiestructurada sobre su práctica docente en el contexto de un programa de FPU, la cual será registrada en formato de audio para la transcripción exacta de la información proporcionada.

#### Garantías de su participación

1. Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria y tiene total libertad para retirarse -en caso que así lo considere- sin que por ello tenga algún tipo de represalia, consecuencia negativa o limitación en el desarrollo de sus actividades laborales y/o académicas.
2. La realización de la entrevista no supone ningún riesgo para su salud física o mental.
3. Su participación no implica ningún costo para usted, ni tampoco se le proporcionará compensación económica por ella.
4. La información que usted suministre será grabada en formato de audio y se mantendrá bajo estricta confidencialidad. Su nombre será reemplazado por un código, así como cualquier otra información que pudiese identificarle indirectamente. Los datos obtenidos se custodiarán y reservarán durante 5 años en un computador personal de la investigadora. Cumplido este plazo, los registros serán eliminados. Los datos recopilados solo serán utilizados para fines académicos.
5. Los resultados de esta investigación podrán ser divulgados en eventos y publicaciones científicas. Lo anterior se sustenta en los criterios de confidencialidad y privacidad establecidos por ley. Tanto usted como la institución en la que se enmarca el programa de FPU donde se realiza esta investigación, podrán recibir esta información si así lo desean.
6. De conformidad con lo establecido en la mencionada regulación, la UNIVERSIDAD DE BARCELONA, (con CIF Q0818001J y domicilio en la Gran Vía de les Corts Catalanes, 585 -08007 Barcelona) como responsable del tratamiento de los datos personales, le informa que puede contactar con el Delegado de Protección de Datos mediante escrito a la dirección postal (Travessera de les Corts, 131-159, Pavelló Rosa, 08028 - Barcelona), o mediante un mensaje de correo electrónico a [protecciodedades@ub.edu](mailto:protecciodedades@ub.edu)
7. Usted tiene derecho a acceder a sus datos, a solicitar la rectificación de los datos inexactos y a solicitar su supresión, así como a limitar el tratamiento, a oponerse y a retirar el consentimiento de su uso para determinadas finalidades. Estos derechos los puede ejercer mediante escrito a la dirección postal o mediante un mensaje de correo electrónico a la dirección mencionada en el párrafo anterior. Así mismo, le informamos de su derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Catalana de Protección de Datos en el caso de cualquier actuación de la Universitat de Barcelona que considere que vulnera sus derechos.

Esta propuesta ha sido revisada y aprobada por los Comité de Bioética de la Universidad de Barcelona y de la Universidad de Santiago de Chile, cuya tarea es asegurar el resguardo de los derechos y bienestar de los seres humanos que participan en la investigación. En caso de estimar que sus derechos hayan sido vulnerados tanto durante, como después de realizada la investigación, puede contactarse con el Comité de Bioética, o si posee alguna duda, favor de inmediato comuníquese con el investigador y pida que le explique o aclare su duda.

Datos de contacto:

- **Alicia Pérez Lorca**, Investigadora principal. Email: [alicia.perez@usach.cl](mailto:alicia.perez@usach.cl). Teléfono +56990839879
- **Universidad de Barcelona** (con CIF Q0818001J), ubicada en Gran Vía de les Corts Catalanes, 585 -08007 Barcelona, España.  
Delegado de Protección de Datos. Dirección postal: Travessera de les Corts, 131-159, Pavelló Rosa, 08028 – Barcelona. Email: [protecciodedades@ub.edu](mailto:protecciodedades@ub.edu)
- **Universidad de Santiago de Chile**, ubicada en Avenida Libertador General Bernardo O'Higgins 3363, Santiago, Chile. .  
Comité de Ética Institucional. Dirección: Chacabuco 675, Segundo Piso, Oficina 200-205, Santiago. Dr. Claudio Martínez Fernández, Presidente (I). Fono: (56-2) 27180294 / (56-2) 27180293. Email: [comitedeetica@usach.cl](mailto:comitedeetica@usach.cl)

Yo, ..... entiendo claramente mi participación libre y sin presiones, después de aclarar todas mis dudas, con fecha \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Firma Entrevistado/a

\_\_\_\_\_  
Alicia Pérez Lorca  
Investigadora Principal

## Anexo 2. Instrumentos de recogida de información

- a. Cuestionario de caracterización de los programas de formación del profesorado universitario

### Catastro de Formación del Profesorado en Educación Superior

Estimado/a asesor/a académico/a

Con la finalidad de caracterizar la formación del profesorado de educación superior chileno, solicitamos a ud. información respecto de el/los programas vigentes con categoría de diplomado, postítulo y/o magister que tienen como objetivo la formación para la docencia (se excluyen las iniciativas como talleres y cursos en esta ocasión).

Esta encuesta no le tomará más de 5 minutos. Agradecemos nuevamente su disposición.

\*Si su institución cuenta con más de una iniciativa para formar al profesorado o incluso se trata de programas dependientes de distintas unidades, rogamos a ud. compartir esta encuesta con el/la responsable.

1. Institución de educación superior .....
2. Nombre del programa de formación (diplomado, postítulo o magíster)  
.....
3. Centro o unidad responsable de este programa de formación  
.....
4. Coordinador/a del programa y correo electrónico  
.....
5. Año de creación del programa .....
6. Número de horas totales del programa (detallar si se trata de hrs. presenciales, no presenciales, online) .....
7. Modalidad del programa (marque solo 1)  
..... Presencial  
..... B-learning  
..... Online
8. Público al que se ofrece el programa (marque solo 1)  
..... Interno - solo para personal de la institución  
..... Externo- solo para personal fuera de la institución  
..... Mixto - para personal de la institución como fuera de ella
9. Forma de participación (marque solo 1)  
..... Obligatorio  
..... Voluntario  
..... Mixto (obligatorio para algunos y voluntario para otros)
10. Convocatoria al programa (marque solo 1)  
..... anual  
..... semestral
11. Objetivo o propósito del programa  
.....
12. Nombre de los módulos o cursos del programa  
.....
13. ¿Explicita el programa el desarrollo de una competencia reflexiva?  
..... si ..... no

## b. Guion de entrevista semiestructurada

Mi nombre es Alicia Pérez Lorca y desarrollo una investigación doctoral denominada **“Enseñar a reflexionar al profesorado universitario en cursos de desarrollo profesional docente”**. En este contexto, quisiera hacerte algunas preguntas respecto de tu experiencia como formador de formadores en el contexto universitario.

La entrevista tiene una duración de entre 45-60 minutos y será grabada en audio. La información aquí recogida será confidencial y su uso será solo con fines investigativos.

### **DIMENSIÓN 1. Características del formador/a** *(conocer quien ejerce el rol de formador/a, su formación inicial, sus estudios posteriores, la experiencia que les permite ejercer esta tarea).*

1. ¿Cuáles fueron tus estudios de pregrado? ¿Tienes estudios de postgrado? ¿Cuáles?
2. ¿En qué trabajas actualmente? ¿Qué de ello está ligado a educación superior?
3. ¿Cómo llegaste a trabajar como formador de profesores? ¿qué es lo que te preparó para hacer esto?
4. ¿Hace cuánto tiempo impartes clases a docentes universitarios? ¿Qué cursos has dictado?

### **DIMENSIÓN 2. Propuesta docente y situaciones didácticas que incorporan el trabajo de la reflexión** *(caracterizar una propuesta docente donde se enseñe la reflexión a modo de contexto general en el que se inserta la reflexión).*

1. ¿Podrías hacernos una breve descripción de tu propuesta docente actual (curso)? (objetivos, contenidos, metodología, principales actividades didácticas y de evaluación) ¿Esta propuesta la has elaborado tú, en equipo o venía definida?
2. ¿Cuáles son los contenidos sobre el proceso de E/A que abordan en tu propuesta docente? ¿Los tienes planificados y los presentas al inicio o se eligen y surgen en el desarrollo del análisis de las situaciones de su práctica?
3. ¿Qué tipo de actividades realizan los docentes en tu curso para trabajar la reflexión? ¿Con qué criterios organizas a los docentes en estas actividades: individual, en grupo, por disciplina, libremente? ¿Qué otros criterios consideras? ¿Por qué?
4. ¿Cuál es tu intervención como formador/a? ¿Qué orientaciones entregas o cómo organizas la actividad para favorecer la reflexión? ¿Entregas algún tipo de feedback? ¿Cuál?
5. ¿Qué materiales y recursos utilizas en este curso? ¿Proporcionas a los docentes algún material concreto a modo de orientaciones? ¿De qué tipo? ¿Con qué finalidad?
6. ¿Cuáles son las evaluaciones de este curso? ¿Alguna incorpora directamente la reflexión?

### **DIMENSIÓN 3. Caracterización de las actividades de enseñanza de la reflexión, retos y dificultades.** *(identificar las actividades donde se introduce, la manera en que lo hace, los énfasis que ponen, los objetos sobre los que se reflexiona, dificultades y dilemas en la enseñanza de la reflexión como competencia, su evaluación y su relación con la enseñanza de contenidos sobre el proceso de E/A)*

#### **3.1 Caracterización de las actividades de enseñanza de la reflexión**

1. Ya que nos has presentado las actividades que llevas a cabo, nos gustaría profundizar un poco más: ¿en qué actividades a lo largo de tu curso utilizas la reflexión? ¿Qué objetivo tienen estas actividades?

2. ¿Cómo son estas actividades? ¿En base a qué se realizan?, ¿casos?, ¿problemas?, ¿son ajenos a la experiencia de los docentes o se eligen de entre los que éstos presentan sobre su propia práctica?
3. ¿Es lo mismo reflexionar sobre casos ajenos o genéricos que hacerlo sobre la propia práctica? ¿Qué diferencias identificas?
4. ¿Cuáles son los temas sobre los que reflexionan los docentes? ¿Estos temas emergen espontáneamente o requieren de algún tipo de guía? ¿De qué tipo?
5. Si cada docente trae a tu curso situaciones de su práctica específicas ¿Cómo haces para que se reflexione sobre todas y cada una de ellas?

### 3.2 Retos y dificultades en la enseñanza de la reflexión

6. ¿Cómo resuelves el hecho de tener que cumplir con cierto temario del curso y abordar la reflexión sobre la práctica? ¿Cómo articulas su abordaje con las situaciones de la práctica que tus estudiantes traen?
7. ¿Qué tipo de desafíos te plantea la necesidad de recoger evidencias de que tus alumnos han aprendido a reflexionar? ¿Qué indicadores te dicen que la reflexión se va alcanzando? ¿Es algo que puedes observar en una sesión o requiere de más tiempo?
8. Teniendo en cuenta todos los retos, ¿cuáles son las principales dificultades de enseñar a reflexionar que encuentras en el desarrollo de tu curso?
9. ¿Cómo estas dificultades influyen en el diseño final del curso?
10. ¿Hay algún otro reto o dificultad que quisieras destacar o comentar?

**DIMENSIÓN 4. Concepción y finalidades de la enseñanza de la reflexión** *(reconocer el sentido de la enseñanza de la reflexión por parte de los formadores, qué es reflexionar, para qué sirve en la práctica docente, cómo se vincula la práctica con la teoría, qué relación se puede entrever entre contenidos teóricos y prácticos).*

1. Teniendo en cuenta lo que hemos hablado, ¿Puedes definir qué es para ti la reflexión? ¿Crees que se trata de un estado o un proceso? ¿Cómo sería este proceso? ¿Tiene etapas? ¿Cuáles serían dichas etapas?
2. ¿Es la reflexión una herramienta, un medio o un objetivo a desarrollar?
3. En tu caso, ¿para qué enseñas a reflexionar a los docentes? ¿Cuál es la importancia de aprender a reflexionar en este curso? ¿Para qué les sirve a los participantes aprender a hacerlo?
4. Tu propuesta ¿permite estrechar la teoría y la práctica mediante la reflexión? En el caso de permitirles comprender mejor la teoría o estrechar la relación teoría-práctica ¿de qué manera se relacionan en tu curso los conocimientos teóricos y la práctica?
5. Tu propuesta ¿les permite a los docentes mejorar la comprensión de sus prácticas? ¿Les permite cuestionar sus creencias o concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad? ¿Puedes poner algún ejemplo de mejora de la comprensión o de cuestionamiento de sus concepciones que acostumbres a identificar en tus clases?
6. En el caso de permitirles comprender mejor su práctica, ¿a qué problemáticas de la práctica de los docentes crees se les da respuesta en este curso? ¿Identificas algunas en tu experiencia?

**DIMENSIÓN 5. Valoración y sostenibilidad** *(conocer la valoración que tienen sobre la enseñanza de la reflexión en un programa FPU, identificando posibles alcances o limitaciones del proceso).*

1. ¿Qué opinas de la enseñanza de la reflexión en tu curso? ¿Estás satisfecho/a? ¿En qué grado valoras que en tu curso la reflexión facilite la relación teoría-práctica?
2. ¿Crees que la evidencia que te entrega el curso te permite conocer cuánto y cómo aprenden a reflexionar? ¿En qué grado?
3. En tu propuesta ¿la reflexión permite mejorar la práctica a tus estudiantes? ¿Por qué? ¿Qué cosas crees han cambiado en sus prácticas gracias a ello? ¿En qué lo notas? ¿En qué indicadores te fijas?
4. ¿Las condiciones que tienes te permiten alcanzar tus propósitos docentes? ¿Qué haría falta para acabar de lograrlo? ¿Cómo se hace sostenible en el tiempo una propuesta de tales características? ¿Cuáles serían las condiciones ideales que debería tener un curso para lograrlo?
5. ¿Puedes decir tres puntos fuertes y tres puntos débiles de tu propuesta?
6. ¿Cómo se hace sostenible en el tiempo una propuesta de tales características? ¿Cuáles serían las condiciones ideales que debería tener un curso para lograrlo?

### c. Guion de entrevista con registro en video

Hola (nombre del formador/a)

En primer lugar quisiera agradecer tu participación en la primera fase de este estudio que nos permitió tener una primera comprensión respecto de tu trabajo como formador de formadores y la manera en que se inserta la enseñanza de la reflexión en el curso que dictas. En esta ocasión quisiera que pudiéramos profundizar en ello mediante la observación de los fragmentos de clase que has escogido.

La entrevista tiene una duración de 60 minutos y será grabada en audio y video. La información aquí recogida será confidencial y su uso será solo con fines investigativos. Esto ya fue informado en el consentimiento que firmaste previamente.

#### **Dimensión 1: Contextualización y fundamentación de la selección**

- ¿A qué curso corresponde esta clase? ¿En qué momento del curso se ubica?
- ¿por qué seleccionaste esta clase para hablar de reflexión? ¿Qué elementos de esta clase hacen que sea un buen ejemplo de la enseñanza de la reflexión?
- ¿Qué persigue esta clase?
- ¿Podrías describir cuáles fueron las actividades más relevantes de esta clase?
- Respecto de la reflexión sobre la práctica ¿los estudiantes tienen alguna experiencia previa? Si es así ¿qué y cómo lo han trabajado?

#### **Dimensión 2: Análisis de fragmento(s) (uno o más fragmentos según corresponda)**

A continuación te pediré que me muestres un trozo del fragmento y me describas qué es lo que está ocurriendo. Esto me ayudará a fijar la atención en lo mismo que ves tú.

**Fragmento 1: Minuto de inicio y término del fragmento. Breve descripción del fragmento que guía las preguntas para situar al entrevistador.**

- ¿Qué está ocurriendo?
- ¿Dónde se observa?
- ¿sobre qué se conversa/dialoga? ¿Qué contenido académico hay detrás?
- ¿Cómo interactúas con ellos mientras van comentando? ¿cómo son tus respuestas?
- ¿Por qué decides iniciar la clase con esta pregunta? ¿cuál era tu objetivo con esto?
- ¿qué evidencia te dice que los profes van reflexionando? ¿existe diferencia entre ellos?
- ¿por qué organizas el trabajo de esa manera? (individual)

Se agregan preguntas pertinentes a cada fragmento y a cada formador/a en relación a su primera entrevista.

#### **Dimensión 3: valoración general y retos**

- ¿Cómo valoras tu experiencia dictando esta clase?
- ¿Cambiarías o incorporarías algo respecto del procedimiento de la clase? ¿Qué cosa?
- Teniendo en cuenta lo anterior, ¿qué retos te planteó enseñar conjuntamente los contenidos del curso y la reflexión? ¿Qué aspectos de tu propuesta entraron en conflicto? Si fuiste consciente de alguna dificultad o dilema, ¿cuál fue tu actuación al respecto?
- ¿Surgió durante la clase algún dilema? ¿cómo lo solucionaste?
- ¿Podrías poner un ejemplo específico en que se pueda observar una dificultad que te planteó la sesión?
- ¿Añadirías algo más?

### Anexo 3. Pautas para la validación de instrumentos

#### a. Validación de entrevista semiestructurada. Fase 2

En el marco del proyecto de investigación doctoral “**Enseñar a reflexionar al profesorado universitario en cursos de desarrollo profesional docente**” llevada a cabo por Alicia Pérez Lorca, estudiante del Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona, se realiza el presente protocolo para evaluar el guion de entrevista semiestructurada que será realizada con formadores de profesorado universitario de distintas instituciones chilenas.

De acuerdo al resumen ejecutivo adjunto, este instrumento corresponde a la fase 1 de la investigación y pretende comprender con claridad la práctica docente del formador de formadores, con la finalidad última de poder identificar tipologías de formas de abordar la enseñanza de la competencia reflexiva, para su posterior selección en la fase 2. El foco está puesto en abordar el objetivo 1 y sus correspondientes objetivos específicos, a saber:

1. Analizar las representaciones de los formadores de docentes universitarios sobre la enseñanza de contenidos relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje al mismo tiempo que se les enseña a reflexionar sobre la práctica.
  - 1.a. Identificar las concepciones que tienen los formadores sobre la formación del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
  - 1.b. Identificar distintas finalidades que los formadores atribuyen a la enseñanza de la reflexión sobre la práctica en profesores universitarios.
  - 1.c. Identificar las concepciones que los formadores tienen sobre la enseñanza de la reflexión sobre la práctica a profesores universitarios.
  - 1.d. Identificar las concepciones que los formadores tienen de las posibilidades de relación entre saberes relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje y la enseñanza de la reflexión sobre la práctica.
  - 1.e. Identificar la relación que los formadores establecen entre los saberes psicopedagógicos objeto de formación y la práctica docente universitaria.

Los sujetos que componen la muestra para la entrevista serán relatores de programas de formación docente. Dichos programas han sido escogidos por declarar la enseñanza de la reflexión en sus propuestas. Estos relatores -en adelante formadores- deben contar con experiencia en la enseñanza de la reflexión y dictar al menos 12 hrs de docencia directa. No se consideran criterios especiales por género, edad o formación profesional.

La entrevista es semiestructurada y se organiza en torno a 5 dimensiones, las cuales no necesariamente se relacionan con cada objetivo de manera particular. La batería de preguntas se entiende como un guion orientador del diálogo, ayudando a la entrevistadora a captar los diferentes aspectos de interés, el cual puede ser ajustado según el curso de la conversación.

La entrevista será grabada en audio. El consentimiento informado que resguarda la integridad, dignidad, confidencialidad y bienestar de los participantes ha sido aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, bajo el registro ético nº 045/2020.

#### INDICACIONES PARA EVALUAR EL INSTRUMENTO

En su calidad de experto, le pedimos pueda evaluar el instrumento en función de su objetivo. Para realizar esto, se le solicitará una evaluación por dimensiones de la entrevista y una evaluación global al final del instrumento. Hemos considerado los siguientes indicadores:

- a. Coherencia: relación entre los objetivos, la dimensión y sus sub-dimensiones.
- b. Cobertura: las sub-dimensiones abarcan los elementos suficientes para responder a la dimensión
- c. Claridad: redacción en el planteamiento de las preguntas

Para ello, deberá indicar SI o NO a cada dimensión, así como para la globalidad del instrumento. Asimismo, se agradecen los comentarios que puedan enriquecer y mejorar el instrumento. No existe un orden para valorar el instrumento, es decir, ud. Puede comenzar por las dimensiones y luego la valoración global o viceversa.

**DIMENSIÓN 1. Características del formador/a** (conocer quien ejerce el rol de formador/a, su formación inicial, sus estudios posteriores, la experiencia que les permite ejercer esta tarea). Permite situar todos los objetivos.

Sub-dimensión	Preguntas	Coherencia	Cobertura	Claridad	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudios/formación</li> <li>- Experiencia laboral en educación superior</li> <li>- Experiencia como formador/a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles fueron tus estudios de pregrado? ¿Tienes estudios de postgrado? ¿Cuáles?</li> <li>- ¿En qué trabajas actualmente? ¿Qué de ello está ligado a educación superior?</li> <li>- ¿Cómo llegaste a trabajar como formador de profesores? ¿Hace cuánto tiempo haces clases a docentes universitarios? ¿Qué cursos has dictado?</li> <li>- ¿Qué elementos de tu experiencia y formación crees te han preparado para hacer clases a docentes universitarios?</li> </ul>				

**DIMENSIÓN 2. Propuesta docente y situaciones didácticas donde se trabaja la reflexión** (caracterizar una propuesta docente donde se enseñe la reflexión, identificando las actividades donde la introducen, la manera en que lo hacen, los énfasis que ponen, los objetos sobre los que se reflexiona).

1.a. Identificar las concepciones que tienen los formadores sobre la formación del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.c. Identificar las concepciones que los formadores tienen sobre la enseñanza de la reflexión sobre la práctica a profesores universitarios.

Sub-dimensión	Preguntas	Coherencia	Cobertura	Claridad	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características de una situación didáctica específica (que pudiesen enviar previamente) o genérica.</li> <li>- Actividades para la reflexión.</li> <li>- Usos de la reflexión</li> <li>- Criterios para organizar la actividad.</li> <li>- Rol del formador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Podrías hacernos una breve descripción de tu propuesta docente actual (curso)? (objetivos, contenidos, metodología, principales actividades didácticas y de evaluación)</li> <li>- ¿Cuáles son los saberes sobre el proceso de E/A que aboradas en tu propuesta docente? ¿Los tienes planificados y los presentas al inicio? ¿O se eligen y surgen en el desarrollo del análisis de sus situaciones de práctica?</li> <li>- Ya que nos has presentado las actividades que llevas a cabo, nos gustaría profundizar un poco más: ¿en qué actividades a lo largo de tu curso</li> </ul>				

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objeto de reflexión: origen, temáticas.</li> <li>- Recursos materiales y discursivos.</li> </ul>	<p>utilizas la reflexión? ¿Qué objetivo tienen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo son las actividades donde se trabaja la reflexión? ¿En base a qué se realizan?, ¿casos?, ¿problemas?, ¿son ajenos o se eligen de entre los que presentan los docentes sobre su propia práctica?</li> <li>- ¿Qué tienen que hacer los docentes? ¿Con qué criterios organizas a los docentes en estas situaciones? ¿Qué te ha resultado mejor para trabajar la reflexión?: i) ¿hacerlo individualmente o de manera colectiva?, ii) ¿agruparlos por disciplina o libremente?. ¿Qué otros criterios consideras? ¿Por qué?</li> <li>- ¿Cuál es tu intervención como formador/a? ¿Qué orientaciones entregas o cómo organizas la actividad para favorecer la reflexión? ¿Entregas algún tipo de feedback? ¿Cuál?</li> <li>- ¿En qué momentos del curso ocurre?: ¿hacia el inicio?, ¿el desarrollo?, ¿el final del curso? ¿Cuál es tu papel en el cierre habitual de estas situaciones?</li> <li>- Teniendo en cuenta tu experiencia, ¿cuáles son los temas sobre los que reflexionan los docentes? ¿Estos temas emergen espontáneamente o requieren de guía?</li> <li>- ¿Qué recursos utilizas para enseñar a reflexionar? ¿Qué ventajas tiene uno sobre otro? ¿Proporcionas a los docentes algún material concreto a modo de orientaciones?</li> <li>- ¿Cómo llevas a cabo la evaluación? ¿hay criterios específicos relacionados con la reflexión? ¿Cómo se califica dentro del curso?</li> </ul>				
---	--	--	--	--	--

**DIMENSIÓN 3. Retos y dificultades en la enseñanza de la reflexión** (*identificar dificultades y dilemas en la enseñanza de la reflexión como competencia, su evaluación y su relación con la enseñanza de contenidos sobre el proceso de E/A*)

- 1.c. Identificar las concepciones que los formadores tienen sobre la enseñanza de la reflexión sobre la práctica a profesores universitarios.
- 1.d. Identificar las concepciones que los formadores tienen de las posibilidades de relación entre saberes relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje y la enseñanza de la reflexión sobre la práctica.
- 1.e. Identificar la relación que los formadores establecen entre los saberes psicopedagógicos objeto de formación y la práctica docente universitaria.

Sub-dimensión	Preguntas	Coherencia	Cobertura	Claridad	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retos en la enseñanza de la reflexión, del desarrollo de una competencia reflexiva y su relación con la enseñanza de saberes sobre E/A.</li> <li>- Dificultades de la enseñanza de la reflexión, en el desarrollo de una competencia reflexiva y su relación con la enseñanza de saberes sobre E/A.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿A qué retos debes responder para que ocurra el aprendizaje de la reflexión en tu curso?</li> <li>- ¿Qué desafíos significa enseñar a reflexionar sobre la propia práctica? ¿Es lo mismo reflexionar sobre casos ajenos o genéricos que hacerlo sobre la propia práctica? ¿Qué diferencias identificas?</li> <li>- Si cada docente trae a tu curso situaciones de su práctica específicas ¿Cómo abordan el hecho de que se reflexione de todas y cada una de ellas?</li> <li>- ¿Cómo resuelves el hecho de tener que cumplir con cierto temario del curso y abordar la reflexión sobre la práctica? ¿Cómo articulas su abordaje con las situaciones de la práctica que tus estudiantes traen?</li> <li>- ¿Qué tipo de retos te plantea seleccionar evidencias de que tus alumnos han aprendido a reflexionar? ¿Es algo que puedes observar en una sesión o requiere de más tiempo o sesiones? ¿En qué actividades?</li> <li>- Teniendo en cuenta todos los retos, ¿cuáles son las principales dificultades de enseñar a reflexionar que encuentras en el desarrollo de tu curso?</li> <li>- ¿Cómo estas dificultades influyen en el diseño final del curso?</li> </ul>				

**DIMENSIÓN 4. Finalidades de la enseñanza de la reflexión** (*reconocer el sentido de la enseñanza de la reflexión por parte de los formadores, qué es reflexionar, para qué sirve en la práctica docente, cómo se vincula la práctica con la teoría, qué relación se puede entrever entre contenidos teóricos y prácticos*).

- 1.c. Identificar las concepciones que los formadores tienen sobre la enseñanza de la reflexión sobre la práctica a profesores universitarios.
- 1.d. Identificar las concepciones que los formadores tienen de las posibilidades de relación entre saberes relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje y la enseñanza de la reflexión sobre la práctica.
- 1.e. Identificar la relación que los formadores establecen entre los saberes psicopedagógicos objeto de formación y la práctica docente universitaria.

Sub-dimensión	Preguntas	Coherencia	Cobertura	Claridad	Observaciones

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión: definición, niveles.</li> <li>- Importancia de la FPU a nivel profesional</li> <li>- Dirección de la relación T-P. Conocimiento práctico.</li> <li>-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entonces, si pudieses definir la reflexión ¿cómo lo harías? ¿Crees que se trata de un estado o un proceso? ¿Tiene etapas? ¿Cuáles serían dichas etapas?</li> <li>- En tu caso, ¿para qué enseñas a reflexionar a los docentes? ¿Cuál es la importancia de aprender a reflexionar en este curso? ¿Para qué les sirve a los participantes aprender sobre ello?</li> <li>- Tu propuesta ¿permite estrechar la teoría y la práctica mediante la reflexión? En el caso de permitirles comprender mejor la teoría o estrechar la relación teoría-práctica, ¿de qué manera se relacionan en tu curso los conocimientos teóricos y la práctica?</li> <li>- Tu propuesta ¿le permite a los estudiantes mejorar la comprensión de sus situaciones de la práctica?, ¿les permite cuestionar sus creencias o concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad?</li> <li>- En el caso de permitirles comprender mejor su práctica, ¿a qué problemáticas de la práctica de los docentes crees se les da respuesta en este curso? ¿Tienes algunos específicamente seleccionados en tu experiencia?</li> <li>- En tu experiencia ¿se pueden levantar conocimientos desde la práctica? ¿cómo?</li> </ul>				
---	--	--	--	--	--

**DIMENSIÓN 5. Valoración y sostenibilidad** (*conocer la valoración que tienen sobre la enseñanza de la reflexión en un programa FPU, identificando posibles alcances o limitaciones del proceso*).

1.a. Identificar las concepciones que tienen los formadores sobre la formación del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.c. Identificar las concepciones que los formadores tienen sobre la enseñanza de la reflexión sobre la práctica a profesores universitarios.

1.d. Identificar las concepciones que los formadores tienen de las posibilidades de relación entre saberes relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje y la enseñanza de la reflexión sobre la práctica.

Sub-dimensión	Preguntas	Coherencia	Cobertura	Claridad	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de la enseñanza de la reflexión en su curso.</li> <li>- Impacto o efectos de la reflexión en los docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué opinas de la enseñanza de la reflexión en tu curso? ¿Estás satisfecho/a? ¿En qué grado valoras que en tu curso la reflexión facilite la relación teoría-práctica?</li> <li>- ¿Crees que la evidencia que te entrega el curso te permite conocer cuánto y</li> </ul>				

<p>- Alternativas o propuestas para superar las dificultades.</p>	<p>cómo aprenden a reflexionar? ¿En qué grado?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En tu propuesta ¿la reflexión permite mejorar la práctica a tus estudiantes? ¿por qué? ¿qué cosas crees han cambiado en sus prácticas gracias a ello?</li> <li>- En un futuro próximo, ¿crees que los docentes podrán introducir algún cambio en su práctica basado en lo que han aprendido de la reflexión? ¿En qué sentido?</li> <li>- Los docentes que han pasado por este curso, ¿Son conscientes del desarrollo de la competencia reflexiva? ¿En qué lo notas?</li> <li>- ¿Te parece que existen diferencias entre enseñar a reflexionar sobre el ejercicio de su profesión y hacerlo sobre elementos teóricos o la vida diaria?</li> <li>- ¿Las condiciones que tienes te permiten alcanzar tus propósitos docentes? ¿Qué haría falta para acabar de lograrlo? ¿Cómo se hace sostenible en el tiempo una propuesta de tales características? ¿Cuáles serían las condiciones ideales que debería tener un curso para lograrlo?</li> <li>- ¿Puedes decir tres puntos fuertes y tres puntos débiles de tu propuesta?</li> </ul>				
---	--	--	--	--	--

Instrumento global	Coherencia	Cobertura	Claridad	Observaciones
<p>- <i>Respecto del instrumento en su globalidad, el detalle de preguntas y su relación con los objetivos planteados.</i></p>				

¡Muchas gracias por su colaboración!

## b. Validación de entrevista semiestructurada con registro en video. Fase 3

En el marco del proyecto de investigación doctoral **“Enseñar a reflexionar al profesorado universitario en cursos de desarrollo profesional docente”** llevada a cabo por Alicia Pérez Lorca, estudiante del Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona, se realiza el presente protocolo para evaluar el guion de entrevista semiestructurada que será realizada con formadores de profesorado universitario de distintas instituciones chilenas.

De acuerdo al resumen ejecutivo adjunto, este instrumento corresponde a la fase 3 de la investigación y pretende:

- Analizar unidades de actuación docente que los formadores de docentes universitarios en ejercicio caracterizan como buenas prácticas de la enseñanza de contenidos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y la reflexión sobre la práctica.
  - Identificar los elementos de un diseño instruccional para la enseñanza del proceso de E/A y la reflexión y sus complejidades.
  - Analizar las formas que toma la actividad conjunta en las propuestas de enseñanza de contenidos sobre el proceso de E/A y la reflexión sobre la práctica.
  - Tipificar las unidades de actuación analizadas atendiendo a la relación entre enseñanza de contenidos y de reflexión, y entre conocimiento académico y práctica reflexiva.

Los sujetos que componen la muestra para esta entrevista son formadores que dictan clases en diplomados de docencia universitaria y ya han sido entrevistados en una fase anterior respecto de sus representaciones sobre la enseñanza de la reflexión. Estos formadores han sido seleccionados a partir de la diversidad de formas de enseñanza de la reflexión que manifiestan.

La entrevista es semiestructurada y se organiza en torno a cuatro dimensiones, las cuales no necesariamente se relacionan con cada objetivo de manera particular. La batería de preguntas se entiende como un guion orientador del diálogo, ayudando a la entrevistadora a captar los diferentes aspectos de interés, el cual puede ser ajustado según el curso de la conversación. La entrevista será grabada en audio. El consentimiento informado que resguarda la integridad, dignidad, confidencialidad y bienestar de los participantes ha sido aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, bajo el registro ético n° 045/2020.

El procedimiento de entrevista considera una fase previa, en la cual se solicitará a cada formador/a seleccionar una clase realizada (y que ha sido registrada en video) que sea representativa de la enseñanza de la reflexión y que de ella, identifique uno o más segmentos que ilustren su decisión. La entrevista se realizará en base a esa selección.

### INDICACIONES PARA EVALUAR EL INSTRUMENTO

En su calidad de experto, le pedimos pueda evaluar el instrumento en función de su objetivo. Para realizar esto, se le solicitará una evaluación por dimensiones de la entrevista y una evaluación global al final del instrumento. Hemos considerado los siguientes indicadores:

- d. Coherencia: relación entre los objetivos, la dimensión y sus sub-dimensiones.
- e. Cobertura: las sub-dimensiones abarcan los elementos suficientes para responder a la dimensión
- f. Claridad: redacción en el planteamiento de las preguntas

Para ello, deberá indicar SI o NO a cada dimensión, así como para la globalidad del instrumento. Asimismo, se agradecen los comentarios que puedan enriquecer y mejorar el instrumento. No

existe un orden para valorar el instrumento, es decir, ud. Puede comenzar por las dimensiones y luego la valoración global o viceversa.

Dimensión	Preguntas	Coherencia	Cobertura	Claridad	Observaciones
- Fundamentación de la selección	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué crees que esta clase es representativa de la enseñanza de la reflexión en el contexto de tu curso?</li> <li>- ¿Cuáles son los elementos que destacan en la propuesta para considerarla como un ejemplo de buena práctica de la enseñanza de la reflexión en tu curso?</li> </ul>				
- Contextualización de la clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué persigue esta clase?</li> <li>- ¿Qué actividades relevantes se realizan?</li> <li>- ¿Cuál es la secuencia general que sigue la enseñanza de la reflexión en la clase?</li> </ul>				
- Análisis del/de los fragmentos	<p>[mientras, el formador pasa el video y lo detiene cuando quiere]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué escoges este fragmento? ¿Qué es lo que está ocurriendo en ese momento?</li> <li>- ¿De qué manera se observa la reflexión? ¿Puedes indicarlo respecto del trabajo de tus estudiantes? ¿puedes indicarlo respecto de tu intervención en la sesión, las ayudas que ofreces a los estudiantes para aprender a reflexionar?</li> <li>- ¿Cómo pones en relación aquí la enseñanza de contenidos (<b>nombrar el contenido</b>) y de la competencia reflexiva?</li> </ul>				
- Valoración general	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo valoras tu experiencia dictando esta clase?</li> <li>- Teniendo en cuenta lo anterior, ¿qué retos te planteó enseñar conjuntamente los contenidos del curso y la reflexión? ¿Qué aspectos de tu propuesta entraron en conflicto? Si fuiste consciente de alguna dificultad o dilema, ¿cuál fue tu actuación al respecto?</li> </ul>				
-	- ¿Quieres añadir algo más?				

Instrumento global	Coherencia	Cobertura	Claridad	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Respecto del instrumento en su globalidad, el detalle de preguntas y su relación con los objetivos planteados.</i></li> </ul>				

¡Muchas gracias por su colaboración!

## Anexo 4. Protocolo de transcripción y análisis

### a. Protocolo de codificación. Fase 2

#### PROTOCOLO DE ANÁLISIS FASE 2: ENTREVISTA A FORMADORES

Instrumento : entrevista semiestructurada  
Participantes : 12 formadores

#### 1. Uso del protocolo

El protocolo se utilizará para categorizar el sentido de la experiencia de enseñar a reflexionar por parte de los formadores y las configuraciones que toma su enseñanza recogidas en la entrevista semiestructurada al formador.

Se codificará la transcripción del audio de cada entrevista a través de la identificación de fragmentos de turno que refieran a las dimensiones de análisis de la misma. Estas dimensiones incluyen la trayectoria del formador que lo vinculan a la formación de profesorado universitario (FPU); el diseño específico de curso; y las maneras en que conduce actividades que persiguen la reflexión (aquellas que buscan que los participantes clarifiquen y/o profundicen sobre un concepto, hecho o problema relativo a su quehacer docente, transitando de desde una certeza o hipótesis inicial (HI) y nueva(s) hipótesis (NH)).

Para la elaboración de las categorías de análisis se ha realizado un doble proceso de valoración: i) deductivo a partir de la revisión teórica y ii) inductivo proveniente de elementos no previstos previamente.

#### 2. Unidad de análisis: el fragmento de turno

La unidad de análisis será el fragmento de turno definido como una unidad discursiva que forma parte de un turno conversacional, posee un tópico definido y conserva su significado sin necesidad de ser contextualizado. En la mayoría de los casos los turnos contienen más de un fragmento de turno, sin embargo es posible que en algunas ocasiones un fragmento de turno corresponda a un turno en su totalidad. Para este caso, la unidad de análisis será como máximo un turno y como mínimo un mensaje. Para efectos de este trabajo se codificará solo la dimensión verbal del discurso.

#### 3. Criterios operacionales

- La codificación será exhaustiva para todo el discurso categorizando el discurso en relación a las dimensiones-objetivos de cada fase.
- Un fragmento de turno empieza cuando el contenido temático está referido a una categoría.
- Un fragmento de turno acaba cuando la idea siguiente ya no se pueda relacionar de ninguna manera con dicha categoría.
- En un único turno puede haber más de un fragmento de distintas categorías.
- Un fragmento de turno podrá codificarse con más de un código.
- Se codificarán solo los turnos del entrevistado, evitando así mezclar las unidades discursivas. En caso de que el turno no tenga un referente explícito y éste se encuentre en la pregunta de la entrevistadora, se registrará la pregunta en los comentarios de la cita.
- En el caso de existir una interrupción retórica o de otro tipo en el fragmento de turno del entrevistado, se continuará con el mismo fragmento.

#### 4. Proceso de categorización y gestión de datos

Para la gestión de datos primero se transcribió cada entrevista y luego este archivo fue analizado dentro del software ATLAS.ti versión 8.4.4

#### 5. Categorías de análisis

Para la elaboración de las categorías de análisis se ha realizado un doble proceso de valoración: i) inductivo a partir de la lectura de las entrevistas; y ii) deductivo desde la elaboración de categorías.

Dimensiones	Categorías
1. Concepciones de los formadores sobre la enseñanza de la reflexión	1. Características de la reflexión 2. Finalidad de la reflexión 3. Foco de la reflexión y uso de conocimientos 4. Formas de enseñanza 5. Evidencias del aprendizaje de la reflexión
2. Concepciones de los formadores sobre la propuesta didáctica para la enseñanza de la reflexión	6. Enfoque general del proceso de E/A 7. Representaciones sobre el profesorado universitario en formación 8. Representaciones del propio rol del formador en la enseñanza de la reflexión 9. Características del diseño del curso 10. Tipos de contenidos del curso 11. Contenido de la enseñanza de la reflexión 12. Objetivo(s) de la tarea para la enseñanza de la reflexión 13. Estructura de la tarea para la enseñanza de la reflexión 14. Recursos y materiales para la enseñanza de la reflexión 15. Características de la evaluación del aprendizaje de la reflexión
3. Concepciones de los formadores sobre los retos que supone la enseñanza de la reflexión	16. Fortalezas de la propuesta 17. Debilidades de la propuesta 18. Retos que el curso plantea 19. Retos en la identificación del objeto de problematización 20. Retos en la evaluación 21. Retos en la gestión de la participación 22. Retos sobre el currículum 23. Condiciones de sostenibilidad de la propuesta

Categoría	Definición teórica	Definición operacional	Ejemplo
1. <i>Características de la reflexión</i>  REF_caract	elementos clave que definen la reflexión, entendida como un proceso de pensamiento activo y persistente que busca profundizar y/o clarificar una situación de la experiencia.	aplica al referirse al pensamiento persistente sobre alguna creencia, idea, hecho o problema que requiere ser clarificado. No necesariamente el objeto de reflexión está relacionado con una situación concreta de la práctica.	<i>“Sí, estoy pensando en las variables y los factores que influyen en esa reflexión que son: que es participativa, pero que también es individual.”</i>
2. <i>Finalidad de la reflexión</i>  REF_Fin	Propósito o sentido de la reflexión y/o de enseñar a reflexionar a profesores universitarios en este tipo de programas o propuestas formativas.	se asocia a la comprensión de la reflexión como un medio para todo aquello que especifica el propósito de enseñar y aprender a reflexionar. Se recoge tanto indicaciones	<i>“Yo creo que la reflexión siempre les ayuda en la medida que vayan ellos identificando elementos prácticos”</i>

		explícitas como implícitas de este elemento.	
3. <i>Foco de la reflexión y uso de conocimientos</i> FOCO_	El proceso de reflexión ocurre en el análisis de una situación mediante la evocación de conocimientos académicos y experiencia, lo que facilita en encuadre de la misma y, por tanto, su mejor comprensión.	aplica cuando el proceso de reflexión proviene cuando se evoca a los conocimientos teóricos o bien las experiencias para situar el proceso de enseñanza de la reflexión.	<i>Creo que funciona muy bien cuando ellos reflexionan en base a la práctica, en base a la literatura. Cuando estudian a Biggs y ven los distintos perfiles de docencia que se presentan, ellos pueden autoevaluarse y pueden ver qué elementos presentan en su práctica y cuáles son los elementos que desde la bibliografía no están</i>
4. <i>Formas de enseñanza</i> FORMA_	Describe formas diversas de acceder al proceso reflexivo, ya sea desencadenando el proceso reflexivo o dándole consistencia al mismo.	aplica cuando el proceso de reflexión se ve desencadenado por la tensión de las creencias o la forma en que declara actuar el docente con supuestos provenientes del conocimiento académico u otras prácticas. También puede hacer referencia a acciones que busquen profundizar la reflexión como la argumentación del diseño didáctico.	<i>Me parece que para un adulto es más productivo ayudarlo a transitar a un dialogo con su propio modelo mental, hacerlo explicito, ponerlo sobre la mesa y decir "¿por qué hago esto?" y en ese momento puede aparecer una cosa de mayor consistencia y poder elegir otra cosa.</i>
5. <i>Evidencias del aprendizaje de la reflexión</i> VAL_Evid	elementos que el formador observa en sus estudiantes como evidencia del resultado de la propuesta formativa para la reflexión.	aplica al referirse a las evidencias con la cuales el formador considera que los propósitos de la propuesta relacionado al aprendizaje de la reflexión se han cumplido.	<i>Siempre tratan de tomar estos elementos y aplicarlos en sus propias clases.</i>

Categoría	Definición teórica	Definición operacional	Ejemplo
6. <i>Enfoque general del proceso de E/A</i> EG_Proc	manera de comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la formación de profesorado universitario, que pueda corresponder o	declaración, principio o concepción en relación a cómo se desarrolla o debe desarrollarse el proceso de E/A en términos generales. Excluye representaciones directas sobre cómo	<i>Cuando uno empieza hacer preguntas al profesor para que él mismo descubra ese punto, no hay que decirle cual es la receta porque no hay receta.</i>

	relacionarse con las grandes teorías de la psicología educativa.	son sus estudiantes o aquellas referencias a saberes adquiridos en la práctica.	
7. <i>Representaciones sobre el profesorado en formación</i>  EG_Est	caracterización que el formador realiza de sus estudiantes en relación a quienes son y cómo interactúan con la propuesta docente.	se aplica cuando refiera cómo cree que son sus estudiantes, cómo se comportan, cuál es su disposición.	<i>Son muy laureados todos los profesores que están en la sala, tiene muchos méritos académicos, siempre miran primero así como “a ver, veamos, vamos tanteando qué es lo que pasa” y hacen preguntas también son muy complejas.</i>
8. <i>Representaciones del propio rol del formador</i>  AY_For	actuaciones y sentido último que el formador identifica en su tarea de enseñar a reflexionar.	aplica cuando el formador explicita sus actuaciones e intenciones detrás de las ayudas que brinda para favorecer el desarrollo de la reflexión.	<i>ahí quizás la gestión del mediador -en este caso mía- es tratar de que la mayoría de los docentes puedan participar en una conversación, en una reflexión.</i>
9. <i>Diseño del curso</i>  PD_Dise	descripción de la propuesta docente (curso o módulo) que dicta en términos de su diseño general.	aplica cuando se refiere al propósito general, de qué trata, quien la elabora, cómo se organiza. No incluye opiniones abstractas respecto de cómo debiese ocurrir (eso sería enfoque del proceso E/A), ni tampoco a referencias puntuales a los contenidos que el curso aborda o a la evaluación dentro del mismo.	<i>que se van incorporando progresivamente distintos elementos.</i>
10. <i>Contenidos del curso</i>  PD_Cont	temas y/o conceptos abordados en el desarrollo de la propuesta docente, tanto los predefinidos en el temario como los que pudiesen salir emergentes.	aplica al referirse a los tópicos del curso como son evaluación, planificación, problema pedagógico.	<i>el problema pedagógico podría ser, que corresponde a la primera unidad del diplomado, luego vienen las estrategias metodológicas, luego vienen las estrategias evaluativas.</i>
11. <i>Tópicos de reflexión</i>  AY_Cont	tópico, focos u objetos sobre los cuales se reflexiona en las actividades que se narran sobre el curso.	los tópicos o focos sobre los cuales se articulan las actividades de reflexión se articulan en torno a la práctica	<i>Otro tema puede ser el enfoque de evaluación que ellos hacen en sus cursos.</i>

		docente, ya sea dentro como fuera del aula.	
12. <i>Objetivo de la tarea</i>  AY_Fin	Finalidad(es) de la tarea o actividad en cuestión.	Busca responder al para qué de la actividad. No confundir con la estructura de la tarea	<i>Sí. Siempre me funciona muy bien porque es como... igual te involucra, es como "estas cosas igual le pasan a la profe", entonces les puede pasar a todos.</i>
13. <i>Estructura de la tarea</i>  AY_Tar	normas vinculadas a las características y secuenciación del contenido de enseñanza y aprendizaje de la reflexión	aplica al referirse a las tareas de E/A de la reflexión como nombrarla, identificarla, describir la secuencia de etapas o fases, señalar a estructuración de lo que se debe hacer, si es en plenario o individual, entre otras. No aplica al referirse a cómo tendrán que interactuar los participantes.	<i>Una vez que hacen esa reflexión, se hace una guía o un trabajo que pueda concretar esa reflexión, de manera individual o de manera grupal.</i>
14. <i>Recursos y materiales para la reflexión</i>  AY_Rec	recursos y materiales utilizados para la enseñanza de la reflexión.	aplicar cuando se habla de materiales preparados y/o seleccionados con anticipación como guía de preguntas, videos, bibliografía, aplicaciones, otros.	<i>Por ejemplo algo súper importante o que a mí me ha funcionado mucho es el uso de tecnologías en el aula</i>
15. <i>Características de la evaluación</i>  PD_Eval	Tipos de evaluación implementadas en la propuesta docente.	aplica cuando refiere a agentes, temporalidad, finalidad, características de la evaluación.	<i>[por ejemplo] "Cuando inició la clase no sabían qué era esto, vamos en la mitad de la clase y ya hemos avanzado todo esto", que les permita ir viendo su propio estado de avance.</i>
16. <i>Fortalezas de la propuesta</i>  VAL_Fort	elementos bien valorados por el formador o los participantes respecto a la enseñanza de la reflexión en este curso.	aplica al señalar expresamente una valoración sobre la propuesta docente de manera positiva o digna de replicar.	<i>Si no tenemos profesores involucrados es muy difícil y la reflexión cuando ellos cuentan su propia experiencia y luego ellos llevan herramientas para su clase, es de los elementos que ellos más valoran.</i>

<p>17. <i>Debilidades de la propuesta</i></p> <p>VAL_Deb</p>	<p>elementos débiles o deficientes en voz del formador o los participantes respecto a la enseñanza de la reflexión en este curso.</p>	<p>aplica al señalar expresamente una valoración sobre la propuesta docente respecto de aquello que podría mejorar.</p>	<p><i>En particular no me gusta mucho dar recetas, me gusta más que eso vaya surgiendo, cuando a lo mejor eso se demora mucho en surgir, ahí tendría que haber intervenido de otra manera, pero eso es un elemento que sí debo considerar en los próximos cursos.</i></p>
<p>18. <i>Retos que el curso plantea</i></p> <p>EG_RetCu</p>	<p>existencia de dificultades en relación al proceso E/A que le invitan a ajustar su propuesta docente, relativas a lo académico y/o sus experiencias.</p>	<p>aplica cuando refiere a saberes que afectan o han afectado al diseño del curso, a escenarios recurrentes o problemáticas recurrentes, formas en que resuelve ciertas situaciones, saberes referidos al contexto, otras. Formas en qué resuelven los dilemas o dificultades que relatan.</p>	<p><i>Cuando ellos ven eso y ven que hay una respuesta -si lo preguntan de manera estadística- y hay una respuesta que viene de la misma manera, ellos dicen "perfecto", entonces se abren la posibilidad de entender.</i></p>
<p>19. <i>Retos en la identificación del objeto de problematización</i></p> <p>RT_ObjPro</p>	<p>existencia de dificultades para hacer visible una duda o incertidumbre sobre algo de su práctica o el quehacer pedagógico.</p>	<p>cuando describe escenarios en que no logra que los participantes vuelvan a revisar una idea o ir por algo distinto, donde sus creencias sobre el proceso E/A pesan más que la experiencia o conocimientos teóricos en la materia.</p>	<p><i>Me dicen "si eso es muy bonito, suena súper bien, pero ¿tienes evidencia de que esto funciona?" Esa es una pregunta que muchas veces me han hecho, cuando los docentes ven el aprendizaje activo versus la lectura...</i></p>
<p>20. <i>Retos en la evaluación</i></p> <p>RT_Eval</p>	<p>existencia de dificultades para evaluar el aprendizaje de la reflexión.</p>	<p>aplica cuando se hace mención a lo difícil que es evaluar algo como la reflexión o al poco tiempo que se tiene para evaluarla.</p>	<p><i>No logro estar segura de que en el tiempo que tenemos en este curso realmente les enseñemos a reflexionar, no tengo cómo saberlo.</i></p>
<p>21. <i>Retos en la gestión de la participación</i></p> <p>RT_GesPart</p>	<p>existencia de dificultades en la gestión de la participación en una situación colaborativa para el logro de los objetivos previstos.</p>	<p>aplica cuando se refiere a la dificultad o imposibilidad de facilitar una participación equitativa de todos los participantes, ejemplo: cuando uno domina la palabra por sobre otros, cuando los tema de</p>	<p><i>Es súper importante que no se transforme en una conversación de dos personas o tres o cinco.</i></p>

		reflexión se escapan de los objetivos previstos, entre otros.	
22. <i>Retos sobre el currículum</i> RT_Curri	el formador se ve enfrentado al reto de cumplir el currículum preestablecido al mismo tiempo que el cumplimiento o abordaje del currículum puede ser una dificultad para profundizar en la reflexión.	aplica al referirse a problemas de tiempo para cubrir el currículum o al abordaje de tópicos que no están en el programa.	<i>Por otra parte, también es importante ir cumpliendo los resultados de aprendizaje de cada clase, porque a veces es súper importante la conversación, pero se puede ir desviando para otro lado.</i>
23. <i>Sostenibilidad de la propuesta</i> VAL_Sost	condiciones necesarias para la sostenibilidad de la propuesta docente en el tiempo, que permite que sus estudiantes alcancen los objetivos previstos.	aplica al referirse a las medidas que pueden estar presentes o es necesario crear para ejecutar y mantener la propuesta docente.	<i>[la unidad de formación docente] yo me imaginaría como una unidad súper robusta con muchos docentes y que fueran haciendo un acompañamiento más allá del diplomado.</i>

## b. Protocolo de codificación. Fase 3

### PROTOCOLO DE ANÁLISIS FASE 3: ENTREVISTA A FORMADORES CON APOYO AUDIOVISUAL

Instrumento : entrevista semiestructurada con selección de fragmentos de video de su propia clase

Participantes : 4 formadores

#### 1. Uso del protocolo

El protocolo tiene como objeto de análisis una unidad de buena práctica docente de la enseñanza de la reflexión seleccionada por los propios formadores como representativa de la misma y se utilizará para categorizar las representaciones que los formadores tiene respecto de la enseñanza de la reflexión. Dichas representaciones serán recogidas mediante una entrevista semiestructurada con el uso de fragmentos de la clase grabada, previamente seleccionados por los mismos participantes.

Se codificará la transcripción del audio de cada entrevista, indicando brevemente el contenido del fragmento de video que acompaña el diálogo cuando corresponda. Se identificarán los mensajes que refieran a los significados sobre la enseñanza de la reflexión expresados en el discurso de los participantes.

Para la definición de la unidad de análisis y sus criterios operacionales, hemos utilizado como guía el protocolo de análisis de Clarà (2011), con algunos ajustes requeridos por nuestra investigación.

#### 2. Unidad de análisis: el mensaje

La unidad de análisis será el mensaje, definido como una unidad discursiva mínima con fuerza ilocutiva propia y un tópico definido, el cual mantiene y conserva su significado sin necesidad de ser contextualizado. Para efectos de este trabajo se fragmentará y codificará solo la dimensión verbal del discurso de la persona entrevistada y no de la entrevistadora.

El mensaje se identificará en relación al discurso más amplio en el cual se inserta, así como la entonación del hablante.

#### 3. Criterios operacionales:

Se fragmentará el discurso del participante en el máximo de mensajes que mantengan sentido propio. Si el mensaje pierde el significado o sentido previo a la fragmentación, no está bien identificado.

Es posible, si corresponde, que un mensaje esté codificado con más de una categoría, con la finalidad de no perder información relevante que pueda estar vinculada.

- Relación de ideas:

- Si en el discurso existe una relación de RAZÓN, este se dividirá en dos mensajes, porque si bien existe relación explicativa entre ambos mensajes, uno es razón del otro y existen independientemente. Para su identificación puede observarse el uso de “porque” o “como”.

Por ejemplo "He salido con muchas ganas de hacer más experiencias de ciencias porque el interés y las ganas que ponían los alumnos para aprender era muy grande." Esto son

- dos mensajes: "He salido con muchas ganas de hacer más experiencias de ciencias" y "el interés y las ganas que ponían los alumnos para aprender era muy grande".
- Si en el discurso existe una relación lógica CAUSA-EFECTO, donde “A” se relaciona con “B” y una es la causa de la existencia de la otra, se categorizará como un solo mensaje ya que los fragmentos estarán absolutamente relacionados y al separarlos perderán su sentido. Para su identificación puede aplicarse la fórmula “cuando (fragmento 1), entonces (fragmento 2). Por ejemplo: "Si castigas su comportamiento empeora". Esto es un solo mensaje. O bien: "cuando le castigué su comportamiento empeoró". Esto también es un solo mensaje.
  - Si en el discurso existe una relación de FINALIDAD, se categoriza como un solo mensaje, porque se entiende que si se obvia la finalidad, el mensaje cambia el sentido. Para su identificación puede observarse el uso de “para”. Por ejemplo, el mensaje: "he pensado realizar una sesión que conste como primera parte, hacer unas preguntas para intentar dudar y preguntarnos cosas sobre la respiración". Se trata de un solo mensaje, porque el fin da un sentido al acto de hacer las preguntas, y si no hubiera, el fin del sentido sería diferente.
  - Si en el discurso existe una relación de ESPECIFICACIÓN, es decir, cuando “B” es el detalle de “A”, se categoriza como un solo mensaje. Para su identificación puede observarse la enumeración de elementos. Por ejemplo: "Los alumnos explicaron que habían trabajado las fuerzas y que habían estudiado la fuerza magnética, la fuerza de las personas y la fuerza de las máquinas". Se trata de un solo mensaje, porque "la fuerza magnética, la fuerza de las personas y la fuerza de las máquinas", no constituyen otro significado, sino una especificación del mismo.
  - Uso de conectores:
    - Si en el discurso se observa el conector “que” puede deberse a una función de ESPECIFICACIÓN, donde el mensaje no se divide. Por ejemplo: "una manzana que es roja", está indicando que la manzana es de color rojo.
    - Si en el discurso se observa el conector “que” puede deberse a una función de EXPLICACIÓN, donde el mensaje se divide al tratar de reemplazar el “que” por “el/la cual”. Por ejemplo: "me comí una manzana, que era roja", implica dos mensajes distintos: i) "me comí una manzana", y ii) "la manzana era roja".
    - Si en el discurso se observa el conector “y” o se usa entre comas puede deberse a una función de ESPECIFICACIÓN, donde la oración posterior es recursiva y por lo tanto refiere la misma idea, algo implica la otra, tiene la misma función que la otra, o es equivalente. Se categoriza como un solo mensaje.
    - Si en el discurso se observa el conector “y” o se usa entre comas y las oraciones que unen tienen distinto significado, se categoriza como dos mensajes.
    - Si en el discurso se observa el conector “o” probablemente se trate de dos mensajes distintos, salvo en el caso que exista relación entre A y B, por ejemplo "¿entonces, de que se trata, de que vaya explicando lo que hay o que primero lo vayan mirando?"
  - Estructura del mensaje:
    - Si en el discurso se observa la fórmula “tanto... como” se categorizará como un solo mensaje. Por ejemplo, "tanto si trabajamos en pequeños grupos como si lo hacemos con todo el grupo-clase los alumnos deben aprender a prestar atención a las intervenciones de los otros".
    - Si en el discurso se observan estructuras temporales como "cuando haya terminado...", será similar a sustituir por “en ese momento”, por ejemplo y no constituye en un mensaje por sí sola.
    - Si en el discurso se reproduce lo que una persona ha dicho, se codifica como un solo mensaje, a menos que se explicita que se trata de entradas distintas. Por ejemplo: "Entonces diré: Voy dibujar el oxígeno que pasa por dentro de nuestro cuerpo y a la vez voy dibujar las venas que llevan aire diferente. ¿Qué pensáis de que el oxígeno pase por

las venas o vaya por fuera? ¿Por dónde crees que pasa el oxígeno que tomamos del aire?. Si la que lleva el oxígeno en todo el cuerpo es la sangre, como muy bien han dicho, debemos pensar: ¿por donde pasa la sangre?". Este fragmento contiene tres mensajes diferentes: i) voy a dibujar el oxígeno y las venas; ii) por donde crees que se moviliza el oxígeno; y iii) por donde crees que pasa la sangre. Esto es especialmente visible si el hablante explícita y enumera cada una de las cosas que dirá.

- No obstante, cuando se reproduce lo que alguien ha dicho a modo de enumeración o listado, se categorizan todos los puntos como el mismo mensaje.
- Si el discurso presenta oraciones donde dos mensajes están entrelazados, se categorizará como un solo mensaje, pero se asignarán los códigos correspondientes a cada uno de ellos. Por ejemplo: "Una de las cosas que ahora siento y que en su momento no me di cuenta, es que había unas niñas que no decían nada", ello implica i) unas niñas no decían nada, y ii) me duele no me haberlo notado.
- Si el discurso de un participante es interrumpido por el turno de otro participante, se categorizará sólo la segunda parte del mensaje incluyendo también las categorías correspondientes a la primera parte.
- Cuando después de una afirmación de un participante, el otro participante responde con un simple "sí", "no", "ok", "exacto", "efectivamente", etc., para corroborar o responder a la intervención de la entrevistadora, se codificará en relación a dicha intervención. Por ejemplo: "Entrevistadora: Es decir, ellos van profundizando en su reflexión con esta actividad. Participante: Si, totalmente". Si por el contrario solo tienen la función de seguir la conversación, no serán codificadas por no constituir un mensaje.
- No codificar respuestas a preguntas que no entreguen información por si mismas.
- No codificar mensajes que hagan alusión a elementos fuera de la clase/diplomado y contexto analizados.

#### 4. Proceso de categorización y gestión de datos

Para la gestión de datos primero se transcribió cada entrevista y luego este archivo fue analizado dentro del software ATLAS.ti versión 8.4.4

#### 5. Categorías de análisis

Para la elaboración de las categorías de análisis se ha realizado un doble proceso de valoración: i) inductivo a partir de la lectura de las entrevistas; y ii) deductivo desde la elaboración de categorías.

<b>Dimensiones</b>	<b>Categorías</b>
1.Contexto de la acción educativa	1. Marco institucional 2. Contenido del módulo 3. Propósito de módulo 4. Características de los docentes participantes
2.Estructura de la tarea	5. Objetivo de la tarea 6. Temática de la tarea 7. Características del trabajo sincrónico 8. Características del trabajo asincrónico 9. Principios detrás de su actuación docente 10. Secuencia de la tarea
3.Estructura de la participación social	11. Finalidad de la intervención docente 12. Características de la intervención docente 13. Organización social del trabajo

4. Valoración	14. Contenido de la intervención de los participantes 15. Valoración general 16. Entorno de enseñanza 17. Posibilidades de mejora de la sesión 18. Fortalezas de la propuesta 19. Debilidades de la propuesta 20. Resultados de aprendizaje de la sesión
---------------	--

Categoría	Definición teórica	Definición operacional	Ejemplo
1. Marco institucional	Refiere a las características del contexto institucional, ya sea elementos sobre el Modelo Educativo, cultura institucional, políticas docentes o cualquier otra que pueda afectar la enseñanza y aprendizaje de la reflexión.	Debe permitir situar la tarea de enseñanza y aprendizaje de la reflexión.	<i>también es cierto que estamos en un ambiente de virtualidad donde los profes se sienten muy solos [y dicen] “lo que me dicen que tengo que hacer v/s lo que puedo hacer”</i>
2. Contenido del módulo	Refiere a los elementos conceptuales abordados en la asignatura donde se inserta la sesión analizada.	Obedece a todo el módulo, no a la sesión puntual. Debe permitir situar las tareas de enseñanza y aprendizaje de la reflexión.	<i>Por ejemplo, cuando trabajamos todo lo relacionado a evaluación, vemos el marco conceptual de evaluación, después vamos a diferenciar tipos de evaluaciones mediante casos que se presenten.</i>
3. Propósito de módulo	Refiere a los objetivos de la asignatura o bien los productos que se espera que desarrollen a lo largo del mismo.	Obedece a todo el módulo, no a la sesión puntual. Debe permitir situar las tareas de enseñanza y aprendizaje de la reflexión.	<i>Esta unidad era propósitos formativos de la asignatura, entonces lo que hacen los profes es redefinir sus resultados de aprendizaje. Al fin y al cabo es como redefinir su programa.</i>
4. Características de los docentes participantes	Refiere a la caracterización que la formadora realiza sobre los docentes participantes de la acción formativa.	Aplica para las descripciones que realiza del profesorado, ya sea específicamente en este módulo o en su experiencia como formador/a.	<i>son profesores que tienen una larga historia profesional en algunos casos y que la universidad les está requiriendo formarse en docencia universitaria.</i>
5. Objetivo de la tarea	Refiere al objetivo de la tarea analizada en el fragmento de video seleccionado.	Responde al propósito de la tarea y no a la acción específica que se solicita a los participantes. Refiere únicamente a la tarea seleccionada y analizada y excluye a	<i>¿Para qué es la activación? Para saber efectivamente si hay algún concepto erróneo, alguna idea que pueda interferir en el aprendizaje siguiente.</i>

		tareas de otras clases y/o unidades.	
6. Temática de la tarea	Refiere al tópico/s o temática/s que se abordan en la tarea. Es posible identificar contenidos académicos como prácticos.	Responde al “ <u>sobre qué</u> ” se realiza la acción. Puede presentarse en conjunto a otras categorías como “características del trabajo sincrónico y asincrónico” y finalidad de la intervención docente.	<i>ahora les pedía trabajar el “Ser y quehacer” que es un documento institucional que presenta los valores, los principios de la universidad. Cortito, entonces era trabajable en ese momento de grupo.</i>
7. Características del trabajo sincrónico	Refiere a los elementos distintivos de la tarea en el espacio sincrónico y que la diferencia de otras.	Señala <u>qué es y qué tienen que hacer</u> los participantes en términos generales. Se diferencia del objetivo porque indica la acción concreta a realizar por el estudiantado.	<i>Durante las mismas clases desarrollaron un taller donde tengan que aplicar los propios conceptos que trabajamos en esta clase.</i>
8. Características del trabajo asincrónico	Refiere a los elementos distintivos del trabajo autónomo en el contexto de la clase grabada y que forman parte de la tarea analizada.	Señala qué es y qué tienen que hacer los participantes en términos generales. Se diferencia del objetivo porque indica la acción concreta a realizar por el estudiantado en el espacio fuera de clase.	<i>En el periodo asincrónico trabajaron con dos documentos que tuvieron que confrontar.</i>
9. Principios detrás de su actuación docente	Refiere a la base de ideas que fundamentan y orientan la acción docente en relación a la E/A de la reflexión, es decir, los fundamentos que delinearán su práctica.	Se expresa en enunciados y/o principios que fundamentan su actuación.	<i>creo que es un insumo que les permite darse cuenta con mayor evidencia de cual es su mirada o posicionamiento sobre esto.</i>
10. Secuencia de la tarea	Refiere al orden temporal que siguen las distintas tareas de la sesión y cómo se relacionan entre ellas.	Basta con que permita identificar qué acción va antes o después.	<i>Lo primero “disponerse”, la disposición tiene que ver con todos los elementos emocionales que yo traigo sobre este tema.</i>
11. Finalidad de la intervención docente	Refiere al propósito de la intervención docente durante la tarea en relación a la E/A de la reflexión.	Se identifica en relación a una acción directa en la enseñanza, “para qué” de dicha intervención.	<i>Hay muchas veces que pregunto y no espero una respuesta ((risas)), simplemente la dejo dando vuelta porque la retomo después.</i>
12. Características de la intervención docente	Refiere a las características del comportamiento docente durante la sesión, clarificando	Puede recoger menciones a actuaciones en otras situaciones de docencia	<i>mientras iban respondiendo fui seleccionando algunos fragmentos de las respuestas.</i>

	cómo interviene o no durante la tarea.	no registradas en el video.	
13. Organización social del trabajo	Refiere a las formas que toma la organización de las actividades de los participantes en relación a la enseñanza y aprendizaje de la reflexión, ya sea grupal o individual e incluir la temporalidad del trabajo.	Describe cómo se organizan y gestiona a los participantes. Diferenciar de la descripción de la tarea, la intervención del formador y/o de los participantes.	<i>Claro, como en una lógica dialógica. Porque en el plenario no todos y todas participan porque si están en pareja no se van a quedar haciendo nada, entonces se intenciona la reflexión en pareja y después en el plenario.</i>
14. Contenido de la intervención de los participantes	Refiere al tópico/s o temática/s que los participantes aportan en relación a la E/A de la reflexión. Éste puede ser individual o en grupo.	Identificar sobre qué se habla, ya sean conocimientos teóricos o prácticos. Diferenciar de evidencia de la reflexión.	<i>Manuel habla de su experiencia en base a cómo se comunican ahora las generaciones más jóvenes.</i>
15. Valoración general	Refiere al juicio que realiza en general sobre la asignatura implementada. Refiere al juicio que realiza la formadora respecto de la ejecución o implementación de la sesión/tarea en relación a la organización social de la misma.	Apunta a la autopercepción del proceso de E/A en términos amplios. No confundir con fortalezas y debilidades.	<i>eso es complejo porque no lo tengo como una herramienta mía como docente, cómo enseñar a reflexionar.</i>
16. Entorno de enseñanza	Refiere al juicio que realiza la formadora respecto de la presencial y/o virtual.	Puede presentarse en forma de preferencias pedagógicas.	<i>De esta clase en particular creo que no, pero como este era el primer curso virtual que tenía me costó, no la tecnología, pero sí hacer clases en un contexto donde estás mirando otras cosas, tienes otras preocupaciones.</i>
17. Posibilidades de mejora de la sesión	Refiere a la identificación de posibilidades para mejorar el desarrollo de la sesión.	Apunta a la identificación de acciones concretas en la actuación del formador a partir de la visualización del video.	<i>Creo que a lo mejor haría más concreta - pero eso lo estoy pensando ahora sobre la marcha- la primera pregunta planteada, tal vez la pregunta era muy extensa y se perdía un poco el foco.</i>
18. Fortalezas de la propuesta	Refiere a la identificación de fortalezas sobre la propuesta de enseñanza de la reflexión .	Pueden ser valoraciones positivas respecto del diseño macro, micro y/o su implementación de la sesión/tarea en relación	<i>El diplomado es muy dialógico por tanto se dan esos espacios, pero también la identifiqué porque son conceptos que para mí son más</i>

		a la organización social de la misma.	<i>fácil hacerlos reflexionar que con otros.</i>
19. Debilidades de la propuesta	Refiere a la identificación de debilidades sobre la propuesta de enseñanza de la reflexión .	Pueden ser valoraciones negativas respecto del diseño macro, micro y/o su implementación de la sesión/tarea en relación a la organización social de la misma.	<i>No alcancé a retroalimentarlos a todos.</i>
20. Resultados de aprendizaje de la sesión	Refiere al juicio (bueno, malo, regular) sobre los resultados de aprendizaje obtenidos con la tarea propuesta para desarrollar la reflexión.	Da cuenta de un nivel o grado de satisfacción con los resultados, a diferencia de “evidencia de la reflexión” que describe el desempeño esperable y/u observado.	<i>Yo creo que sí se puede relacionar precisamente cuando Mariana comenta de esta capacidad transformadora que tuvo el contexto, la necesidad de adaptarse y aprender, cuando ella dice “saquémonos el título de docentes y que sea un espacio de diálogo y conversación de unos y otros”, “un aprendizaje transversal” dice ella.</i>

## Anexo 5. Tablas de datos

- Datos fase 1 [https://docs.google.com/spreadsheets/d/1hKZzoNN-2Nv9CSpdH6Y4Jj\\_Vflr8PiEM/edit?usp=sharingouid=106983913292886193488yrtpof=trueysd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1hKZzoNN-2Nv9CSpdH6Y4Jj_Vflr8PiEM/edit?usp=sharingouid=106983913292886193488yrtpof=trueysd=true)
- Datos fase 2 <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1nmH8FnrOo-ei3noFYFqPijOyHzahxmMm/edit?usp=sharingouid=106983913292886193488yrtpof=trueysd=true>
- Datos fase 3 [https://docs.google.com/spreadsheets/d/1a7xxEG\\_NnWY8K1ZQoPxO8CwvARY3c\\_ke/edit?usp=sharingouid=106983913292886193488yrtpof=trueysd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1a7xxEG_NnWY8K1ZQoPxO8CwvARY3c_ke/edit?usp=sharingouid=106983913292886193488yrtpof=trueysd=true)