



PROGRAMA DE DOCTORADO

FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

TESIS DOCTORAL

**La reflexión docente como estrategia para adquirir
conocimiento práctico: interacciones de supervisión
en el Prácticum**

AUTORA

Raquel Gómez Sánchez

DIRECTORES

Dr. Juanjo Mena Marcos

Dra. M.^a Luisa García Rodríguez

Salamanca, 2019



**La reflexión docente como estrategia para adquirir
conocimiento práctico: interacciones de supervisión en el
Prácticum**

Tesis doctoral

Autora

Raquel Gómez Sánchez

Directores

Dr. Juanjo Mena Marcos

Dra. M.^a Luisa García Rodríguez

Junio 2019

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación

D. Juanjo Mena Marcos, profesor titular del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca, en calidad de director de la Tesis Doctoral titulada **“La reflexión docente como estrategia para adquirir conocimiento práctico: interacciones de supervisión en el Prácticum”**, realizada por Dña. Raquel Gómez Sánchez.

HACE CONSTAR

Que dicho trabajo reúne todas las condiciones exigibles para ser presentada y defendida públicamente, tanto por la relevancia del tema estudiado como por el adecuado procedimiento metodológico utilizado.

Por todo ello manifiesto mi acuerdo para que sea autorizada la presentación del trabajo referido.

En Salamanca, a 28 de mayo de 2019

Dr. D. Juanjo Mena Marcos
Universidad de Salamanca

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación

Dña. M.^a Luisa García Rodríguez, profesora titular del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca, en calidad de directora de la Tesis Doctoral titulada **“La reflexión docente como estrategia para adquirir conocimiento práctico: interacciones de supervisión en el Prácticum”**, realizada por Dña. Raquel Gómez Sánchez.

HACE CONSTAR

Que dicho trabajo reúne todas las condiciones exigibles para ser presentada y defendida públicamente, tanto por la relevancia del tema estudiado como por el adecuado procedimiento metodológico utilizado.

Por todo ello manifiesto mi acuerdo para que sea autorizada la presentación del trabajo referido.

En Salamanca, a 28 de mayo de 2019

Dra. Dña. M.^a Luisa García Rodríguez
Universidad de Salamanca

Cita recomendada:

Gómez, R. (2019). La reflexión docente como estrategia para adquirir conocimiento práctico: interacciones de supervisión en el Prácticum. Tesis Doctoral, Programa de Doctorado en Formación en la Sociedad del Conocimiento, Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

AGRADECIMIENTOS

Después de cinco años recorriendo un largo camino, intenso y lleno de dificultades llego, al fin, a compartir con todos vosotros/as este trabajo en el que me han acompañado, orientado y apoyado muchas personas sin las cuales hubiese sido imposible terminar esta tesis.

Las palabras que quedan aquí reflejadas no expresan todo mi agradecimiento a esas personas que han estado siempre ahí, tanto en los buenos como en los malos momentos, que han sido muchos. Gracias a ellos he crecido como persona, como estudiante y, por supuesto, como maestra.

En primer lugar, quisiera dar las gracias a mis directores de tesis, el Dr. Juanjo Mena y la Dra. M.^a Luisa García, por todo su apoyo, ayuda y confianza depositada en mí. Gracias Juanjo por recorrer este camino junto a mí, darme fuerzas siempre que las necesitaba y tener tanta paciencia conmigo. Gracias por transmitirme tu ilusión y tu actitud tan positiva. A ti Marisa por influir tan positivamente en mi estudio durante la especialidad de Educación Infantil y recorrer a mi lado toda mi carrera profesional. Gracias por transmitirme tus valores y hacer que cada día quiera ser mejor maestra. Gracias a los dos por tantas horas compartidas, porque sin vosotros esta tesis no habría llegado a su fin.

Gracias a mis compañeras Paula y Marta, por contribuir en esta tesis y por todas las palabras de ánimo. Y a mis amigas Eva, Emma y Ana, por vuestro apoyo y cariño, por las veces que hemos tenido que aplazar planes por terminar la tesis. Gracias por estar siempre ahí.

A todo el profesorado en formación que participó en este proyecto y a los colegios y tutores/as que hicieron posible esas prácticas. Gracias por vuestra colaboración, sin vosotros/as este trabajo no habría sido posible.

Y, por último, pero no por ello menos importante, quiero dar las gracias a mi familia, especialmente a mis padres y hermanas, a quienes les debo todo. Gracias por ser mi ejemplo de fuerza y valentía para seguir adelante. Por todo vuestro apoyo y cariño incondicional.

Y sobre todo a ti, Óscar, por creer en mí, por estar ahí siempre que lo he necesitado y apoyarme en todo momento. Gracias por hacerme seguir en los momentos de desánimo y hacer posible que esto llegue a su fin.

A todos y todas:

¡Muchas Gracias!

Resumen

La formación del futuro docente es considerada una de las principales preocupaciones relacionadas con la calidad de la educación, puesto que serán los maestros/as que formen a los alumnos y alumnas del mañana. Esta formación cuenta con dos aspectos básicos, una parte teórica que se recibe en la universidad y otra parte práctica que se realiza en los centros escolares dentro de la asignatura del Prácticum. La fase de prácticas escolares permite al profesorado en formación observar la realidad educativa en un contexto real, llevar a la práctica sus conocimientos teóricos y reflexionar sobre sus propias experiencias en el aula. Esta reflexión puede realizarse de tres maneras: individualmente, con ayuda de los compañero/as (pares) o con ayuda del tutor/a de prácticas (mentor), permitiendo un proceso de interacción donde el futuro profesorado mejore su aprendizaje y conocimiento práctico docente. De ahí la necesidad de actualizar los planes de estudios para aspirantes a maestros/as incluyendo la reflexión individual y las ayudas de supervisión que les capacite para ejercer la docencia competentemente.

Los objetivos principales de esta tesis consisten en describir la práctica profesional en función de las motivaciones y desafíos que los docentes en formación perciben de los eventos más significativos de sus prácticas escolares; indagar en el aprendizaje del profesorado en formación que adquiere sobre su propia práctica en situaciones de reflexión; y valorar los tipos de ayuda de supervisión que facilitan, al futuro docente, un aprendizaje profesional más sofisticado. Se formulan diversas hipótesis para determinar si una reflexión con otra persona ya sea un compañero/a o un tutor/a de prácticas, es mejor que reflexionar individualmente para adquirir más aprendizaje profesional de la propia práctica y si la ayuda de supervisión de un tutor/a produce un conocimiento práctico docente más sofisticado y útil que un compañero/a.

Para conseguir estos objetivos se opta por un diseño de investigación de tipo descriptivo con un enfoque metodológico mixto, en el que se parte de un análisis cualitativo inicial para luego proceder a analizar, comparar e interpretar los datos cuantitativamente. Los análisis se llevaron a cabo en cuatro fases: en primer lugar, se

realiza un análisis de los eventos y sucesos significativos en las sesiones de prácticas, observando las motivaciones y retos percibidos por los futuros docentes en tres tipos de reflexión: individual, con pares y con tutor/a. En la segunda fase se analiza el conocimiento práctico docente extraído de la propia práctica en situaciones de reflexión, realizando para ello un análisis proposicional del discurso. Por último, se estudian las ayudas de supervisión aportadas durante las interacciones para comprobar cuál de ellas facilita la adquisición de conocimiento práctico docente, utilizando el análisis sobre los roles de los tutores en las reflexiones (MERID).

En los resultados se observa que para el profesorado en formación fue más fácil reflexionar sobre las motivaciones que sobre los retos encontrados en su sesión práctica, puesto que es una reflexión más superficial. Durante estas reflexiones las temáticas que más preocuparon trataban sobre el desarrollo de la sesión, el comportamiento del alumnado y las actividades realizadas en clase. En relación con el conocimiento práctico docente, los resultados evidencian que los futuros docentes adquirieron un conocimiento de tipo narrativo, basado en recuerdos y valoraciones de la práctica, comprobándose que con las ayudas de supervisión de los mentores se alcanza un conocimiento más inferencial que con el resto de las reflexiones. Por último, se verifica que las habilidades de mentoría que más se utilizaron en las interacciones fueron las directivas, centradas en dar opinión, consejo o información, existiendo diferencias entre la reflexión con compañero/a donde se dan más opiniones y la reflexión con tutor/a donde se reflejan más consejos.

Este estudio demuestra que la mejor reflexión para adquirir un conocimiento práctico más sofisticado es la reflexión con ayuda de un tutor/a, dado que aporta más sugerencias para que el profesorado en formación mejore su aprendizaje. Aunque con la reflexión individual también se adquiere mayor conocimiento práctico docente que con ayuda de un compañero/a. Por lo tanto, se confirma que la adquisición de conocimiento práctico docente depende del conocimiento inicial que posee el profesorado en formación y de la ayuda de supervisión que aporte el tutor/a. Esta interacción ayuda a mejorar el aprendizaje siempre que se lleven a cabo las habilidades

directivas en función de las necesidades del profesorado en formación, afirmándose que con las habilidades de supervisión de dar consejo y preguntar se obtiene un conocimiento más inferencial (reglas y artefactos) adquiriendo una formación de mayor calidad.

Palabras clave: Prácticum, reflexión individual, reflexión con pares, reflexión con tutor/a, conocimiento práctico docente, ayudas de supervisión.

Abstract

The training of the future teacher is considered one of the main concerns related to the quality of education, since they will be the teachers who will train the students of tomorrow. This training has two basic aspects, a theoretical part that it is received in the university and another practical part that it is carried out in schools within the subject of the Practicum. The phase of school practices allows preservice teachers to observe the educational reality in a real context, to put into practice their theoretical knowledge and to reflect on their own experiences in the classroom. This reflection can be done in three ways: individually, with the help of peers, or with the help of the mentor, allowing an interaction process where the future teachers will improve their learning and practical knowledge. Hence the need to update curricula for preservice teachers including individual reflection and supervisory aids that enable them to competently teach.

The main objectives of this thesis are to describe the professional practice based on the motivations and challenges that the preservice teachers perceive of the most significant events of their school practices; investigate the learning of the preservice teachers that acquires on their own practice in situations of reflection; and assess the types of supervisory assistance that facilitate a more sophisticated professional learning for the future teacher. Several hypotheses are formulated to determine if a reflection with another person, whether a partner or a mentor, is better than reflecting individually to acquire more professional learning from the practice itself and if the supervision help of a mentor produces a more sophisticated and useful practical knowledge than a partner.

In order to achieve these objectives, we have chosen a research of a descriptive type with a mixed methodological approach, which starts with an initial qualitative analysis and then proceeds to analyse, compare and interpret the data quantitatively. The analyses were carried out in four phases: firstly, an analysis of the significant events is carried out in the practice sessions, observing the motivations and challenges perceived by the future teachers in three types of reflection: individual, with pairs and

with a mentor. In the second phase, the practical knowledge extracted from the practice itself is analysed in reflection situations, making a propositional analysis of the discourse. Finally, the supervisory aids provided during the interactions are studied to verify which of them facilitates the acquisition of practical knowledge, using the analysis on the roles of the tutors in the reflections (MERID).

In the results it is observed that for the preservice teacher was easier to reflect on the motivations than on the challenges encountered in their practical session, since it is a more superficial reflection. During these reflections the topics that they were most concerned about were the development of the session, the behaviour of the students and the activities carried out in class. In relation to the teacher's practical knowledge, the results show that the future teachers acquired a narrative-type knowledge, based on recalls and appraisals of the practice, verifying that with the supervision aids of the mentors helped them reach a more inferential knowledge than with the rest of the reflections. Finally, it is verified that the mentoring skills that were most used in the interactions were the directives, focused on giving opinion, advice or information, there being differences between the reflection with partner where more opinions are given and the reflection with mentor where more advice are reflected.

This study shows that the best reflection to acquire a more sophisticated practical knowledge is the reflection with the help of a mentor, as it provides more suggestions so that the trainee teachers improves their learning. Although with individual reflection one also acquires greater practical knowledge than with the help of a partner. Therefore, it is confirmed that the acquisition of practical knowledge depends on the initial knowledge of the preservice teacher and the supervisory assistance provided by the mentor. This interaction helps to improve learning if the managerial skills are carried out according to the needs of the preservice teacher, affirming that with the supervision skills of asking and giving advice, a more inferential knowledge (rules and artifacts) is obtained, acquiring a higher quality training.

Keywords: Practicum, individual reflection, peer reflection, mentoring, teaching practical knowledge, supervisory aids.

Índice

Índice de tablas	xxiii
Índice de figuras	xxvii
PRESENTACIÓN	1
INTRODUCCIÓN	3
PARTE I	9
Introducción	11
Capítulo I. El Prácticum en la formación del profesorado	15
1.1. Aproximación conceptual	17
1.2. Revisión histórica de la formación del profesorado	21
1.3. La formación del profesorado en la normativa legal	24
1.4. Fases de la formación	28
1.5. El Prácticum en el Grado de Maestro de Educación Primaria	46
1.6. Síntesis del capítulo I	56
Capítulo II. La reflexión sobre la propia práctica docente durante el Prácticum	61
2.1. Aproximación conceptual	63
2.2. Formas de reflexión	65
2.2.1. Reflexión individual	65
2.2.1.1. La práctica reflexiva profesional según Schön.....	70
2.2.1.2. Niveles de la reflexión práctica.....	72
2.2.1.3. Instrumentos para la reflexión práctica.....	75
2.2.1.4. Beneficios y Limitaciones de la reflexión práctica.....	78
2.2.2. Reflexión entre pares	80
2.2.2.1. Fases de la reflexión entre pares.....	82
2.2.2.2. Tipos de tutoría entre pares.....	84
2.2.2.3. Beneficios e inconvenientes de la tutoría entre pares.....	87
2.2.3. Mentoría (Tutoría de prácticas)	91
2.2.3.1. La figura del mentor (tutor/a de prácticas).....	99
2.2.3.2. Roles del mentor.....	102
2.2.3.3. Motivaciones y Retos.....	105
2.2.3.4. Habilidades de mentoría.....	106
2.2.3.5. Tipos de mentoría.....	108

2.2.3.6. Formación del mentor.....	112
2.3. La reflexión individual vs. la reflexión con ayuda de otra persona.....	116
2.4. Recursos metodológicos para la reflexión	119
2.5. Síntesis del capítulo II.....	131
Capítulo III. El conocimiento práctico docente	139
3.1. Aproximación conceptual	141
3.2. Dimensiones del conocimiento práctico.....	144
3.3. Adquisición de conocimiento práctico docente.....	149
3.4. Modelos que se inscriben en la corriente del conocimiento práctico.....	152
3.5. Tipos de Conocimiento Práctico.....	158
3.5.1. Conocimiento Tecnológico.....	160
3.5.2. Conocimiento de Contenido	164
3.5.3. Conocimiento Pedagógico	166
3.6. Interacción entre los tres tipos de conocimiento práctico.....	169
3.6.1. Conocimiento Pedagógico del Contenido	169
3.6.2. Conocimiento Tecnológico del Contenido.....	170
3.6.3. Conocimiento Tecnológico-Pedagógico.....	170
3.6.4. Conocimiento Tecnológico-Pedagógico del Contenido.....	171
3.7. Síntesis del capítulo III	173
PARTE II.....	179
Introducción	180
Capítulo IV. Propósito de Investigación.....	183
4.1. Planteamiento del problema	185
4.2. Objetivos de la investigación.....	192
4.3. Hipótesis de la investigación	196
Capítulo V. Metodología	197
5.1. Diseño de investigación.....	199
5.2. Participantes	204
5.3. Recogida de información.....	207
5.4. Permisos y ética	209
5.6. Análisis de datos.....	210
5.6.1 Análisis de incidentes críticos	212

5.6.2. Análisis temático	216
5.6.3. Análisis proposicional.....	218
5.6.4. Análisis de oraciones temáticas	227
5.7. Validez y Fiabilidad.....	233
Capítulo VI. Resultados	239
6.1. Eventos y sucesos significativos en las sesiones de prácticas.....	241
6.2. Conocimiento práctico extraído de las reflexiones	258
6.3. Ayudas aportadas durante la interacción	271
Capítulo VII. Discusión	304
Capítulo VIII. Conclusiones	325
Conclusiones sobre los objetivos e hipótesis.	326
Conclusiones sobre las preguntas de investigación generales.....	335
Limitaciones de la investigación.	337
Prospectiva.....	338
Referencias.....	339
Anexos.....	387
Anexo I. Consentimiento grabación profesorado en formación.....	417
Anexo II. Permiso grabación y almacenamiento de datos de una sesión.	419
Anexo III. Consentimiento grabación para las familias.....	420
Anexo IV. Fiabilidad	422
Anexo V. Análisis de incidentes críticos de la profesora en formación 1.....	446
Anexo VI. Análisis de incidentes críticos del profesor en formación 8.	448
Anexo VII. Análisis del conocimiento práctico.....	449
Anexo VIII. Análisis de oraciones temáticas.	470
Anexo IX. Análisis de la reflexión con tutor/a del profesor en formación 5.....	479
Anexo X. Análisis de la reflexión con tutor/a de la profesora en formación 12.	488

Índice de tablas

Tabla 1. Eje cronológico de las Leyes Regulatoras del Sistema Educativo Español.....	24
Tabla 2. Modalidades organizativas de la enseñanza en la formación presencial	39
Tabla 3. Comparación entre la reflexión natural y la práctica reflexiva	66
Tabla 4. Fases básicas del trabajo docente.....	68
Tabla 5. Niveles de reflexión de la práctica docente según Hatton y Smith	73
Tabla 6. Niveles de reflexión de la práctica docente según Larrivee	74
Tabla 7. Instrumentos prácticos para la práctica reflexiva.....	76
Tabla 8. Tipos de tutoría entre pares.....	85
Tabla 9. Beneficios de la tutoría entre pares en el alumnado tutor y tutorado	88
Tabla 10. Revisión y ampliación de los resultados de la investigación de mentoring	93
Tabla 11. Competencias generales que ha de tener un mentor	100
Tabla 12. Roles del docente	102
Tabla 13. Diferencias entre mentoría presencial y e-mentoría.	111
Tabla 14. Ventajas y desventajas de la reflexión individual	116
Tabla 15. Ventajas y desventajas de la reflexión con ayuda de otra persona.	117
Tabla 16. Resumen de los principales factores promotores de un prácticum reflexivo.	121
Tabla 17. Beneficios del portafolio educativo.	125
Tabla 18. Revisión y ampliación de los resultados de la investigación de mentores.....	188
Tabla 19. Objetivos de la investigación.....	194
Tabla 20. Campos del análisis proposicional utilizados para el analizar las proposiciones contenidas en las conversaciones docentes.	222
Tabla 21. Directividad de los mentores	224
Tabla 22. Habilidades de mentoría.....	225
Tabla 23. Ejemplos de las habilidades de mentoría	226
Tabla 24. Valores de codificación del análisis de oraciones temáticas en SPSS	228
Tabla 25. Pruebas estadísticas para valorar el tipo de ayuda que se ofrece en la reflexión de la propia práctica	231
Tabla 26. Datos de las maestras encargadas de las pruebas de validez y fiabilidad de la investigación	235

Tabla 27. Concordancia entre dos evaluadoras a través del coeficiente de Kappa	236
Tabla 28. Escala de valoración de kappa	237
Tabla 29. Prueba de confiabilidad entre jueces a través del coeficiente Alfa de Krippendorff	238
Tabla 30. Extracto del análisis de incidentes críticos de la profesora en formación 1.....	241
Tabla 31. Incidentes críticos (motivaciones y retos) según el tipo de reflexión	242
Tabla 32. Relación de las temáticas relacionadas con el modelo de la formación básica de la práctica docente extraídas en los tres tipos de reflexión.	245
Tabla 33. Temáticas positivas relacionadas con el modelo de la formación básica de la práctica docente extraídas en los tres tipos de reflexión.	248
Tabla 34. Temáticas negativas relacionadas con el modelo de la formación básica de la práctica docente extraídas en los tres tipos de reflexión.	251
Tabla 35. Temas extraídos de los tres tipos de reflexión	253
Tabla 36. Extracto del análisis del conocimiento práctico extraído de la reflexión con tutor de la profesora en formación 18.....	259
Tabla 37. Tipos de conocimiento práctico surgidos en la práctica docente de las veintitrés conversaciones	260
Tabla 38. Conocimiento práctico extraído según los tres tipos de reflexión.	260
Tabla 39. Conocimiento práctico adquirido según el tipo de reflexión. Tabla de contingencia	264
Tabla 40. Comparación del tipo de conocimiento práctico según la reflexión llevada a cabo a través de la prueba chi-cuadrado.....	265
Tabla 41. Prueba V de Cramer para observar la relación entre el conocimiento práctico y los tipos de reflexión.	266
Tabla 42. Perfiles de reflexión con tutor/a.....	266
Tabla 43. Perfiles de reflexión y progresión de aprendizaje con tutor/a.....	267
Tabla 44. Perfiles de reflexión con compañero/a.....	269
Tabla 45. Perfiles de reflexión y progresión de aprendizaje con compañero/a.....	269
Tabla 46. Extracto del análisis MERID del Profesor en formación 16.	271
Tabla 47. Habilidades de mentoría surgidas en las veintitrés reflexiones con ayuda de un compañero/a.....	272

Tabla 48. Habilidades de mentoría en la reflexión con ayuda de un tutor/a	276
Tabla 49. Rangos obtenidos en la comparación de los grupos autoritario/asesor	282
Tabla 50. Relación de los roles autoritario/asesor a partir de la prueba U de Mann-Whitney.....	283
Tabla 51. Rangos obtenidos en la comparación de los grupos autoritario/iniciador	283
Tabla 52. Relación de los roles autoritario/iniciador a partir de la prueba U de Mann-Whitney.....	284
Tabla 53. Rangos obtenidos en la comparación de los grupos autoritario/animador.	284
Tabla 54. Relación de los roles autoritario/animador a partir de la prueba U de Mann-Whitney.....	285
Tabla 55. Conocimiento práctico adquirido según el tipo de rol que adoptó el compañero/a durante la reflexión.	291
Tabla 56. Comparación entre tipo de rol (directivo/no directivo) y el tipo de conocimiento práctico (narrativo/inferencial) en la reflexión con compañero/a, a partir de la prueba de chi-cuadrado.....	292
Tabla 57. Conocimiento práctico adquirido según el tipo de rol que adoptó el tutor/a durante la reflexión.....	293
Tabla 58. Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para comparar el tipo de rol con el tipo de conocimiento práctico	294
Tabla 59. Comparaciones entre parejas de rol a partir de la prueba de U de Mann-Whitney.....	295
Tabla 60. Comparación entre tipo de rol (directivo/no directivo) y tipo de conocimiento práctico (narrativo/inferencial) a través de la prueba de chi-cuadrado	296
Tabla 61. Rangos obtenidos en la comparación de las habilidades directivas y no directivas.....	297
Tabla 62. Relación entre las habilidades directivas y el tipo de conocimiento a partir de la prueba U de Mann-Whitney.....	297
Tabla 63. Precisión del conocimiento práctico aportado en las interacciones con los compañero/a en los tres tipos de reflexión.	300
Tabla 64. Comparación de la precisión del conocimiento práctico y la participación en las interacciones con compañero/a a partir de la prueba de chi-cuadrado.....	301

Tabla 65. Precisión del conocimiento práctico aportado en las interacciones con los tutores/as en los tres tipos de reflexión.	302
Tabla 66. Comparación de la precisión del conocimiento práctico y la participación en las interacciones con mentor a partir de la prueba de chi-cuadrado.....	302

Índice de figuras

Figura 1. Estructura organizativa del marco teórico.....	13
Figura 2. Leyes reguladoras de las enseñanzas universitarias en España	26
Figura 3. Tareas esenciales de la formación inicial del profesorado.....	29
Figura 4. Objetivos de la formación inicial del profesorado según la normativa referente a los requisitos para la verificación del título de Maestro de Educación Primaria.....	30
Figura 5. Ideas y propuestas globales para la mejora de la formación permanente del profesorado.	33
Figura 6. Estrategias del profesorado para crear, debatir y construir aprendizaje	35
Figura 7. Objetivos de la formación permanente del profesorado según la legislación referente a la formación del profesorado.....	36
Figura 8. Actividades para la formación permanente del profesorado.....	37
Figura 9. Pilares básicos de la educación del siglo XXI	43
Figura 10. Camino sobre el cual debe ir encaminada la formación del educador del siglo XXI.....	44
Figura 11. Programas de actuación para mejorar la formación del futuro profesorado.....	48
Figura 12. Objetivos del Prácticum del Grado de Educación Primaria	49
Figura 13. Competencias específicas que ha de adquirir el profesorado en formación durante el Prácticum.....	52
Figura 14. Funciones del tutor/a de prácticas durante el Prácticum.....	53
Figura 15. Esquema del marco teórico del capítulo I.....	59
Figura 16. Ejes básicos de la práctica reflexiva.....	67
Figura 17. Fases de la práctica reflexiva profesional según Schön.....	71
Figura 18. Niveles de reflexividad en torno a la acción del docente.	72
Figura 19. Proceso que conduce de la observación a la reflexión.....	77
Figura 20. Fases de la reflexión entre pares.....	82
Figura 21. Fases de la observación entre pares	83
Figura 22. Ventajas de la tutoría con ayuda de otra persona.....	88
Figura 23. Elementos que componen la mentoría	97
Figura 24. Modelo MEntor (teacher) Roles In Dialogues (MERID).	102
Figura 25. Cualidades del tutor/a de prácticas	107
Figura 26. Tipos de mentoría según diversos elementos.....	109

Figura 27. Requisitos para ser tutor/a de prácticas	113
Figura 28. Objetivos del itinerario formativo de los docentes	114
Figura 29. Apartados que componen el portafolio docente.....	123
Figura 30. Requisitos para la aplicación del vídeo como medio de autoobservación.....	127
Figura 31. Estructura metodológica de intervención seguida para la puesta en práctica de las estrategias de autoevaluación y coevaluación durante las interacciones surgidas en la práctica.	129
Figura 32. Esquema del marco teórico del capítulo II.....	137
Figura 33. Dimensiones del conocimiento práctico según Vásquez.	144
Figura 34. Dimensiones del conocimiento profesional práctico según Cuevas	146
Figura 35. Características del conocimiento profesional práctico.....	151
Figura 36. The Onion Model.....	153
Figura 37. Saberes del profesorado.....	156
Figura 38. Esquema de modelo del Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK).	160
Figura 39. Habilidades y competencias que la era digital exige al profesorado en formación	161
Figura 40. Áreas de la competencia digital.....	162
Figura 41. Competencias digitales esenciales para que el profesorado en formación aprenda y enseñe con nuevas tecnologías.....	163
Figura 42. Competencias principales del modelo del Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK).	168
Figura 43. Esquema del marco teórico del capítulo III	177
Figura 44. Proceso de la investigación cualitativa.....	200
Figura 45. Características del método cuantitativo	201
Figura 46. Características de los métodos mixtos.....	202
Figura 47. Muestra de la investigación	205
Figura 48. Centros educativos donde se realizaron las prácticas escolares	206
Figura 49. Esquema del análisis cualitativo y cuantitativo	211
Figura 50. Esquema del análisis de incidentes críticos	213
Figura 51. Representación del modelo básico de formación de la práctica docente.	214
Figura 52. Esquema del análisis temático	217

Figura 54. Esquema del análisis proposicional	219
Figura 55. Esquema del análisis de oraciones temáticas	223
Figura 56. Esquema del análisis cuantitativo	229
Figura 57. Tipos de Triangulación	234
Figura 58. Retos y motivaciones adquiridos en los tres tipos de reflexión	244
Figura 59. Número total de incidentes críticos relacionados con el modelo de la formación básica de la práctica docente extraídas en los tres tipos de reflexión.	247
Figura 60. Temáticas extraídas en los tres tipos de reflexión.....	257
Figura 61. Tipo de conocimiento práctico surgido según el tipo de reflexión.	263
Figura 62. Progresión de aprendizaje del profesorado en formación a partir de la interacción con el tutor.....	268
Figura 63. Progresión de aprendizaje del profesorado en formación a partir de la interacción con el compañero/a.	270
Figura 64. Habilidades de mentoría surgidas en la reflexión con ayuda de un compañero/a.....	275
Figura 65. Habilidades de mentoría surgidas en la reflexión con ayuda de un tutor/a.....	279
Figura 66. Roles presentes en cada conversación con ayuda de un compañero/a.....	280
Figura 67. Roles presentes en cada conversación con ayuda de un tutor/a.....	281
Figura 68. Roles surgidos en la reflexión con ayuda de un compañero/a o un tutor/a.....	282
Figura 69. Diferencias entre los grupos autoritario, asesor, iniciador y animador y el tipo de conocimiento (narrativo/inferencial).....	286
Figura 70. Tipos de habilidades de supervisión utilizadas con el perfil de compañero/a neutro	287
Figura 71. Tipos de habilidades de supervisión utilizadas con el perfil de compañero/a no facilitador.....	288
Figura 72. Tipos de habilidades de supervisión utilizadas con el perfil de mentor facilitador.....	288
Figura 73. Tipos de habilidades de supervisión utilizadas con el perfil de mentor neutro. .	290
Figura 74. Tipos de habilidades de supervisión utilizadas con el perfil de mentor no facilitador.	291
Figura 75. Gráfico de nodos entre parejas de rol	295

Figura 76. Diferencias entre las habilidades directivas y no directivas y el tipo de conocimiento práctico..... 298

Presentación

El tema de la educación se ha convertido en un tema de debate en la actualidad debido sobre todo a las múltiples reformas educativas que se han llevado a cabo en nuestro país. A estas reformas se le añaden las comparaciones con sistemas educativos de otros países con los informes tan famosos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los cuales aportan una perspectiva global de la educación en España con deficiencias, a pesar de ser uno de los países en los cuales los docentes dedican más horas al año a impartir sus clases. Entonces, ¿qué estamos haciendo mal?

Muchos de estos desafíos con los que se encuentran los maestros/as están relacionados con la nueva sociedad del conocimiento, una sociedad que cambia a un ritmo vertiginoso, lo que exige mayor formación permanente para poder responder a las necesidades del alumnado. Una formación en la cual el profesorado ha de ser consciente de la necesidad de una renovación pedagógica que les capacite para desarrollar capacidades y estrategias de aprendizaje necesarias para adaptarse a la nueva sociedad.

Mi interés por el tema comenzó cuando hice el Prácticum I de Magisterio. El Prácticum era la asignatura que esperábamos con entusiasmo cuando comenzamos el segundo año de carrera. Teníamos esa ilusión y ganas de estar en la escuela, poder ver una clase de verdad, estar con los escolares e intentar aplicar todo lo aprendido en la Universidad. Durante mis prácticas tuve la suerte de poder intervenir en el aula, dar mi propia clase y posteriormente reflexionar con mi tutora sobre los aspectos que consideraba que necesitaba mejorar. Esa reflexión informal me ayudó a ir mejorando mi práctica educativa.

Comencé mi labor profesional en la Consejería de Educación de Castilla y León en la que trabajo como maestra desde hace siete años. He trabajado en once

colegios públicos (CEIP y CRA) en ocho provincias diferentes de la Comunidad de Castilla y León y Extremadura. Posteriormente, fui tutora de prácticas de una alumna del Prácticum I del Grado de Educación Infantil, por lo que tengo la visión triple de alumna en prácticas, maestra y tutora de prácticas.

Durante todos estos años, he reflexionado sobre mi profesión y la educación en general sobre temáticas diversas como las leyes, el currículum, los objetivos, las programaciones, etc., pero sobre todo sobre la propia práctica: ¿qué hacemos en clase? ¿cómo lo hacemos? ¿qué podemos mejorar?, cuestiones que nos ayudarán a ir modificando nuestra práctica educativa para formar, lo mejor que podamos, a las generaciones del mañana.

En el curso académico 2012/2013 colaboré activamente en el Proyecto Europeo ACTTEA, gracias a mis directores de tesis Juanjo Mena y María Luisa García, los cuales me introdujeron en la línea de investigación de *la Práctica Reflexiva, el Conocimiento Práctico y el Mentoring*. Todo esto aumentó mi interés por la reflexión y en particular, por el Prácticum. Mi experiencia me ha demostrado que el profesorado en formación aprende mucho más con la práctica, a condición de que luego se reflexione sobre ella y se intente mejorar en los aspectos necesarios.

A raíz de todo lo expuesto, me centré en el aprendizaje que obtenía el profesorado en formación durante su Prácticum, concretamente en el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

Introducción

El objetivo de la educación según Zahonero y Martín (2015) es crear una sociedad que gestione los conflictos de manera correcta, estableciendo relaciones interpersonales justas basadas en el respeto y en la empatía. En esta sociedad se dan normas democráticas entre deberes y derechos y se necesita tener unas ciertas habilidades por parte de las personas que forman parte de ella, sobre todo de los docentes, tanto en ejercicio como en el periodo de la formación. Los profesionales vinculados a la educación han de tener una serie de valores para transmitir a su alumnado, además del conocimiento. En el informe Delors (1998) de la UNESCO citado en Zahonero y Martín (2015) se recogen un número de competencias que posee el profesorado, las cuales comprenden una amplia variedad de destrezas. Si se parte de la identificación y la comprensión de los estilos de aprendizaje por los que se asientan los conocimientos de los alumnos/as se llega al dominio de un número de estrategias para encarar situaciones de tipo personal y profesional.

En esta línea, Bozu e Imbernon (2016) expresan la importancia de la docencia como vocación y compromiso personal, características que son parte de los docentes y de los formadores. Pero no se puede reducir a esas características, ya que implicaría que cualquier persona puede enseñar si lo desea y le gusta hacerlo. La actividad de la enseñanza es una tarea muy complicada que necesita de mucho conocimiento y de distintos recursos para que se pueda ejercer de modo adecuado. Por ello, el profesorado necesita, además de los saberes disciplinares, conocimientos más específicos que le permitan llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad (Pérez, 2013).

Según Zahonero y Martín (2015) se espera que un profesorado competente posea un dominio de la materia que va a tratar, destacando un nivel de preocupación

por emplear una metodología apropiada, con los contenidos actualizados. Además, debe tener la habilidad de diseñar y gestionar el currículo, atendiendo a la ayuda de compañeros/as y disponer de buena predisposición para el trabajo en equipo.

La integración de las nuevas tecnologías, la inclusión o la globalización de la enseñanza, hacen necesario una mejora de la formación del profesorado para fomentar e incrementar la calidad de la enseñanza. Así autores como Zabalza (2013) y Torres y Vallejo (2018) muestran la importancia de tener un profesorado de calidad, que esté formado para responder a las necesidades de esta nueva sociedad, a través del uso de las competencias pedagógicas necesarias para dar respuesta a las diferentes situaciones que pueden darse durante su práctica docente, mejorando así su preparación y formación.

En España, la Universidad lleva a cabo un trabajo continuo de reflexión acerca de las prácticas académicas y científicas en las que las principales funciones son: ofrecer nuevas ideas y reflejar a las personas en su desarrollo y evolución. Por ello, se debería crear una cultura para el aprendizaje permanente, incluso en el caso de los docentes, para fomentar la modificación de sus ideas y opiniones, profesionales y académicas, para demostrar que tienen predisposición a nuevos aprendizajes (Saravia, 2011).

Para Mena, García, Clarke, y Barkatsas (2016) una formación profesional competente ha de permitir al futuro profesional adquirir conocimiento práctico que implique un proceso activo de interacción donde el profesorado reflexione sobre las situaciones que vive en el aula. Para la mejora de estas reflexiones y de la calidad de las prácticas educativas, la mentoría es considerada una actividad clave, entendida como el proceso de mediación del aprendizaje profesional en entornos de práctica. Los docentes mentores supervisan al profesorado en formación en los colegios con el propósito de ayudarles a aprender cómo se enseña (Mena et al., 2016).

El propósito y sentido de esta tesis surge con ocasión del Proyecto de Investigación Europeo ACTion-oriented TEAcher knowledge (ACTTEA), número de referencia 526318-LLP-1-2012-1-EE-COMENIUS-CMP financiado por la Unión Europea (2012-2015), en el cual participaron cuatro países: Estonia, Finlandia, Holanda y España. El proyecto presentaba tres objetivos principales:

1. Desarrollar y probar un procedimiento de reflexión guiada que apoye a los futuros maestros/as en la construcción de conocimiento orientado a la acción basándose en sus experiencias prácticas.
2. Desarrollar un entorno de video-aprendizaje que ayude a los educadores de docentes universitarios y escolares a diseñar auténticas tareas de aprendizaje relacionadas con fragmentos significativos de lecciones grabadas en video.
3. Elaborar un manual que ayude a los docentes y líderes educativos para guiar el servicio del profesorado, aprendiendo de las experiencias prácticas en diversos entornos.

En este sentido, y dada su importancia, a través del prácticum se pretende estudiar el proceso de aprendizaje que desarrolla el profesorado en formación durante la fase de inmersión en los contextos escolares. El profesorado en formación ha de ser consciente de las responsabilidades que tiene ser maestro/a y adquirir las competencias necesarias para intervenir en contextos educativos.

La investigación sobre la formación del profesorado se divisa, hoy en día, como uno de los procesos más importantes para la mejora educativa. Esta investigación pretende presentar una nueva propuesta para la fase de prácticas escolares, en la cual se reflexione sobre la actuación del futuro profesorado en las aulas individualmente y con la ayuda de otras personas, ya sean compañeros/as o tutores/as, haciendo hincapié en esta última colectividad.

Los colegios reciben actualmente profesorado habilitado para realizar las prácticas, pero no siempre bien cualificados para llevar a cabo unas prácticas

escolares de calidad. Así mismo, la evaluación que se hace de dichas prácticas no es suficiente para que el profesorado en formación adquiriera el conocimiento práctico necesario para poder generalizarlo en su profesión. En este sentido, se hace necesario investigar estas realidades, comprobando cómo se adquiere ese conocimiento práctico y qué tipo de ayuda beneficia esa adquisición.

Existen estudios relacionados con la construcción de conocimiento práctico docente durante la fase de prácticas escolares (Benarroch et al., 2006; González y Fuentes, 2011; Latorre y Blanco, 2011; Martínez y Raposo, 2011), sin embargo, por el momento no sabemos cuál es el efecto que ejerce la tutoría sobre lo que aprende el profesorado en formación cuando reflexiona críticamente con la ayuda de otra persona, por lo tanto, investigar sobre la importancia de estas ayudas, se convierte en un estudio de utilidad educativa.

Consecuentemente esta investigación es pertinente porque, hasta el momento de esta investigación, la evaluación del prácticum de la Diplomatura de Educación Primaria en la Universidad de Salamanca se centraba en la reflexión individual a través del diario de prácticas; en dicho diario no se tenía en cuenta las aportaciones de una reflexión crítica con el tutor/a. Con el cambio de titulación a Grado, la evaluación del prácticum se lleva a cabo a través del portafolio, en el cual tampoco se tienen en cuentas las reflexiones con el tutor/a de prácticas. Esta investigación posibilitará saber en qué aspectos deben centrarse los tutores/as para que el profesorado en formación adquiriera mayor conocimiento práctico que pueda aplicar en sus clases posteriores, con la consecuente mejora en el ámbito educativo y, por tanto, en los alumnos y alumnas del futuro.

A estos aspectos, se añade que la Conferencia de Decanos/as de Centros con Títulos de Magisterio y Educación, desde el 2018 están trabajando en la elaboración de una propuesta base sobre la formación y el acceso a la formación docente. Entre los siete elementos clave que proponen, se encuentran cuestiones relativas al prácticum como: ¿qué debe contemplar la memoria de prácticas?,

¿qué características deberían tener los maestros/as para ser seleccionados como tutores de prácticas? o ¿por qué es necesario vincular la investigación educativa a las practicas docentes? Esta iniciativa pone en marcha una propuesta que responde a las necesidades y demandas del Sistema Educativo, entre ellas propone diversas propuestas para ofrecer una formación inicial al profesorado de elevada calidad.

La Tesis Doctoral está estructurada en dos bloques principales: el teórico y el metodológico-investigativo. El **marco teórico** está desglosado en tres capítulos: en el *primero* se expone la formación del profesorado, analizando los diferentes tipos y modalidades, sus fases y la formación tanto en la Universidad como en el Prácticum, aspectos todos ellos cruciales para tener una base desde la cual poder detectar cuál es la formación actual de los futuros maestros/as.

En el *segundo capítulo* se explican tres tipos de reflexión que se llevan a cabo durante las prácticas escolares, comparando la reflexión individual con la reflexión con ayuda de otra persona, ya sea un compañero/a o el tutor/a de prácticas. Además, se analizan los roles de tutoría, la formación de los tutores/as, las motivaciones y retos a los que se enfrenta, sus habilidades y los tipos de mentoría que se pueden llevar a cabo. Finalmente, se analizan dos recursos metodológicos que pueden favorecer la reflexión: el portafolios y las grabaciones en vídeo de las sesiones prácticas.

En el *capítulo tercero* se profundiza en la construcción de conocimiento práctico, haciendo referencia a su adquisición y dimensiones. Se analizan brevemente las aportaciones de diversos autores sobre el tema, y se diferencian tres tipos de conocimiento tecnológico, de contenido y pedagógico. Se expone, así mismo, la interacción de estos tres tipos de conocimiento práctico, destacando el conocimiento pedagógico.

En cuanto al **segundo bloque** se divide en cuatro capítulos. Atendiendo a un orden lineal con respecto a los anteriores capítulos comenzaremos por el *cuarto*

capítulo en el que se presenta el problema de investigación, los objetivos fijados y las hipótesis que se pretenden resolver, así como la justificación del estudio.

Seguidamente el *quinto capítulo* se centra en la metodología explicando qué tipo de enfoque se ha llevado a cabo, la población, muestra, recogida de información, permisos y ética, y colegios participantes y tutores. Además, se expone la viabilidad y fiabilidad del estudio.

En el *capítulo sexto* se muestran los resultados de la investigación y su análisis centrado en tres análisis, analizando los datos desde diferentes niveles siendo cada vez más concretos.

A continuación, en el *capítulo séptimo* se exponen las discusiones sobre los resultados anteriormente analizados, dando pie en el *capítulo octavo* a las conclusiones, limitaciones de la investigación y las futuras líneas de investigación que pueden dar lugar a posibles investigaciones relacionadas con la temática.

Por último, se recogen las referencias bibliográficas utilizadas en la investigación. Tras la bibliografía y como punto final, se añaden los *Anexos* que se han generado en esta Tesis y que resultan de interés como aporte metodológico.

PARTE I

MARCO TEÓRICO

Introducción

El marco teórico que fundamenta esta investigación permite conocer las nociones básicas necesarias para el entendimiento del desarrollo de este estudio. Se presentan diferentes fundamentos desde un plano teórico exponiendo los conceptos ligados al prácticum en la formación del profesorado, la reflexión docente y el conocimiento práctico.

Se comienza con una aproximación conceptual revisando los conocimientos actuales de formación y presentando la necesidad de un buen aprendizaje por parte del profesorado para el beneficio de toda la sociedad. Se realiza un recorrido histórico sobre la formación del profesorado para comprender cómo ha evolucionado a lo largo de los años. Posteriormente, se analizan las fases de la formación tanto la formación inicial como la permanente, ambas necesarias para un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Se hace referencia a la enseñanza que recibe el profesorado en formación durante su estancia en la Universidad, investigando la formación teórica y práctica que adquieren durante ese periodo formativo.

En el siguiente capítulo se hace referencia a la reflexión sobre la propia práctica, centrándose posteriormente en tres tipos de reflexión: reflexión individual, entre pares y con un tutor/a. De esta manera, en primer lugar, se presenta la reflexión individual del profesorado en formación durante las prácticas escolares analizando cómo se adquiere el conocimiento práctico a través de este tipo de reflexión. Para luego situar al lector en la reflexión entre pares concretando qué pasos hay que seguir para reflexionar con un compañero/a, los tipos de tutoría que pueden darse y los beneficios e inconvenientes de dicha reflexión. Posteriormente, se analiza el papel de la mentoría (tutoría de prácticas) exponiendo los distintos roles de los tutores/a y el tipo de formación que han de adquirir para poder ser tutor/a de prácticas. Además, se especifican las motivaciones y retos con los cuales se encuentran durante las sesiones de tutoría,

las habilidades que deben tener para ser un buen tutor/a y los tipos de mentoría que pueden llevarse a cabo. Con el propósito de resaltar la importancia del tutor/a durante las reflexiones sobre la propia práctica.

Posteriormente, se realiza un análisis de los tipos de reflexión, destacando las aportaciones de diversos autores que defienden la importancia de la reflexión crítica con la ayuda de un tutor/a y se concluye el capítulo mencionando distintos recursos metodológicos para la reflexión, como el portafolio y las grabaciones en vídeo.

El tercer capítulo tiene como propósito presentar el conocimiento práctico. Se inicia con una aproximación a su concepto, para posteriormente indagar sobre su adquisición y las dimensiones de las cuales está formado. Más tarde, se analizan las aportaciones de distintas fuentes para comprender las características de dicho conocimiento y su construcción. Se estudian los tipos de conocimiento práctico, diferenciando tres tipos principales: conocimiento tecnológico, de contenido y pedagógico, centrándonos fundamentalmente en este último. Terminamos el capítulo haciendo referencia a la interacción que surge entre estos tres tipos de conocimiento práctico, dando lugar a cuatro tipologías de conocimiento más específicas, (1) conocimiento pedagógico del contenido, (2) conocimiento tecnológico del contenido, (3) conocimiento tecnológico-pedagógico, y (4) conocimiento tecno-pedagógico del contenido, todos ellos necesarios para lograr un conocimiento de calidad.

De forma visual, se observa la estructura organizativa que se plantea en el marco teórico, advirtiéndose que, en los procesos de formación del profesorado se distinguen dos partes: teórica y práctica. Dentro de la parte práctica, el Prácticum constituye un elemento esencial, permitiendo obtener un aprendizaje práctico de la profesión docente a través de tres tipos de reflexión: individual, con pares y con tutor/a, contribuyendo a la adquisición de conocimiento práctico (Fig. 1).

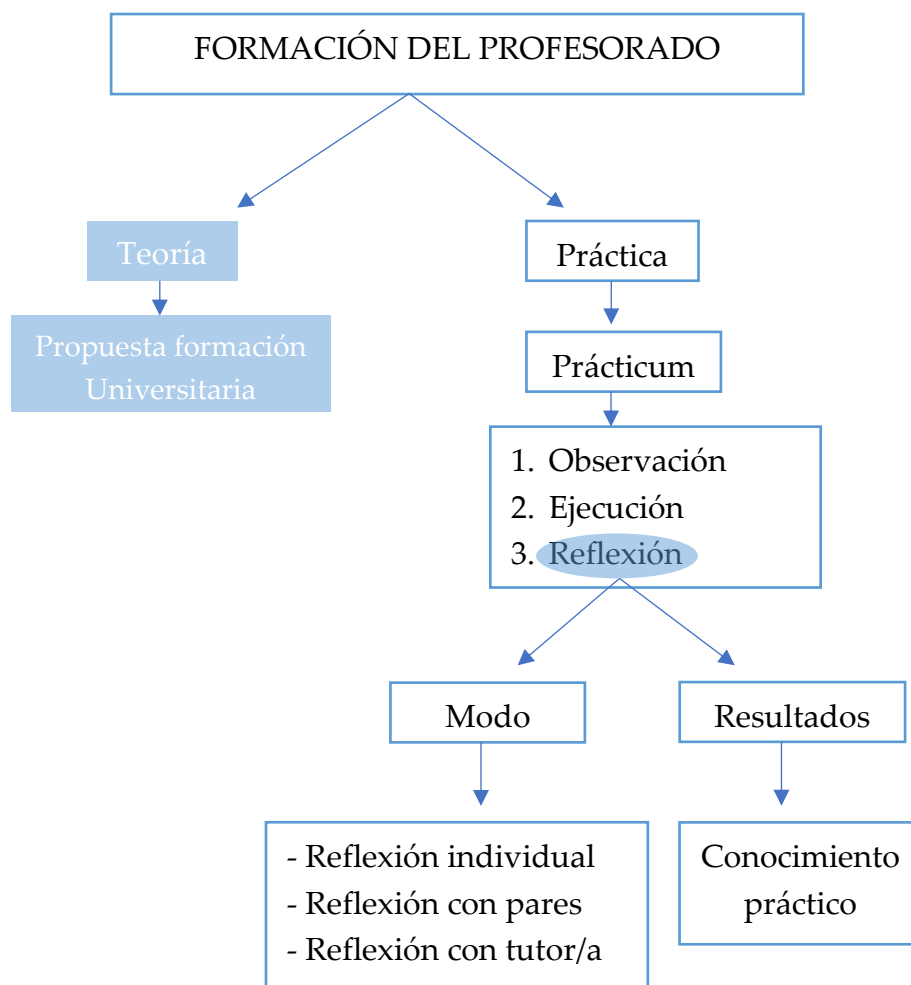


Figura 1. Estructura organizativa del marco teórico

Capítulo I

El Prácticum en la formación del profesorado

“Solo cuando cambias las lentes a través de las cuales ves el aprendizaje del estudiante – o tu propia práctica – descubres si un nuevo foco es mejor o peor. Si nunca cambias las lentes, limitas tu visión”

Costa y Kallick

Capítulo I

El Prácticum en la formación del profesorado

- 1.1. Aproximación conceptual.
- 1.2. Revisión histórica de la formación del profesorado.
- 1.3. La formación del profesorado en la normativa legal.
- 1.4. Fases de la formación.
- 1.5. El Prácticum en el Grado de Maestro de Educación Primaria.
- 1.6. Síntesis del capítulo I.

1.1. Aproximación conceptual

En nuestro país la educación es un pilar fundamental en la sociedad, reconociendo el derecho a la educación en el artículo 27 de la Constitución (Constitución Española, 1978). Así mismo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006) en su preámbulo recoge la importancia que las sociedades actuales conceden a la educación. Y es que una buena educación es la mayor riqueza de un país y sus ciudadanos. Por todo ello, se debe contar con un profesorado bien formado, capaz de desarrollar las capacidades individuales de su alumnado, fomentar valores y propiciar el desarrollo de competencias (capacidades y habilidades) que le ayude a generar conocimiento útil para su docencia (Jiménez y Pérez, 2011). La LOMCE (2013) promueve el aprendizaje permanente para reducir la tasa de abandono escolar desde la formación del profesorado. Para ello, la formación de los docentes debería ser permanente, ya que los contextos educativos no son siempre los mismos y van evolucionado conforme a como lo hace la sociedad.

Para Sánchez-Antolín, Ramos, y Sánchez (2014) en los últimos años se ha dado un incremento en la implementación de políticas de formación continua del profesorado. Hay una profunda preocupación para que los docentes lleven a cabo un desarrollo de sus competencias y así impulsar las competencias básicas del alumnado. Por consiguiente, son necesarias las políticas para la formación continua de los docentes, desde una perspectiva descriptiva y analítica, haciendo aproximaciones a la traducción y la influencia de las políticas europeas y el influjo que pueden tener en las políticas españolas. Actualmente no se debería dudar de la importancia de la formación del profesorado, ya que de acuerdo con Imbernón y Canto (2013) el profesorado es una “pieza fundamental de cualquier proceso que pretenda una innovación real del sistema educativo” (p. 6).

Para llegar a este éxito esta formación debe ir encaminada a ayudar a los futuros maestros/as a reflexionar, analizando los contextos y situaciones de su práctica,

construyendo a partir de esa reflexión propuestas de mejora y estableciendo relaciones entre la teoría y la práctica. Martínez et al. (2016) proponen la reflexión de los estudiantes de manera que favorezca el análisis de casos reales de sus prácticas, a través de una óptica cooperativa. De acuerdo con dichos autores, la capacidad para la reflexión es una de las principales competencias que debe poseer un docente. El profesorado tiene que reflexionar sobre su práctica y de la misma tiene que intentar generar implicaciones afectivas con el resto de los miembros de la comunidad, en especial con el alumnado. Por tanto, la reflexión debe ser un eje fundamental en el Prácticum, ya que sirve de ayuda para comprender la propia naturaleza del trabajo del docente. Parece interesante también la reflexión conjunta que puedan desarrollar los futuros docentes con su tutor/a. Para este trabajo, estos autores, se propusieron formar al alumnado en reflexión, sirviéndoles de guía para las actividades de reelaboración y de interpretación de situaciones prácticas (Martínez et al., 2016).

En cualquier época, desde la instauración de la enseñanza, ha sido necesario que el profesorado tome conciencia de las creencias, conocimientos y valores implícitos para fundamentar el conocimiento tácito. La acumulación de este conocimiento puede generar nuevo y mejor material teórico que sirva como respuesta a las necesidades docentes (Mena y García, 2013). Es importante pues, resaltar que no es suficiente con transmitir el conocimiento de forma codificada y simplemente como un grupo de conceptos y procedimientos estandarizados, ya que para una buena formación se necesita reflexionar y analizar la propia práctica para así poder mejorar el conocimiento profesional (Zeichner, 2007).

Es así como empieza a surgir la necesidad de considerar la formación de profesionales críticos y reflexivos como una forma innovadora que permitirá la elaboración de su propio conocimiento teórico, para lo que necesitan constante práctica (Domingo, 2013).

La asignatura de Prácticum presenta un espacio privilegiado para poder profundizar en este aspecto de la formación del profesorado, ayudándole a desarrollar su habilidad pedagógica, es decir, aquella capacidad de los docentes para responder a las distintas situaciones que puedan suscitarse en clase y las necesidades del alumnado, a partir de su experiencia (Gutiérrez, Correa, Jiménez de Aberasturi, y Báñez, 2009). En este sentido, se entiende el prácticum, según García (2016) como un conjunto de actividades que realizan los estudiantes en dos marcos institucionales diferentes pero complementarios: la universidad y los colegios de prácticas, con el fin de conseguir determinados objetivos profesionalizantes.

La tendencia en la literatura docente por la necesidad de que el profesorado tenga una formación más crítica no es reciente. En algunos países se han logrado avances, pero debe comprenderse que aún con una predominante formación crítica, ésta debe siempre estar en constante revisión y mejora, para ajustarse a las realidades sociales que, sin duda, con el paso de los años se transforman. La investigación ha demostrado que entre los docentes se manifiestan distintos niveles y maneras de reflexión, por lo que hay que destacar que ello implica un proceso de caracteres metacognitivos (Mena y García, 2013; Ward y McCotter, 2004).

Todo ello, nos lleva a plantearnos en esta investigación la necesidad de conocer la formación del profesorado tanto inicial como permanente. Además de investigar sobre qué tipo de formación recibe el profesorado en formación durante su carrera profesional, haciendo hincapié en la formación durante el prácticum.

Como venimos comprobando la formación del profesorado es necesaria para ofrecer una educación de calidad. Pero ¿qué entendemos por formación? El término formación, según Marcelo (1989) se entiende como:

el campo de conocimiento, investigación y propuestas teóricas y prácticas, que estudia el proceso mediante los cuales los profesores, tanto en formación como en ejercicio, se implican en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos y destrezas, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos (p. 30).

Por su parte, Medina y Domínguez (1989) hacen referencia a: “la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo para desarrollar un proyecto educativo común” (p.87).

Añaden Martínez, Castillo, y Granda (2017) que la “formación docente es una herramienta fundamental para lograr un mejor desarrollo de las prácticas educativas; con la finalidad de alcanzar el perfil ideal del docente” (p. 84).

Así mismo, la Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, considera formación del profesorado al “conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar la preparación científica, técnica, didáctica y profesional del profesorado” (p. 2).

Esta formación docente permite que el futuro profesorado adquiera conocimiento profesional, entendido como el conjunto de representaciones cognitivas orientadas a la práctica, permitiendo al profesor/a la identificación e interpretación de los problemas de enseñanza y aprendizaje a los que se enfrentan, determinando en la mayoría de los casos, el enfoque de las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación desarrolladas a lo largo de su práctica profesional (Tillema, 1995).

Las perspectivas psicológicas señalan que tal conocimiento está compuesto de representaciones esquemáticas accesibles y explícitas del profesorado, admitiendo una articulada declaración del contenido en el conocimiento para una manifestación de su saber a nivel profesional. Mientras tanto, otras teorías

psicológicas mantienen que el conocimiento del profesorado en la mayoría de los casos, no puede ser reducido a aquello capaz de ser declarado por el mismo, por lo que sostiene la existencia del conocimiento de naturaleza implícita evidenciado solamente al ser activado en el desarrollo profesional de sus actividades en el aula (Bromme y Tillema, 1995).

1.2. Revisión histórica de la formación del profesorado.

Los antecedentes de formación de profesorado se remontan a la dificultad para hallar respuestas teóricas y empíricas en cuestiones relacionadas a la planificación y desarrollo de procesos formativos, implicando una problemática actual a nivel educativo. Entre las interrogantes relevantes planteadas sobresalen las temáticas relacionadas a la naturaleza y caracterización de los conocimientos que deben tener los profesionales para responder adecuadamente a las necesidades que demanda la sociedad actual (Badia y Monereo, 2004).

De acuerdo con González, Martín, Flores, y Jenaro (2014) la palabra que mejor define el sistema educativo español es diversidad. Así, se hace necesario que dicho sistema intente ofrecer a todo su alumnado una respuesta a las necesidades que muestra, para conseguir el pleno desarrollo de sus capacidades y alcanzar los contenidos indicados para su periodo educativo, siempre desde el punto de vista de la inclusión. Siguiendo esta idea, numerosas investigaciones a nivel nacional e internacional se centran en estudiar la formación del profesorado como medio para mejorar los centros educativos y para conseguir que todos los estudiantes tengan éxito. Ciertos estudios, como es el caso del Programa McKinsey, exponen que la principal razón observable en las diferencias en el proceso de aprendizaje del alumnado radica en la calidad del profesorado. El desafío es mejorar los programas para la formación del profesorado, partiendo

de sus propias necesidades como docentes y sus actitudes (Barber y Mourshed, 2007).

Para González et al. (2015) las instituciones educativas actuales son contextos en los que se observa diversidad en los distintos ritmos de aprendizaje, las diferentes capacidades y expectativas, así como se aprecian diferencias en la motivación. Por ello, es necesario llevar a cabo una atención educativa apropiada, formando tanto a los docentes como a las administraciones para conseguir que todo el alumnado consiga el éxito educativo.

En las tres últimas décadas, se ha trabajado tanto a nivel europeo como en el resto del mundo para hacer una revisión y reforma de los sistemas educativos en cuanto a su estructura, para que estos sistemas sean capaces de llevar a cabo una promoción y sostenimiento de manera eficaz (Echeita y Ainscow, 2011). Se pretende que los sistemas educativos ofrezcan una educación de calidad. Por ello, para que un profesional de la educación sea competente, tiene que tener la capacidad de transferir y adecuar en su desempeño en el trabajo la variedad de contextos o situaciones particulares que se le presentan.

El papel del profesorado está en continuo cambio y así cada poco tiempo se observan nuevas demandas exigidas al perfil profesional de los docentes. Esta demanda surge por contextos y situaciones interculturales, incrementos en la heterogeneidad del alumnado, relevancia del dominio de varias lenguas, acrecentamiento de las dificultades de aprendizaje, introducción de nuevas tecnologías de la información, entre otros. Por tanto, se puede afirmar que el profesorado tiene que adquirir un compromiso abierto con aquellos que más lo necesitan. La visión de la escuela y del rol social en cada etapa histórica va cambiando dependiendo también de la zona geográfica y ello trae consigo la reorientación de los docentes (Pavié, 2011).

Para Cochran, Baker, y Benson (2015) y Guarro, Martínez, y Pruaño (2017) en España la formación del profesorado debe ser continua y su regulación depende de las Comunidades Autónomas. Para ello, las Comunidades Autónomas han desarrollado leyes, que exponen sus políticas, especialmente en materia de formación continua del profesorado. Cabe debatir sus orientaciones, las estrategias y las influencias profesionales y educativas. Los análisis críticos de este tipo de discursos ayudan en la visibilización. Se observa que las distintas Comunidades tienen sus particularidades y que las políticas de cada región coinciden con el marco normativo común. Cabe destacar que los resultados deducidos del Programa PISA o del Programa TALIS han demostrado que, tanto a nivel nacional como autonómico, se deben realizar mejoras en cuanto a formación del profesorado. Veamos, pues, como ha ido evolucionando la formación del profesorado a lo largo de los años para entender esta necesidad de mejora.

La formación del profesorado en los países de Europa Occidental data de un periodo amplio de alrededor de doscientos años en el que han participado diversos factores políticos, económicos, sociales, religiosos y culturales, así como los propios del sector educativo. Aunque cada país ha formado su propia estructura referente a la formación del profesorado, algunos cuentan con las mismas líneas de desarrollo, creando formas de desarrollo y de solución de problemas a la problemática de la formación (Vroede, 1989).

Fruto de esa evolución histórica, la formación del profesorado varía existiendo una diversidad de modelos que van respondiendo a las necesidades del momento (Egido, 2011). En el siglo XVIII y la primera parte del siglo XIX, las escuelas y diseño de la enseñanza estaba a cargo de personas que no tenían conocimiento en el tema docente. El nivel de preparación de estas personas solía ser bajo por lo que tenían poca idea de la importancia de la formación de los profesores. Pero para una correcta transmisión del conocimiento, se necesita una

correcta formación en el que se vinculan disciplinas como la psicología y la pedagogía (Vroede, 1989).

En los años 60 en España, la formación del profesorado diferencia el tipo de preparación que debe recibir un docente en función de la etapa educativa que imparta: primaria o secundaria. El modelo “normalista” era el propio de los maestros/as de primaria centrándose en la práctica docente y en la metodología, casi sin prestar atención a la teoría educativa, a la pedagogía o al conocimiento científico. No obstante, este método formativo empezó a cuestionarse porque se consideraba que no era suficiente para la preparación de un maestro/a, ya que no contaba con las estrategias necesarias para afrontar los nuevos retos que surgían (Egido, 2011).

1.3. La formación del profesorado en la normativa legal

La formación del profesorado se ha visto afectada por las reformas educativas surgidas en nuestro país a lo largo de los años. Desde la Constitución de 1812 se han publicado un amplio conjunto de leyes educativas, muchas de ellas derogadas actualmente. En la tabla 1 se puede comprobar un eje cronológico de las distintas leyes educativas en nuestro país.

Tabla 1. Eje cronológico de las Leyes Reguladoras del Sistema Educativo Español

Eje cronológico de las Leyes Reguladoras del Sistema Educativo						
Preconstitucional		Postconstitucional				
<i>Ley Moyano</i> LIP (Ley Instrucc. Pública) 1857	<i>Ley Villar Palasí</i> LGE (Ley General Ed.) 1970	LODE 1985	LOGSE 1990	LOCE 2002	LOE 2006	LOMCE 2013

Fuente: Berengueras y Vera (2015)

La Ley Moyano (1857) se considera la primera ley de educación española. Reguló el sistema educativo desde mediados del siglo XIX hasta el segundo tercio del XX (Berengueras y Vera, 2015).

Más tarde, se implanta la Ley de Educación de 1970 reformando todo el sistema educativo. Con esta Ley nuestro país incorpora la formación del profesorado a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, denominando a los maestros/as “Profesores de Enseñanza General Básica (EGB)” (Egido, 2011).

Aprobada la Constitución Española (1978), se da pie a la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980), derogada pocos años después (MECD, 2004). La Ley de Reforma Universitaria (1983) desarrolla el principio constitucional de autonomía universitaria, introduciendo cambios significativos en la organización de las universidades (Berengueras y Vera, 2015).

Posteriormente, se aprueba la LODE (1985) garantizando el derecho a la educación y libertad de enseñanza, además defiende la enseñanza pública, insuficiente durante muchos años (Hernández et al., 2005).

Después de un proceso largo, marcado por una alta conflictividad en el ámbito educativo, se aprueba la LOGSE (1990). Esta ley regula la estructura y organización del sistema educativo en los niveles no universitarios. Más tarde, se aprueba la LOU (2001) para regular la organización y funcionamiento de la Universidad española, adaptándose al sistema universitario europeo a raíz de la implantación del Plan Bolonia (Berengueras y Vera, 2015).

La LOCE (2002) modificó la LODE (1985) y la LOGSE (1990) con el objetivo de establecer una educación de calidad, pero no llegó a desarrollarse, ya que fue reemplazada por la LOE (2006), la cual expone tres principios fundamentales: educación de calidad para todos, esfuerzo compartido y compromiso con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea.

Por último, en 2013 se aprueba la LOMCE (2013), una ley que modifica el contenido de las leyes anteriores. En cuanto a los estudios universitarios actualmente contamos con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, modificado por el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero.

Centrándonos únicamente en las leyes reguladoras de las enseñanzas universitarias en España se pueden observar las siguientes características (fig. 2):

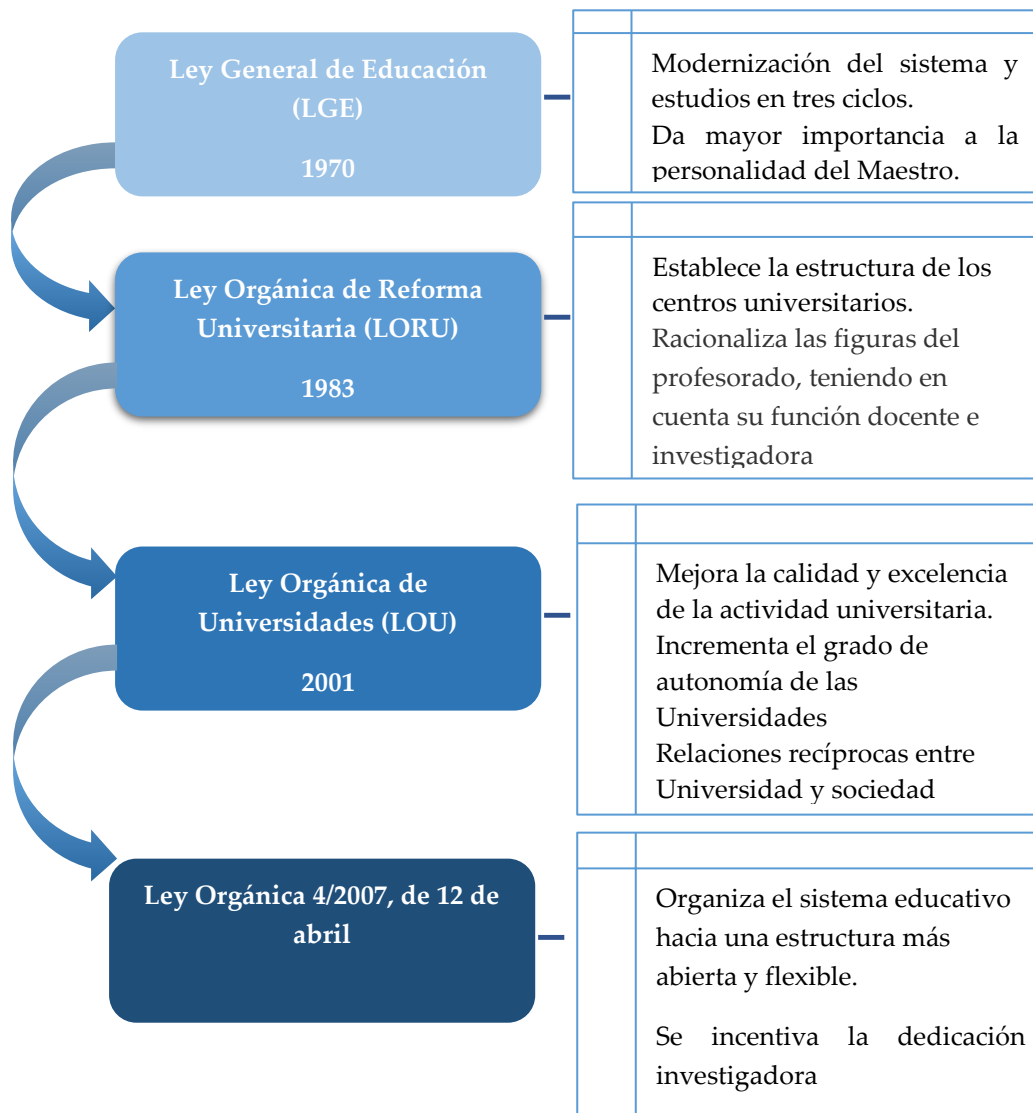


Figura 2. Leyes reguladoras de las enseñanzas universitarias en España. Fuente: Elaboración propia.

La investigación educativa en las últimas décadas ha sido determinante en la reflexión docente, comprendida también como un proceso de análisis, elaboración y cuestionamiento de las propias experiencias en apoyo al profesorado para la construcción de nuevas representaciones de sus prácticas (Mena y García, 2013). Una condición necesaria que permita revelar el conocimiento tácito subyacente de la acción es la toma de conciencia de las creencias, conocimientos y valores implícitos. El conjunto de estos conocimientos puede generar un cuerpo teórico más cercano a la parte práctica que permite responder a las necesidades del profesorado.

Todas estas leyes sobre educación establecen que para ejercer como docente, como menciona Hernández et al. (2005): “los maestros y profesores deben de haber obtenido una formación inicial que les acredite para ejercer dicha profesión, además de una formación permanente” (p.6). Y es que “los desafíos educativos actuales demuestran la necesidad urgente de programas de formación del profesorado ajustados a la realidad” (Moral, 2010, p.21).

Debido a los distintos puntos de vista y la división de posturas incluso dentro de los gobiernos, el profesorado comienza a tomar cada vez más fuerza dentro del sistema, convirtiéndose en el eje clave de éste para tomar mayor control y toma de decisión dentro de su formación (Vroede, 1989).

Por consiguiente, como se ha podido apreciar, en los últimos años se ha dado una situación de muchos cambios legislativos, creando inseguridad e inestabilidad en los docentes. Por ello, es necesario llegar a leyes de consenso a través de un pacto político sobre educación que dé estabilidad al marco legal educativo (Berengueras y Vera, 2015).

1.4. Fases de la formación

En la formación del profesorado se distinguen una formación inicial y una formación permanente.

1.4.1. Formación inicial

La formación inicial de un maestro/a en la Universidad es una de las fases más importantes ya que es donde comienzan sus experiencias docentes (López, 2004). Por lo que debe recibir una formación inicial de calidad para que adquiera distintas habilidades que le lleven a desarrollar las capacidades necesarias para adaptarse a su entorno de trabajo. Como menciona Esteve (2009):

Las actividades de formación inicial de profesores deben centrarse, en primer lugar, en enseñar al futuro profesor a analizar, con el mayor detalle posible, los múltiples factores que están influyendo en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad docente cotidiana (p. 20).

Esta formación inicial suele centrarse en la enseñanza a nivel teórico alejándose de la práctica profesional, centrándose prioritariamente en los contenidos de tipo conceptual, critica González (2016). Sería conveniente que teoría y práctica se interrelacionen posibilitando a los docentes que dominen diferentes competencias relacionadas con la comunidad educativa, las tecnologías de la información y la comunicación, las capacidades de aprendizaje, competencias para la investigación y la reflexión sobre su práctica docente, para que así esta formación inicial no sea incompleta o insuficiente, sino que los programas formativos deben encaminarse a formar profesorado competente en todos los ámbitos.

Para Esteve (1993; 2009) la formación inicial del profesorado debe centrarse en cuatro tareas esenciales: perfilar la propia identidad profesional, considerar la

clase como sistema de interacción y comunicación, organizar el aula y adaptar los contenidos al nivel del alumnado (fig. 3)

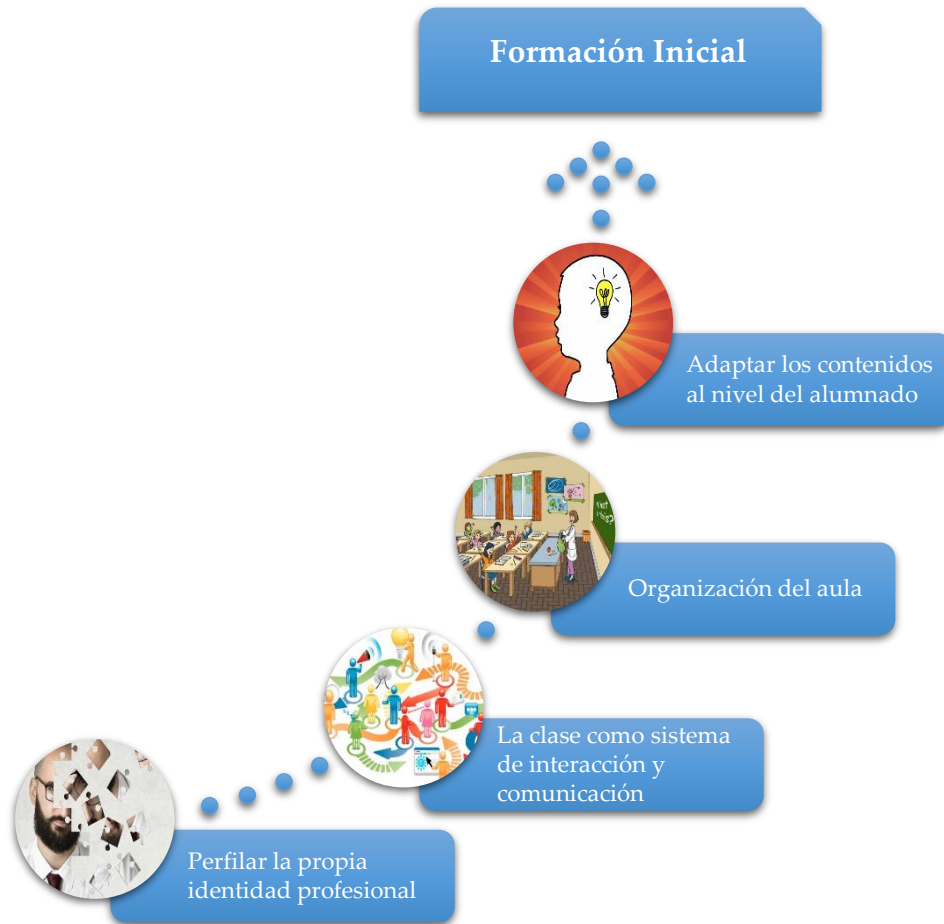


Figura 3. Tareas esenciales de la formación inicial del profesorado. Fuente: Elaboración propia a partir de Esteve (2009)

A la hora de perfilar la propia identidad, el profesional debe especificar qué rol va a asumir, los objetivos que persigue, cómo va a actuar en clase ante los problemas que surjan, y cómo transmitirá aprendizajes significativos. Además, debe entender que la clase es un lugar de interacción y comunicación social, donde el alumnado puede participar activamente, por lo que el profesorado debe dominar el clima de clase, la reflexión y la interacción que se produce en el aula. Aparte de enseñar el contenido, el profesorado debe asumir otras tareas de

organización del aula, es decir, debe organizar el contenido que se trabajará, la agrupación del alumnado, definir objetivos, los contenidos y la evaluación, etc. Por último, el profesorado debe adaptarse a las necesidades y capacidades del alumnado para que así pueda adquirir los conocimientos necesarios.

Para ello, esta formación inicial, según la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, debe contribuir a que el profesorado en formación desarrolle los siguientes objetivos (fig. 4):

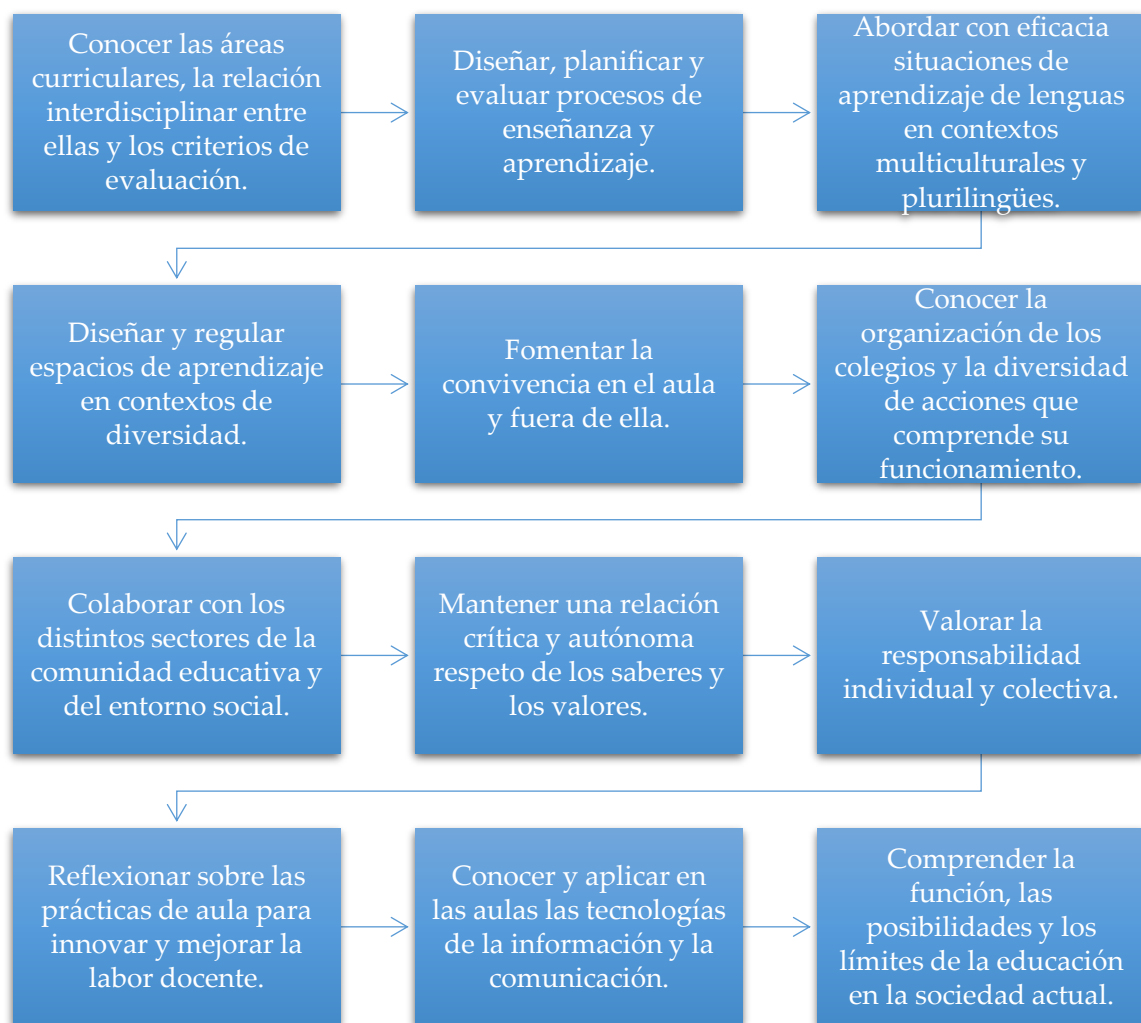


Figura 4. Objetivos de la formación inicial del profesorado según la normativa referente a los requisitos para la verificación del título de Maestro de Educación Primaria. Fuente: Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre

Se comprueba que en esta formación inicial uno de los objetivos que plantea la legislación actual es la reflexión sobre las propias prácticas, aspecto necesario para la construcción de conocimiento que mejore la práctica docente. Esta formación es clave para un proceso de calidad, por lo tanto, no debería reducirse a la adquisición de conocimiento disciplinar, sino a la construcción de un saber, un conocimiento, apoyándose en un proceso reflexivo y crítico, sometido a evaluación, discusión y revisión.

Añaden Benedito e Imbernón (2006) citados en Fuertes (2015) que esta formación inicial debe ser un proceso amplio, flexible y bien definido, e ir encaminada al desarrollo de la competencia profesional, de las capacidades y habilidades pedagógicas y metodológicas, al desarrollo de una relación positiva con la comunidad educativa, desarrollar la capacidad de trabajar en equipo, y reflexionar e investigar sobre la tarea docente, individual y colectiva.

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la formación inicial del profesorado sufrió una reestructuración, ampliando la carrera universitaria de Maestros/as un año y aumentando en consecuencia el tiempo dedicado a las prácticas escolares. Saiz (2016) analiza esta reforma universitaria y llega a la conclusión de que la formación inicial del profesorado debe ir encaminada a un aprendizaje autónomo y permanente, interpretando y reflexionando la práctica docente, dotando así a esta formación inicial de un fuerte componente práctico, es decir, modelos formativos que fomenten la acción. Además, señala la importancia de una formación inicial colaborativa entre alumnado e instituciones compartiendo el trabajo para crecer y mejorar. Así mismo, reclama una formación inicial crítica y comprometida con el cambio social, siendo conscientes de las relaciones sociales y los valores que se encuentran en las escuelas. De esta manera, los planes de formación que tienen en cuenta estos aspectos e incorporan en su formación el proceso reflexivo y de investigación permiten capacitar al futuro profesorado para el cambio educativo.

1.4.2. Formación permanente

Debido a las condiciones actuales de transformación de la sociedad y, por consiguiente, de la escuela, la formación del docente demanda actualización y renovación, es decir, el profesorado necesita una formación permanente, ya que como bien decía John Cotton “quien se atreve a enseñar, nunca debe dejar de aprender” (1856-1929). Y es que los cambios sociales y culturales, y el progreso de la sociedad exige una formación adecuada por parte del profesorado para poder responder a las demandas sociales con calidad.

En este orden de ideas, Cebrián (1996) citado en Delgado (2013) considera que esta formación permanente debe ser amplia, diversa y flexible, adaptándose a la realidad. Teniendo en cuenta que esta formación es libre y voluntaria, en la que las distintas instituciones deben ofrecer el asesoramiento y los recursos necesarios para que el profesorado pueda profundizar en su formación a través de procesos reflexivos e innovadores que pueda aplicar a su docencia.

La formación del profesorado ha sufrido un cambio sustancial debido a la evolución acelerada de la sociedad, a la introducción de las tecnologías de la comunicación y la información, a la sociedad multicultural y multilingüe, al poder de transmisión de conocimiento por parte de la televisión, redes informáticas, educación no formal... que producen un impacto en el aula (Imbernón, 2000).

Por ello, siguiendo a Imbernón (2007) se pueden considerar un conjunto de ideas y propuestas globales para mejorar esta formación permanente del profesorado. Entre ellas, el autor plantea: la necesidad de conocer de dónde venimos para saber hacia dónde vamos; saber qué hemos aprendido; introducirnos en las nuevas ideas, políticas y prácticas para una mejor formación profesional; incidir en las situaciones problemáticas; abandonar el individualismo para pasar al trabajo colaborativo; ser un sujeto con identidad docente; tener en cuenta a la

comunidad; crear espacios de formación; formación basada en la complejidad; y asumir el desarrollo actitudinal y emocional (fig. 5).



Figura 5. Ideas y propuestas globales para la mejora de la formación permanente del profesorado. Fuente: elaboración propia a partir de Imbernón (2007).

Según estas propuestas, el profesorado debe conocer la evolución formativa que se ha llevado a cabo durante años para seguir avanzando y construyendo alternativas innovadoras y cambios en las prácticas formativas. Para ello, es necesario saber qué se ha aprendido analizando los aspectos positivos y negativos para continuar mejorando. Otra de las propuestas que cita Imbernón es la introducción de nuevas ideas, políticas y prácticas para mejorar la formación permanente del profesorado, dando respuesta a las situaciones problemáticas que se encuentra el profesorado. Además, en esta formación es necesario el trabajo colaborativo desarrollando procesos en compañía y comunicación. Así, poco a poco, bajo esta formación el profesorado va adquiriendo su identidad docente, siendo consciente de la importancia de esta formación para sus prácticas. Así mismo, esta formación ha de tener en cuenta los diversos contextos educativos y sociales para así adaptar la formación y, por consiguiente, el proceso de enseñanza-aprendizaje al entorno. Esta formación permanente ha de basarse en la complejidad, es decir, corresponde al profesorado desarrollar la capacidad de análisis crítico para resolver los problemas del aula y tomar las decisiones adecuadas con respecto a ellos, y no basarse en una perspectiva uniforme y simplista. Por último, esta formación ha de ir encaminada a desarrollar actitudes mostrando diferentes emociones con el objetivo de transmitirle esos aspectos al alumnado, mejorando así la comunicación y la relación entre profesor/a-alumno/a.

En esta línea, Cuerva (2016) reflexiona sobre la calidad y eficacia de la formación continua, con el objetivo de dotar al profesorado de las estrategias necesarias para crear, debatir y construir aprendizaje en un entorno social en continuo cambio. Para ello, expone nueve ideas (fig. 6):

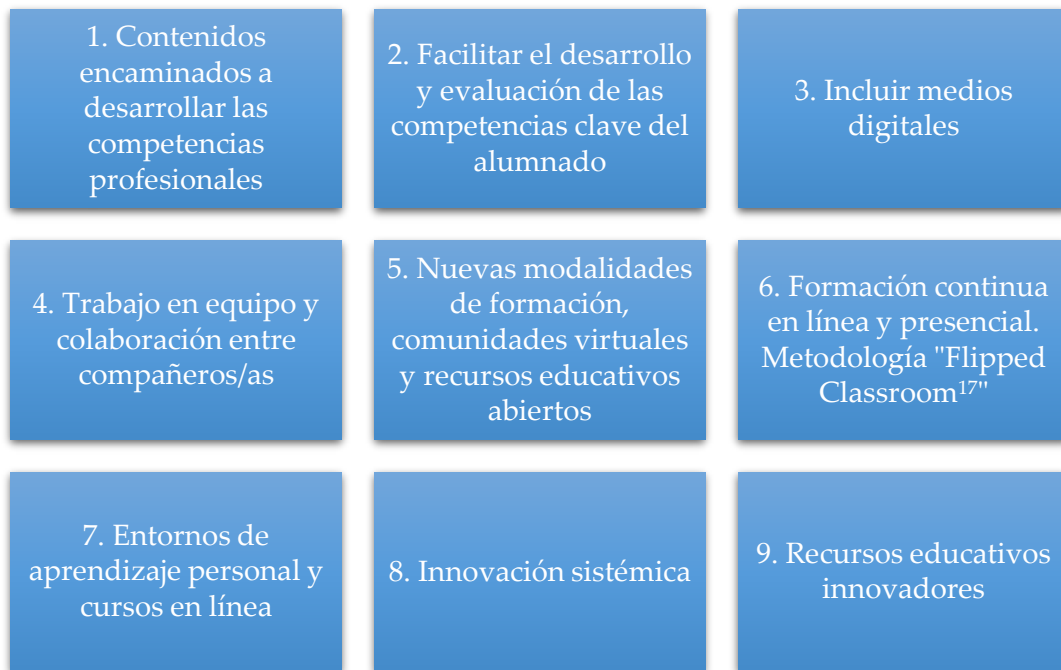


Figura 6. Estrategias del profesorado para crear, debatir y construir aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia a partir de Cuerva (2016)

Por tanto, para hacer frente a los nuevos retos de la enseñanza se necesita una transformación de la escuela, donde se destierre el individualismo y la formación se centre en comunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta el contexto y las novedades que se van incorporando en la sociedad, sobre todo las tecnológicas. Para ello en la formación continua el profesorado debe adquirir las competencias y habilidades necesarias para intervenir en su realidad escolar.

Teniendo como base el Decreto 51/2014, de 9 de octubre esta formación debe ir encaminada a:

contribuir a la mejora de la calidad de la educación, conjugando la necesaria actualización del profesorado para hacer frente a las nuevas necesidades y demandas de la sociedad actual, con la respuesta que se ha de dar a sus

¹ El Flipped Classroom es un modelo pedagógico que requiere el trabajo de ciertos procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición de conocimiento dentro del aula (Santiago, 2014).

expectativas de mejora en el ejercicio profesional, aprendizaje, promoción y satisfacción laboral. (pp. 69616-69617).

Dicha ley persigue los siguientes objetivos (fig. 7):

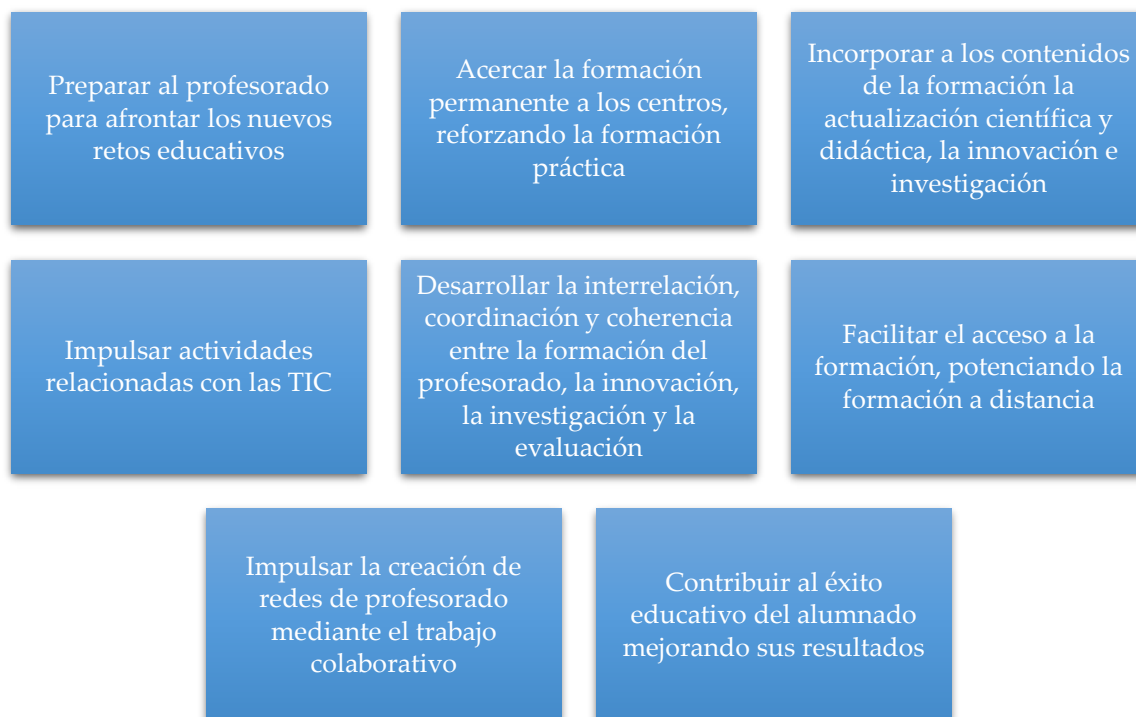


Figura 7. Objetivos de la formación permanente del profesorado según la legislación referente a la formación del profesorado. Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 51/2014, de 9 de octubre

Para alcanzar estos objetivos la Orden EDU/1057/2014, de 4 de diciembre, establece cuatro cauces de formación:

- Planes de formación permanente en centros docentes: adaptado a las necesidades del centro educativo.
- Planes de formación permanente de equipos de profesores: donde trabajan grupos de profesores con intereses comunes.
- Participación de grupos de profesores en modalidades de trabajo grupales.
- Participación individual en alguna de las actividades de formación.

Dichas actividades se podrán llevar a cabo a través de cursos, seminarios, grupos de trabajo, congresos, proyectos de formación, de innovación educativa, de investigación, etc. (fig. 8)



Figura 8. Actividades para la formación permanente del profesorado. Fuente: Elaboración propia

Apoyándose en la normativa legal vigente, las administraciones educativas encargadas de la formación del profesorado proponen una formación enfocada a desarrollar las competencias del profesorado, las necesidades de la sociedad y las necesidades individuales de cada profesor/a derivadas de su práctica docente.

En esta línea, la Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, expone la certificación y convocatoria de tareas de tipo permanente para la formación del profesorado e identifica las principales modalidades, además de añadir una clasificación de tareas de manera presencial, en red y de ambas formas combinadas. Las

modalidades de formación que destaca dicha ley son: cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros y congresos, cuyo objetivo es contribuir a la actualización científica, técnica, didáctica y profesional del profesorado.




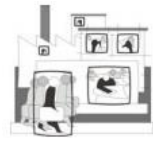


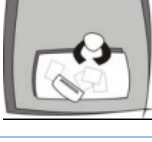
Las modalidades y tipos de formación del profesorado, por tanto, pueden ser clasificadas de diferentes maneras. Autores como Van Manen (1977), Ferry (1983), Kirk (1986), Doyle (1990), Feinman-Nemser (1990), Zeichner (1993) y Pérez (1998) citados en Maciel (2013) ya establecieron distintas perspectivas en la formación del profesorado. Estas perspectivas se centran en una formación académica, técnica, práctica y de reflexión en la práctica donde el docente debía dominar los contenidos que transmitía (Maciel, 2013).

Para Nunes y Meneses (2014) y Paniagua, Luengo, y Casas (2017) la revisión de los sistemas educativos en nuestro país muestra que existe una necesidad para encontrar nuevas perspectivas para la formación permanente del profesorado. En su estudio, analizaron las experiencias de un número de asesores de formación permanente para observar las ventajas y los inconvenientes de las modalidades de formación que se empleaban tradicionalmente y así poder implementar medidas más adecuadas a las necesidades del profesorado.

Con la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la estructura de los estudios universitarios contempla tres niveles formativos: grado, máster y doctorado. Centrándonos en los estudios universitarios de Grado, diversos estudios (Aneas-Novo, Sánchez-Rodríguez, Sánchez-Rivas, 2019; Duarte, Guzmán y Yot, 2018; De Miguel, 2005) diferencian dos tipos principales de formación: presencial y no presencial. En la formación presencial el aprendizaje se desarrolla a través de clases en las que están presentes tanto el profesor/a como el alumno/a; en cambio en la formación no presencial se utilizan plataformas informáticas para realizar actividades sin necesidad de hacerlas de

un modo presencial (Paniagua et al., 2017). Además, dicho autor diferenció siete modalidades de formación recogidas en la siguiente tabla:

Tabla 2. Modalidades organizativas de la enseñanza en la formación presencial.
Adaptado de: De Miguel (2005)

Escenario	Modalidad	Finalidad
	Clases Teóricas	Transmitir conocimiento
	Seminarios-Talleres	Construir conocimiento a través de la interacción
	Clases Prácticas	Aplicación de los conocimientos
	Prácticas Externas	Construir conocimiento en un contexto profesional
	Tutorías	Atención personalizada
	Trabajo en grupo	Aprendizaje cooperativo
	Trabajo autónomo	Autoaprendizaje

Según De Miguel (2005) se entiende por clase teórica una “modalidad organizativa de la enseñanza en la que se utiliza fundamentalmente como estrategia didáctica la exposición verbal por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio” (p. 52). Esta modalidad es de las más utilizadas, ya que resulta relativamente cómoda para el profesorado. Aunque también es una de las modalidades más cuestionadas, ya que potencia poco el aprendizaje y la metodología utilizada se considera poco pedagógica.

En cuanto a los seminarios y talleres podemos considerarlos como una “forma organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que se dan conversaciones conducidas de una manera ordenada por el profesor, quien actúa como conductor de la actividad” (Piña, Seife, y Rodríguez, 2012, p. 110). En estos seminarios se intenta involucrar al alumnado para que adquiera las competencias profesionales necesarias, necesitando que éstos participen activamente.

Las clases prácticas consisten en aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones concretas, resolviendo problemas específicos y experimentando directamente con las aplicaciones de los contenidos (De Miguel, 2005).

En referencia a las prácticas externas podemos definirlas siguiendo a Zabalza (2016) como “periodos de formación que los estudiantes realizan fuera de la institución académica” (p. 6) con el fin de tomar contacto con la realidad educativa y completar su formación teórica.

Otra de las modalidades de formación establecidas por De Miguel (2005) consiste en la tutoría, en la cual un tutor/a ayuda en el proceso formativo a uno o varios estudiantes. En esta modalidad el tutor/a orienta y ayuda al alumno/a.

La formación del profesorado con la modalidad de trabajo en grupo consiste en “hacer que los estudiantes aprendan entre ellos” (De Miguel, 2005, p. 72). Lo importante en el trabajo en grupo es la interacción social, lo que hace que la unión entre sus componentes sea un factor de motivación.

Por último, la modalidad de trabajo autónomo consiste en que el alumnado organiza y adquiere las competencias según su ritmo. El alumno/a aprende a trabajar autónomamente, lo que le capacita de estrategias para actuar en distintas situaciones (De Miguel, 2005).

Sin embargo, el sistema educativo, como ya se ha mencionado previamente en el apartado anterior está sometido constantemente a análisis, para adaptarse a la demanda de una sociedad cambiante. Nuestra manera de comunicarnos está cada vez más enfocada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En España la metodología para la formación del profesorado se ha desarrollado de distintas maneras hasta la fecha. Aunque se mantienen las estructuras básicas recomendadas a nivel nacional, las Comunidades Autónomas han desarrollado sus propios modelos, basados fundamentalmente en cursos para la formación de tipo presencial al comienzo, con algunos seminarios, para posteriormente, pasar a otro tipo de modelos en los que la formación se lleva en centros de trabajo, a distancia o blended learning. Éste último término según Morán (2012) y Picciano, Dziuban y Graham (2014) se refiere a un aprendizaje mixto y mezclado, es decir, un tipo de formación semipresencial, combinando un aprendizaje de tipo presencial con un aprendizaje online. Salinas, De Benito, Pérez, y Gisbert (2018) añaden que el modelo de formación b-learning implica un uso de la tecnología digital y de interacción en red, que puede hacerse a tiempo real o en diferido, lo que facilita la formación del profesorado.

Por lo tanto, el maestro/a ya no solo debe ser un experto en su asignatura, sino que también tiene que estar familiarizado con el aprendizaje a través de las nuevas tecnologías. Por ello, el profesorado debe estar en constante aprendizaje y no solo en relación a de internet, sino en habilidades de resolución de problemas, trabajo en equipo, creatividad, habilidades comunicativas, conciencia de sí mismo, capacidad de pensamiento y valores personales (Gros y Adrián, 2004).

A través de la comparación entre la modalidad presencial y el b-learning se observa que los estudiantes están muy satisfechos con este modelo e-learning. El alumnado opina que el modelo b-learning es de mucha utilidad y ofrece un entorno agradable para el aprendizaje. Del mismo modo es flexible y motivador. Además, la información se retiene fácilmente y los resultados académicos son buenos (Güzer y Caner, 2014; Siemens et al., 2015). Este tipo de investigaciones necesitaría, sin embargo, prestar atención al tiempo que se invierte en la formación, los recursos necesarios, los aspectos relacionados con la comunicación y la interacción entre las personas que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, para analizar el efecto que tienen estas variables en el rendimiento.

En cuanto a los Grados de Educación Primaria, también podemos diferenciar distintos tipos de formación o itinerarios formativos, dando lugar a las distintas menciones. Entre ellas se encuentran las menciones de Educación Especial, Lengua Extranjera: inglés, francés o alemán, Audición y Lenguaje, Educación Musical o Educación Física, que capacitan al profesorado en formación con las capacidades necesarias para llevar a cabo la profesión docente.

Actualmente, el profesorado ha mostrado mayor interés en la mejora de las prácticas pedagógicas que induzcan un conocimiento más crítico y a la formación del propio conocimiento, por lo que surge un nuevo rol orientado a mejorar la eficiencia y eficacia de la docencia. De acuerdo con Donoso (2018) la formación del profesorado ha de orientarse a “dejar hacer al alumno” descubriendo por sí mismo los elementos más importantes, y no solo por lo que le transmite el profesorado, es decir, pasar del rol docente comunicador al de generador-productor, y de éste al de docente-investigador.

Por todo ello, la formación del profesorado ha de estar sujeta a un proceso de constante evaluación y mejora de la calidad e innovación, disponiendo de los medios necesarios para estar al día en los progresos de la educación.

Sin embargo, aunque en España esta formación permanente es optativa y cada docente amplía su formación en base a sus necesidades, sí que es cierto que es necesaria para una enseñanza de calidad, puesto que es obvio que cada docente ha de conocer los últimos avances y novedades, recursos, estrategias, metodologías, etc. que existen en el mundo educativo actual para así preparar al alumnado para enfrentarse a los acontecimientos del futuro.

Gerver (2016) en su libro *Crear hoy la escuela de mañana* considera que la escuela del futuro se debe apoyar en cuatro pilares fundamentales:



Figura 9. Pilares básicos de la educación del siglo XXI. Fuente: Fernández, 2017.

El profesorado del siglo XXI debe introducir estos cuatro pilares en su formación, reflexionando sobre las posibilidades que aportan a su alumnado. De acuerdo con Fernández (2017) se debe “apoyar a los alumnos para que desarrollen el sentido de quiénes son y cómo encajan en una comunidad más amplia”. Así mismo, estos pilares proponen desarrollar habilidades y competencias relacionadas con la vida actual, construyendo así las destrezas necesarias para enfrentarse a los problemas que puedan surgir. El tercer pilar hace referencia a las aspiraciones y valores individuales de cada alumno/a, es decir, el profesorado

debe crear oportunidades adaptadas a las necesidades y particularidades de su alumnado, fomentando que cada alumno/a descubra aquello que le apasiona. Por último, el aprendizaje debe estar situado en un contexto de interés para el alumnado, que le motive hacia el aprendizaje.

Fernández (2019) refleja en el siguiente esquema la línea sobre la cual debe ir encaminada la formación del profesorado del siglo XXI.

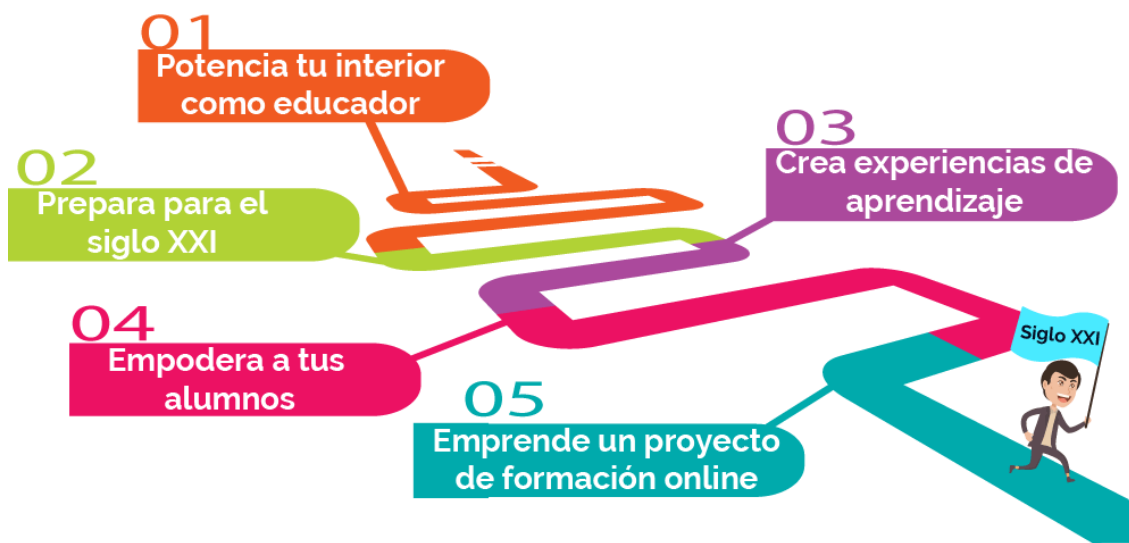


Figura 10. Camino sobre el cual debe ir encaminada la formación del educador del siglo XXI.
Fuente: Fernández, 2019

Dicho autor considera que, hoy en día, los docentes han de potenciar su desarrollo personal para mejorar el desarrollo profesional; preparar al alumnado para este nuevo mundo que exige unas necesidades muy diferentes a las del pasado, por lo que hay que dotarles de las habilidades pertinentes para que puedan obtener una formación de calidad; crear experiencias de aprendizaje teniendo al alumnado como protagonista de la acción, motivándole constantemente para que no pierda el interés; motivar al alumnado para que desarrolle su creatividad y descubra sus propias habilidades; por último, propone que el profesorado emprenda un proyecto online para poder compartir

sus conocimientos y experiencias educativas con el mundo virtual educativo (Fernández, 2019).

Como vemos la formación docente comprende infinidad de intereses, modalidades, actitudes, necesidades, etc., que al igual que la sociedad va aumentando y cambiando a pasos agigantados. Por ello, aunque esta formación es voluntaria y cada docente decide en qué se forma, ha de existir una cooperación y colaboración entre los centros educativos, las universidades y las administraciones educativas para proponer planes de formación adaptados a todos estos grandes cambios educativos, incentivando tanto al profesorado en formación como al profesorado en ejercicio a que actualicen y renueven sus conocimientos, puesto que si no es así se corre el riesgo de quedar obsoletos en poco tiempo.

En definitiva, se puede decir que la formación previa constituye el primer nivel como base de la formación docente con la que se pretende dotar a los docentes de las habilidades pedagógicas básicas para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Implica la enseñanza de distintas modalidades y metodologías, además de las distintas formas de evaluación de los aprendizajes de contenidos y competencias. La formación inicial propone una formación coordinada con la mentoría ejercida por el profesorado experto, en el que es capaz de comenzar a generar su propio conocimiento crítico. Por otro lado, la formación continua pretendería destinarse a la docencia con vinculación permanente con sus futuros centros de trabajo para que comience a actualizar su propia información pedagógica tras la demanda de nuevas competencias, para que los mismos puedan identificarlas y modificar los métodos de reflexión y enseñanza. Con ello, comenzará un proceso de innovación y renovación educativa (Paniagua et al., 2017).

1.5. El Prácticum en el Grado de Maestro de Educación Primaria

Desde la Declaración de Bolonia firmada en 1999 la organización de las universidades y, por tanto, los planes de estudios han sufrido un cambio en el que se han implantado las competencias, nuevos enfoques metodológicos centrados en el alumnado, procesos más participativos y activos, y procesos de evaluación dirigidos a las nuevas competencias. Ante este escenario, el Ministerio formula las competencias mínimas a adquirir durante la realización del título de Grado, siendo cada universidad quien especifica posteriormente las competencias que cada alumno/a debe alcanzar (Arruti y Castro, 2019; Ramos, Ávila y Jiménez, 2011).

Debido a estos cambios el profesorado del siglo XXI se enfrenta a exigencias cada vez mayores, por lo que se requiere una adecuada formación tanto en los conocimientos académicos como en los profesionales que va adquiriendo a lo largo de sus estudios, los cuales reflejará en el Prácticum (García, 2016).

Actualmente los Grados de Educación Primaria habilitan para ejercer la profesión de Maestro/a de Educación Primaria, regulados por la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre. Durante cuatro años los estudiantes reciben formación distribuida en cuatro módulos: módulo de formación básica (60 ECTS²), didáctico disciplinar (100 ECTS), módulo de optatividad y menciones (30 ECTS, y módulo Prácticum: prácticas externas y Trabajo Fin de Grado (44 + 6 ECTS), en total 240 ECTS.

Durante este periodo académico de cuatro años el alumnado cursa asignaturas básicas como psicología del desarrollo, infancia y adolescencia, didáctica general, TIC, procesos e instituciones educativas, lengua extranjera, sociología,

² Los créditos ECTS representan el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada módulo.

organización del centro escolar, comunicación lingüística, psicología de la educación y metodología de investigación en educación; asignaturas obligatorias, como ciencias de la naturaleza y su didáctica, fundamentos de geografía y de historia, formación literaria, atención a la diversidad, psicología de las dificultades de aprendizaje, matemáticas y su didáctica, expresión musical, expresión plástica, educación física, enseñanza de la lengua española, literatura infantil, y didáctica de las ciencias sociales; asignaturas optativas, de las cuales cada alumno/a escogerá las más convenientes para la mención elegida; y la asignatura prácticum que comprende las prácticas escolares (USAL, 2019).

Además, durante esta formación, la Universidad de Salamanca, en concreto el Instituto Universitario de Investigación en Ciencias de la Educación (IUCE) desarrolla de manera anual el Plan de Formación Docente. La oferta de actividades que se proponen se realiza atendiendo a las necesidades de cada centro y a los siguientes modelos de actuación: por un lado, el modelo se centra en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, a la adquisición de competencias incluyendo los recursos materiales y TIC. Por otro lado, se tiene que atender a una combinación de competencias, conocimientos, actitudes y capacidades. Y evaluar las competencias previstas para cada titulación, ya sea general, específica o transversal.

Además, cabe destacar que la formación de profesorado universitario encomendada al IUCE, recibe otro tipo de estrategias vinculadas al Programa de Mejora de la Calidad Docente de la Universidad de Salamanca, que fue incluido en el Plan Estratégico General de la Institución del 2013 al 2018, con el objetivo de financiar la evolución de planes formativos e innovación en la mejora de la calidad del profesorado universitario, la evaluación de material y recursos o la captación de alumnado de nuevo ingreso. Este tipo de programas se rigen por tres criterios de actuación: la captación de alumnos/as y la promoción de

titulaciones, la implantación de recursos para tareas prácticas y la incorporación de métodos docentes y de evaluación (Rodríguez, 2018).

El objetivo de este Plan de Formación Docente se centra en mejorar los resultados del aprendizaje del alumnado y mejorar su formación. Para ello, propone cuatro programas de actuación (Rodríguez, 2018):

-
1. Programa de formación para noveles (formación inicial)
 - Incluye un programa de mentoría
 2. Programa de formación general (formación continua)
 - Este programa se divide en 8 módulos donde se tratan temas de metodología, competencias, formación virtual, recursos informáticos, responsabilidades sociales, seguridad...
 3. Programa de formación de centros
 - Consiste en ofrecer formación a un centro determinado en colaboración con el equipo directivo del centro
 4. Programa abierto de formación
 - en este programa se ofertan actividades formativas que apoyen determinados proyectos docentes

Figura 11. Programas de actuación para mejorar la formación del futuro profesorado. Fuente: Rodríguez, 2018

Con estos programas la Universidad pretende satisfacer las necesidades formativas de la comunidad educativa, con el objetivo de mejorar y perfeccionar la práctica docente adaptada a los nuevos avances de la sociedad.

Además de la formación en la Universidad, la formación del profesorado se lleva a cabo en instituciones específicas con un plan curricular establecido por las leyes actuales.

La formación inicial en cualquier formación conlleva un elemento práctico del que no se puede prescindir. Es una manera de ensayar en contextos reales, lo cual va a ayudar a los futuros profesionales a aprender cómo realizar su profesión en

escenarios reales en los que encaran problemas y tienen que resolverlos. Por tanto, resulta vital una buena formación en prácticas del profesorado en formación para que éstos consigan las competencias necesarias para el desarrollo de su futura profesión.

El Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, define Prácticum como “conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo”. El objetivo es proporcionar al alumnado distintas fases formativas a través de la experiencia de trabajo y la intervención en el ámbito profesional así comenzarán a ejercitar las competencias profesionales, utilizando herramientas y técnicas de trabajo adecuadas a la práctica (Delors et al., 2010).

Siguiendo a Zabalza (2011) podría ser definido como un número de tareas que se establecen para que el alumnado tome conciencia de las responsabilidades profesionales que tienen que tener y puedan así intervenir de manera directa en los centros educativos con diferentes objetivos: conocer su realidad, comparar su conocimiento teórico y conseguir competencias adecuadas para la actividad de educar.

Los principales objetivos del Prácticum según Cabrerizo, Rubio, y Castillo (2010) son:

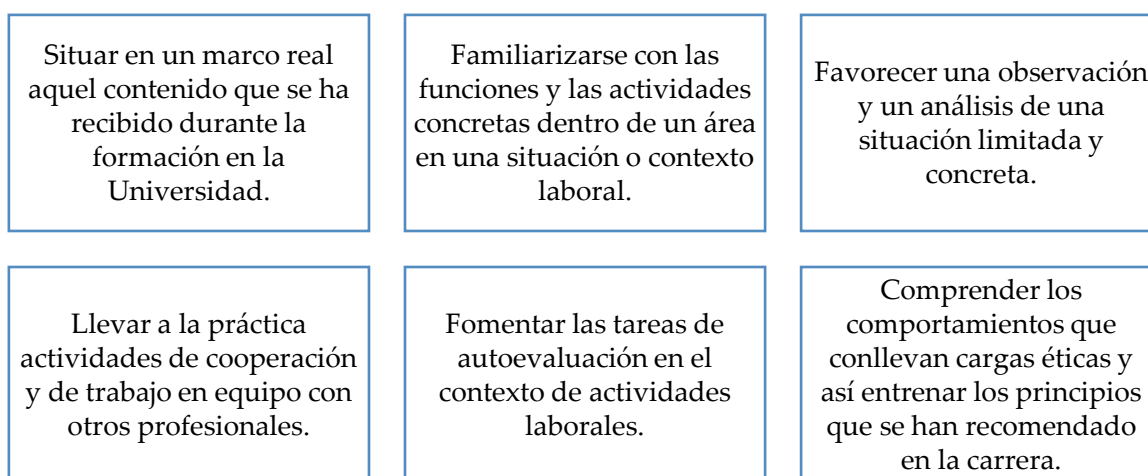


Figura 12. Objetivos del Prácticum del Grado de Educación Primaria. Fuente: Cabrerizo et al. (2010).

Por lo tanto, de acuerdo con González y Fuentes (2011) el prácticum ayudará al profesorado en formación a analizar su propio conocimiento, reflexionando sobre las orientaciones más pertinentes para que los procesos de aprendizaje y formación sean lo más efectivos posible. Esta reflexión sobre la propia práctica contribuirá a reducir la distancia entre lo que los alumnos/as conocen y lo que deberían saber. Como menciona González (1994) “los futuros profesores son los auténticos responsables de su formación, controlando su dedicación, dirigiendo sus esfuerzos y manejando las situaciones a las que se enfrentan, de manera que se conviertan en oportunidades para aprender a enseñar.” (p.25).

La Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, establece que el Prácticum se llevará a cabo en “centros de educación primaria reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las Administraciones Educativas y las Universidades”. Durante estas prácticas en los centros escolares, el profesorado en formación pasará por diferentes fases para adquirir distintas capacidades. Según Pascual, Ponce de León, Goicoechea, Torroba, y Fernández (2010) estas fases son: observación; colaboración, interacción e intervención en el aula; y planificación y puesta en práctica de unidades didácticas. Además, es importante reflexionar sobre esta práctica de una manera crítica (Barba, 2011), ya que no basta con contar con unas prácticas externas, sino que es necesario que esas prácticas sean de calidad y ayuden al profesorado en formación a ser crítico con su experiencia.

En los Planes de Estudios de los títulos de Maestro de la Universidad de Salamanca, el Prácticum, tiene asignados 32 créditos, que se distribuyen entre el 3º y 4º año, denominándose respectivamente Prácticum I y Prácticum II. Esta estructuración no impide concebir el Prácticum como una totalidad organizada que tiene como finalidad conseguir unos objetivos comunes que dan sentido al proyecto (USAL, 2017). Para conseguir esos objetivos el profesorado en formación, antes de acudir al centro de prácticas deberá asistir de forma

obligatoria a las sesiones formativas y comenzar un portafolio con el contenido de las sesiones. En dicho portafolio se deben recoger las evidencias y reflexiones más significativas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rastrero, 2007). Además, según la Guía del Prácticum (USAL, 2017), durante el periodo de prácticas escolares deberán implicarse en las tareas académicas, colaborar con el personal del centro, compartir reflexiones con otros compañeros y continuar elaborando el portafolio. Finalmente, una vez que terminan las prácticas, deben entregar el portafolio para que sea evaluado por el tutor/a de la universidad.

A través del portafolio los profesores en formación reflexionan sobre su propia práctica y analizan los incidentes más significativos de la misma. Aunque en algunas ocasiones, estos alumnos/as no han sido formados para llevar a cabo una reflexión crítica de este proceso, por ello es necesario que los planes de formación incluyan pautas para guiar este proceso reflexivo.

Por lo tanto, el periodo de prácticas debe ayudar a los profesores en formación en su formación teórico-práctica mediante un proceso guiado, en el que la reflexión individual y colectiva les ayude a mejorar su práctica docente. Para ello, según el Anexo de la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, adquirirán las siguientes competencias específicas (fig. 13):



Figura 13. Competencias específicas que ha de adquirir el profesorado en formación durante el Prácticum. Adaptado de la Orden ECI/3854/2007 y la Orden ECI/3857/2007

Además, el tutor/a de prácticas será el responsable de la formación práctica del alumnado que tutorice, teniendo que cumplir las funciones que se recogen a continuación en la figura 14.

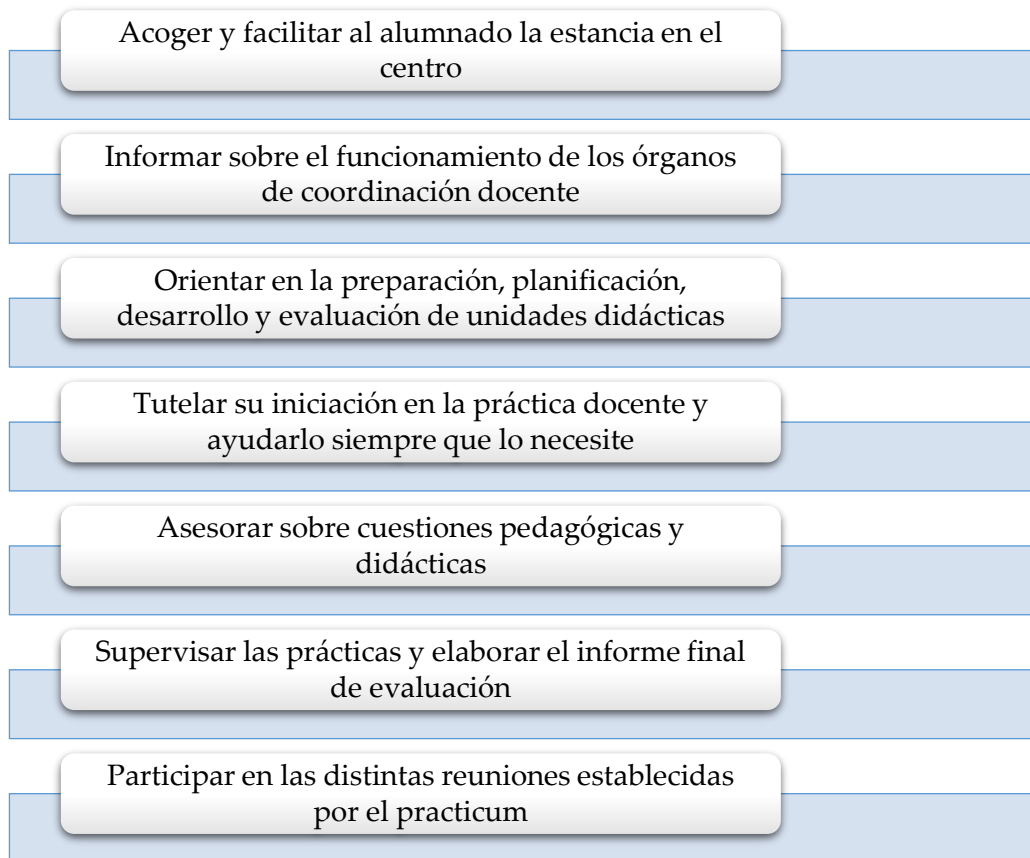


Figura 14. Funciones del tutor/a de prácticas durante el Prácticum. Adaptado de la Orden EDU/641/2012, de 25 de julio.

Así mismo, la legislación vigente actual, concretamente en la LOMCE (2013), en su artículo 91 se establecen las funciones que debe cumplir el profesorado en las aulas, entre ellas encontramos la tutoría del alumnado, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo; así como la orientación educativa, académica y profesional de los alumnos/as. Todo ello deberá ser llevado a cabo bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

Este periodo de prácticas posee un gran potencial de formación para dicho profesorado según distintas investigaciones (Valle y Manso, 2018). Sin embargo, en nuestro país no se realiza un Prácticum con la duración apropiada, en base a las directrices de órganos internacionales. Además, estas prácticas suelen realizarse separadas de la formación teórica, mientras que desde un enfoque

pedagógico la teoría y la práctica se deberían de dar simultáneamente. Parece pues, que de este modo los alumnos integrarían de manera más fácil los contenidos en teoría y la vinculación con la práctica (Manso y Martín, 2014).

En este ámbito, según Valle y Manso (2018) surge la necesidad de lo que comúnmente se conoce como “MIR Educativo”, o como lo denominan dichos autores, un Docente Interno Residente (DIR). Además, se necesitaría una buena relación de conexión entre los centros donde se imparten prácticas y las universidades, algo que en el periodo actual podría ser bastante mejorado. Sería conveniente crear un sistema de seguimiento para la etapa de prácticas de parte de las universidades y también de los tutores/as que supervisan el proceso de prácticas. Del mismo modo sería adecuado elegir buenos centros para destinar a los futuros docentes, para que estos se integren en un ambiente laboral ejemplar para su aprendizaje. Los tutores/as deberían ser seleccionados y estar muy bien preparados para llevar a cabo su tarea de supervisión. En materia de evaluación, ésta no debería reducirse a una simple memoria acerca de aquellas tareas que ha realizado el estudiante, que en algunos casos es simplemente descriptiva, lo recomendable sería incluir reflexiones que lleve al profesorado en formación a ser reflexivos e innovadores. Por tanto, se necesitaría una evaluación de tipo cualitativo, en la que se realizaran sesiones con el tutor/a profesional y el tutor/a académico.

Para Caena (2014) los cambios que se han producido en la sociedad y por tanto en la condición de trabajo del profesorado, amplían la cantidad de funciones que éste tiene y aumentan su dificultad con el avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Además, aparecen nuevos espacios y tiempos para el aprendizaje, nuevas necesidades debido a la interculturalidad y la diversidad. Por esos motivos, es importante adoptar una perspectiva de aprendizaje enfocado en competencias en la formación inicial del profesorado, sobre todo en la etapa de prácticas. Esta perspectiva se materializa en varias

ocasiones en proyectos que surgen asociados al currículo escolar y han tenido un impacto importante en las nuevas competencias docentes.

Basándose en Cossío (1996), García (2016) establece que en toda práctica se pueden diferenciar tres momentos: observación, intervención y reflexión sobre la propia práctica para mejorarla. La fase de observación consiste en ver hacer, observar cómo otras personas llevan a cabo el proceso educativo. Tras la observación, el profesorado se pone a prueba en la fase de intervención directa con el grupo-clase, implicándose en las tareas escolares. Finalmente, se realiza una reflexión sobre la experiencia, con el objetivo de optimizarla.

1.6. Síntesis del capítulo I

En este capítulo se expone la formación de los futuros docentes, realizando un recorrido histórico para comprender su evolución (Ver figura 15). La formación del profesorado ha sido cuestionada a lo largo de los años debido a las demandas de la sociedad, tales como nuevos contextos y situaciones interculturales, incrementos en la heterogeneidad del alumnado, crecimiento de las dificultades de aprendizaje, introducción de las nuevas tecnologías de la información, etc. (Echeita y Ainscow, 2011; Pavié, 2011). A causa de estos cambios sociales, la instrucción del profesorado va variando, existiendo distintos modelos formativos encaminados a un aprendizaje de la Psicología y la Pedagogía para poder afrontar los nuevos retos (Egido, 2011; Vroede, 1989).

Posteriormente, se relaciona esta formación con la normativa legal que ha estado y está vigente en nuestro país. Desde la Ley General de Educación de 1970 (LGE) hasta la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, se ha recorrido un largo camino determinante para la mejora de las enseñanzas universitarias y la formación docente, organizando el sistema educativo hacia una estructura más abierta y flexible e incentivando la investigación y la reflexión docente (Mena y García, 2013).

Para responder a estos cambios sociales y legislativos es preciso llevar a cabo planes de estudios encaminados a capacitar al profesorado para realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, con el cual se formen personas competentes. Esta enseñanza ha de ir encaminada a procesos de reflexión crítica que permitan construir conocimiento práctico para poder aplicarlo en la resolución de problemas reales. Para ello, los futuros docentes reciben formación inicial donde comenzará su experiencia docente y permanente, necesaria para actualizarse, renovarse y poder dar respuesta a las demandas sociales (Esteve, 2009; Fuertes, 2015; Imbernón, 2007; Saiz, 2016).

Esta formación permanente, según la Orden EDU/1057/2014, de 4 de diciembre, puede llevarse a cabo a través de planes permanentes en centros; de equipos de profesores; participación en grupos de profesores en modalidades de trabajo grupales; y participación individual en cursos, seminarios, congresos, proyectos de investigación, etc., donde desarrollen las competencias necesarias para su práctica docente.

Fernández (2019) defiende que la formación del profesorado del siglo XXI ha de centrarse en potenciar el desarrollo personal del docente; crear experiencias de aprendizaje motivando a los estudiantes; y compartir los conocimientos y experiencias con el mundo virtual educativo.

En base a estas nuevas exigencias, se requiere que los futuros maestros/as adquieran, a lo largo de sus estudios, formación tanto en los conocimientos académicos como en los profesionales, reflejándolos posteriormente en el Prácticum (García, 2016). El Prácticum proporciona una mejora y perfeccionamiento de la práctica docente puesto que se le da la oportunidad al profesorado en formación, de intervenir en el ámbito profesional actuando en un contexto real sobre el que ha de reflexionar para mejorar su práctica docente.

Los objetivos del Prácticum según Cabrerizo et al. (2010), son, entre otros: relacionar el contenido recibido durante los estudios universitarios con el aula; familiarizarse con las funciones del contexto laboral; favorecer la observación y análisis de una situación concreta; y llevar a la práctica actividades fomentando el trabajo en equipo. Además, este periodo de prácticas ha de ayudar a los estudiantes a mejorar su formación teórico-práctica, donde adquiera las competencias necesarias para poder controlar el proceso educativo, relacionar la teoría y la práctica con la realidad educativa, regular los procesos de interacción y comunicación, participar en propuestas de mejora, etc. (Orden ECI/3857/2007).

Para ayudar al profesorado en formación a adquirir dichas competencias, el/la tutor/a del centro escolar ha de cumplir una serie de funciones, encaminadas a

facilitar la estancia en el centro escolar, tutelar la iniciación en la práctica docente, asesorar sobre cuestiones pedagógicas y didácticas, y supervisar las prácticas para poder evaluarlas adecuadamente (Orden EDU/641/2012).

Para Calvo y Barba (2014) y Shoffner (2011) la finalidad principal de las prácticas en los centros educativos es entender la realidad escolar para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo la reflexión una de las herramientas necesarias para comprenderla. Según Saiz (2016) el Prácticum sirve para aprender en la práctica, aplicar la teoría y reflexionar sobre las distintas situaciones significativas.

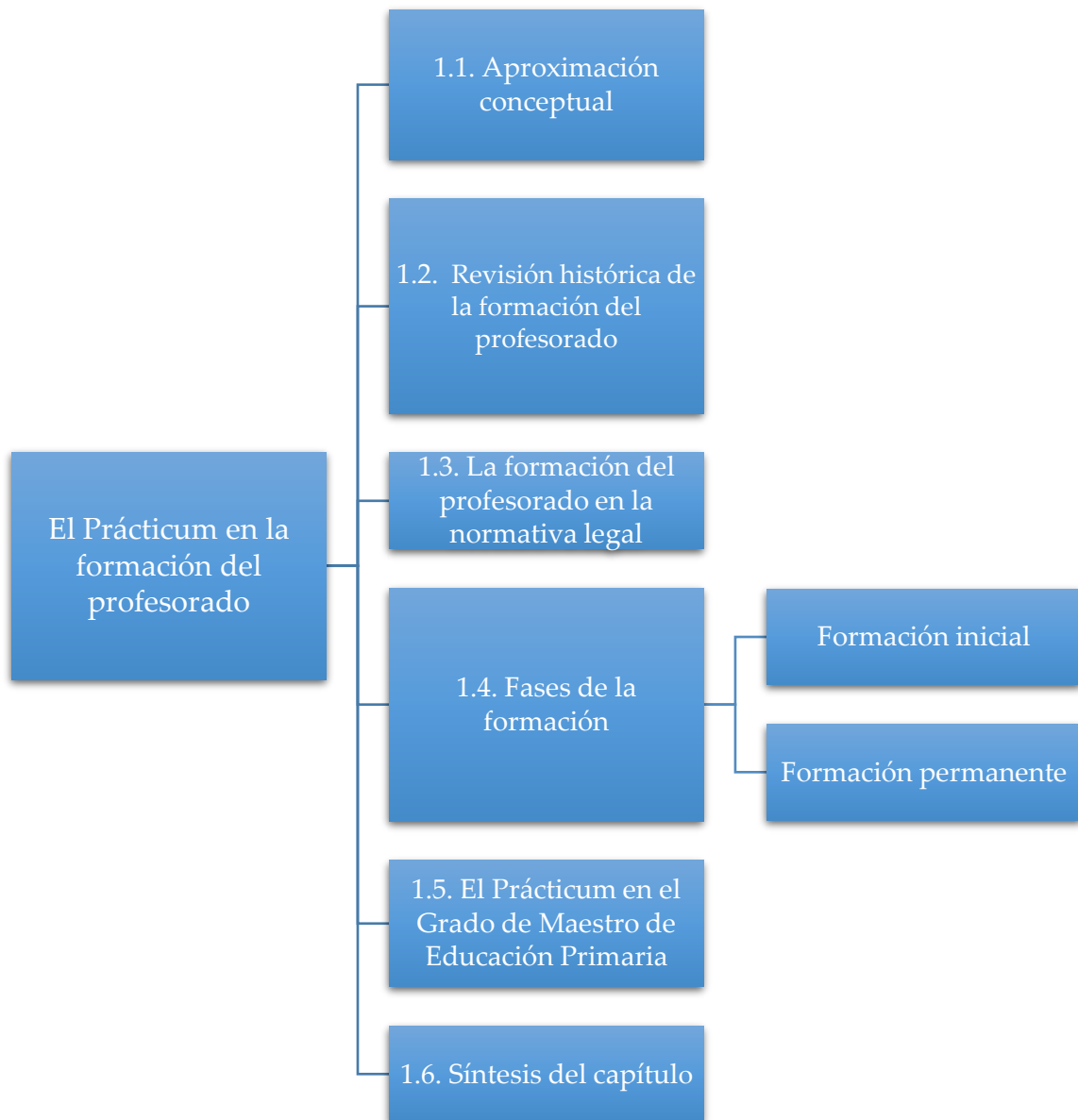


Figura 15. Esquema del marco teórico del capítulo I

Capítulo II

La reflexión sobre la propia práctica docente durante el Prácticum

“Cuando alguien reflexiona desde la acción
se convierte en un investigador en el contexto práctico”

Schön (1998)

Capítulo II

La reflexión crítica sobre la propia práctica docente

2.1. Aproximación conceptual.

2.2. Formas de reflexión.

2.2.1. Reflexión individual.

2.2.2. Reflexión entre pares.

2.2.3. Mentoría (tutoría de prácticas).

2.3. La reflexión individual vs. la reflexión con ayuda de otra persona.

2.4. Recursos metodológicos para la reflexión.

2.5. Síntesis del capítulo II.

2.1. Aproximación conceptual

Para comenzar esta aproximación conceptual debemos tener en cuenta que el concepto de reflexión se ha investigado durante décadas. Así, siguiendo a Schön (1983) podemos describir la reflexión como “una continua interacción entre el pensamiento y la acción” (p. 281).

Según la Real Academia Española (2019) reflexionar es “pensar atenta y detenidamente sobre algo”. Domingo y Gómez (2014) amplían esta definición considerando que “reflexionar es pensar con detenimiento para sacar conclusiones y mejorar lo que se es o lo que se hace. Poner en marcha un mecanismo emocional y cognitivo donde se pueda reflejar lo que ocurre y nos preocupa.” (p. 9).

Por su parte, Imbernón (2007) plantea el concepto de profesorado como investigador mejorando su práctica docente a través de la reflexión capacitándole con los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarias para desarrollar dicha reflexión.

Por lo tanto, reflexionar es una actividad característica de los buenos profesionales. Es importante pensar detenidamente las cosas, para conseguir mejoras en lo que se hace. Zeicher (1993) citado por Rodrigues (2013) menciona que “la reflexión implica intuición, emoción y pasión.” (p. 50).

En cuanto a práctica, practicar es un sinónimo de realizar, de hacer, simplemente es una palabra mejor armada a nivel sintáctico. Se define etimológicamente como algo vinculado a la acción y está emparentada con palabras como praxis o pragma. Practicar es imprescindible, ya que toda conducta es práctica y la práctica nos asocia a la conducta como personas que actúan (Domingo y Gómez, 2014).

En este contexto, siguiendo a Ramón (2013) la práctica reflexiva “ofrece la posibilidad de que los profesores examinen críticamente sus actitudes, creencias,

valores y prácticas de enseñanza que les permita identificar aquellas situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas, mejoradas o innovadas.” (p. 27)

Este tipo de reflexión se opone al hábito rutinario en el que los docentes se conforman con su práctica educativa diaria y no analizan sus actos, por lo que no responde a esta nueva sociedad cambiante en la que vivimos. En cambio, la práctica reflexiva supone actuar, afrontar los problemas que puedan surgir durante la práctica para convertirse en un mejor docente, ideas compartidas con la experiencia reflexiva de Dewey (Ramón, 2013).

Por consiguiente, podemos considerar que a través de la reflexión crítica sobre la propia práctica docente se transforma la práctica, convirtiéndose en una herramienta al servicio del profesorado en formación para mejorar sus prácticas docentes cuando se realiza una reflexión crítica en la que se adquieran conocimientos prácticos sofisticados, y no se base en una reflexión descriptiva, con un bajo nivel de relación entre los conocimientos teóricos y los prácticos.

Entre las formas de reflexión destacan: la reflexión individual, la reflexión con compañero/a y la reflexión con un tutor/a (mentoría).

Reflexionar individualmente según Zabalza (2011) “no es solamente contar qué se hace en la práctica sino ser capaces de ir más allá de la experiencia, saber descodificarla, referenciarla, valorarla e integrarla en los esquemas cognitivos” (p 29). Por otro lado, el peer coaching (o tutoría entre iguales) consiste en que dos o más compañeros se reúnen, de forma regular, para aprender mutuamente a mejorar sus habilidades y superar cualquier obstáculo (Larrea, 2017). En cuanto a la mentoría (tutoría de prácticas), según Vélaz de Medrano (2008) viene a ser un conjunto de acciones que se desarrollan, de manera particular, dentro del ámbito profesional, por parte del profesor experto. Se considera mentoría como la ayuda que aporta el tutor/a de prácticas, referido al tutor de los centros escolares.

2.2. Formas de reflexión

A través de esta reflexión práctica se llega a construir el conocimiento práctico de los profesores en formación. Pero para ello es necesario analizar las situaciones específicas de la propia práctica que resultan significativas, aplicando distintas estrategias para acercarse a la realidad con la que se encuentran (Fernández, Elórtégui, y Medina, 2003; Monereo, 2010a; Monereo, 2010b). Este instrumento de análisis recibe el nombre de incidente crítico.

La investigación de Monereo (2010a) pone de manifiesto que el análisis de los incidentes críticos se puede llevar a cabo individualmente, donde el profesorado en formación analiza una situación que considera conflictiva; o junto a otras personas, las cuales reflexionan sobre dicha situación conflictiva ofreciendo ayuda y feedback. Estos incidentes críticos pueden considerarse motivaciones o retos para el profesorado en formación. Veamos a continuación las distintas formas de originar el conocimiento práctico a través de la reflexión.

2.2.1. Reflexión individual

La reflexión individual se orienta a aprender de la experiencia mejorando lo que hacemos y lo que somos. Se considera que la reflexión es una competencia básica que deben tener los docentes para transformar las experiencias en aprendizaje. No solo puede apoyarse en su instinto y práctica, sino que debe reflexionar de manera crítica. La reflexión ayuda a las personas a entender lo que hacen. Exige instantes de salida de la acción, de descentrarse uno mismo para realizar un análisis profundo de lo que somos, lo que sentimos, y lo que hacemos para valorarlo. La reflexión ofrece un bucle de retroalimentación que nos ofrece la posibilidad de aprender y de mejorar. A través del uso de la experiencia, se emplea ésta como un medio para crecer. Así, nos encontramos con que la reflexión no solo nos influye mejorando lo que hacemos, sino lo que somos y

conlleva un aumento de la autoconciencia. Por lo tanto, la reflexión es capaz de transformar nuestra práctica en praxis, en transformación del mundo en el que nos encontramos (Domingo y Gómez, 2014).

Para Nocetti y Medina (2018) la reflexión de los docentes es una meta formativa en los programas de formación de profesorado y se vincula al desarrollo del docente. No obstante, esto parece problemático ya que el concepto de reflexión se ha definido de distintas maneras y hace difícil realizar un seguimiento de habilidades de reflexión en las propuestas formativas. Brockbank y McGill (2008) citados por Nocetti y Medina (2018) afirman que la Universidad actual sigue formando profesionales al modo tradicional. Es necesario comprender que la formación teórica no trae de la mano profesionales críticos y reflexivos. A pesar de que se sigue realizando un modelo tradicional, se utilizaban recursos que estimulan la reflexión como son el portafolio docente, el diario docente, la escritura reflexiva, el análisis de los vídeos de clases, etc.

Teniendo en cuenta las fuentes consultadas, se puede definir la práctica reflexiva como una metodología de formación con dos elementos principales: las experiencias de cada docente y la reflexión sobre la práctica, cuyo objetivo es la mejora de la tarea docente. Mientras que la reflexión es natural y espontánea, la práctica reflexiva es aprendida y se va adquiriendo de manera voluntaria con una intencionalidad por parte de quien la ejerce. Siguiendo a Domingo y Gómez (2014) las principales diferencias son:

Tabla 3. Comparación entre la reflexión natural y la práctica reflexiva

REFLEXIÓN	PRÁCTICA REFLEXIVA
Innata	Aprendida
Espontánea	Metódica
Instantánea	Sistemática
Natural	Instrumentada
Improvisada	Premeditada
Casual	Intencional

Fuente: Domingo y Gómez, 2014.

La práctica reflexiva capacita al profesorado en formación para convertirse en un docente reflexivo capaz de aprender de su propia práctica cuestionándose sus acciones (Domingo y Gómez, 2014). Por ello, es posible considerar la práctica reflexiva como una propuesta formativa, para el profesorado en formación, que hace que el proceso de enseñanza durante la estancia en los centros escolares sea de mayor calidad.

Esta reflexión, según Domingo y Gómez (2014), “se sustenta en tres ejes fundamentales, interrelacionados entre sí para promover un aprendizaje profesionalizador y práctico: experiencia personal, escenario profesional y reflexión”(p. 90), como podemos observar en la siguiente figura:



Figura 16. Ejes básicos de la práctica reflexiva.
Fuente: Domingo y Gómez, 2014

Estos tres ejes constituyen una competencia profesional para el docente. Los principales objetivos de esta metodología de reflexión, según Domingo (2013) se pueden resumir en cuatro: el primero de ellos es la formación de docentes reflexivos competentes, el segundo objetivo hace referencia a la enseñanza a los docentes del proceso de acción-reflexión-acción. En tercer lugar, se debe proporcionar una metodología que conlleve la gestión del aula y de los maestros. Por último, pero no menos importante, se debe ofrecer preparación metodológica necesaria para la innovación y la investigación de la propia práctica.

Pero para que la práctica reflexiva sea efectiva a nivel formativo es necesario que cumpla una serie de condiciones, las cuales siguiendo a Domingo (2013) se pueden resumir en:

Concebir la formación de los docentes como un cambio que ha de partir de la propia realidad del docente en formación; apoyar el proceso formativo de los participantes en dos ideas, distintas de las tradicionales en los planteamientos de la formación; orientar la práctica reflexiva a la intervención o acción educativa; comprender que el eje fundamental procede de la teoría socio-constructivista; garantizar y facilitar el acceso a los contenidos teóricos, a partir de las necesidades que plantea la práctica y la observación; reconocer aquellos elementos personales no cognitivos que interactúan en la acción educativa del practicante o docente en el aula. (pp. 172-174).

Así mismo, en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, se hace referencia a la reflexión práctica, estableciendo como una de las competencias que debe adquirir el profesorado en formación la de: “reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente, adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes”.

Estas competencias se desarrollan a través de las distintas fases del trabajo del docente, según Gómez (2011) éstas son:

Tabla 4. Fases básicas del trabajo docente

Cronos	Contenido de la fase	Denominación
Antes de la acción	Fase I: preparación de la acción	Planificación educativa
Durante la acción	Fase II: realización de la acción educativa	Praxis educativa

Después de la acción	Fase III: valoración a posteriori de la acción educativa	Reflexión sobre la acción o práctica reflexiva
----------------------	--	--

Fuente: Gómez, 2011

En la fase I los docentes planifican la intervención educativa, reflexionando, seleccionando y tomando las decisiones necesarias para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, adecuándolo al grupo-clase.

En la II fase se lleva a la práctica la acción planificada anteriormente. En esta fase los docentes se encuentran realizando la propia práctica por lo que irán abordando los imprevistos que surjan y decidir en ese momento cómo solucionarlos, sin una reflexión previamente meditada, actúa como un profesional reflexivo, decidiendo de manera rápida cómo actuar.

En la fase III los docentes, una vez realizada la acción educativa, reflexionan para mejorar su práctica docente, relacionando la experiencia con los conocimientos que posee. Esta reflexión es la que hace, en palabras de Gómez (2011), que la profesionalidad se fortalezca “incrementando notoriamente su conocimiento contextual y práctico” (p. 163).

Estas fases se basan en el profesional reflexivo que consideraba Schön como veremos a continuación.

2.2.1.1. La práctica reflexiva profesional según Schön

Donal A. Schön (1930-1997) es considerado un referente en la temática de la reflexión. Desde la perspectiva de Schön (1983) la reflexión es una forma de conocimiento que orienta la acción. Sus ideas han contribuido a promover una práctica reflexiva profesional, fundamentada en la acción.

Dentro de esta reflexión diferencia tres fases: conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción, y reflexión sobre la acción.

- a) El conocimiento en la acción es aquél que se encuentra en el saber hacer. Se refiere al conocimiento tácito personal que posee permanentemente la persona. Schön considera que este conocimiento se compone del saber teórico aprendido en la universidad y el conocimiento que se adquiere en la práctica profesional. Por lo tanto, según Juri (2015) el docente posee un “conocimiento teórico, práctico, experiencial y vivencial fuertemente consolidado, en el que también tienen espacio elementos inconscientes, prejuicios, recuerdos, vivencias personales, interpretaciones subjetivas, etc.” (p. 29).
- b) La reflexión en y durante la acción es la reflexión sobre lo que se hace según se actúa, es decir, la reflexión que se hace inmediatamente en el momento, es una reflexión *in situ*. Se trata de una reflexión que surge de un evento inesperado que conduce a una experimentación sobre la marcha, reconstruyendo en ese mismo instante la realidad escolar (Juri, 2015). En esta reflexión inicialmente se produce una acción sobre la cual se responde de manera espontánea, estas respuestas producen una sorpresa agradable o desagradable (relacionadas con las motivaciones y los retos), tras ella se establece una reflexión dentro de la acción (Domingo y Gómez, 2014).
- c) Y la reflexión sobre la acción, según este autor, es la que se hace *a posteriori* sobre el proceso de su propia acción. Con esta reflexión se evalúa y analiza la intervención, haciendo que el docente se cuestione las características del

problema, los procedimientos que ha seguido para detectarlo y la intervención que ha llevado a cabo durante la práctica docente (Domingo, 2013). Este tipo de reflexión es necesaria en los procesos de formación del profesorado, ya que posibilita cuestionar la propia práctica individualmente y en colaboración con otras personas.

Sin embargo, estas tres fases no deben ser entendidas como procesos aislados, sino que se necesita una interacción entre ellas para garantizar una intervención práctica en la que se adquiera conocimiento generalizable. En la figura 17 podemos observar este proceso de manera gráfica:

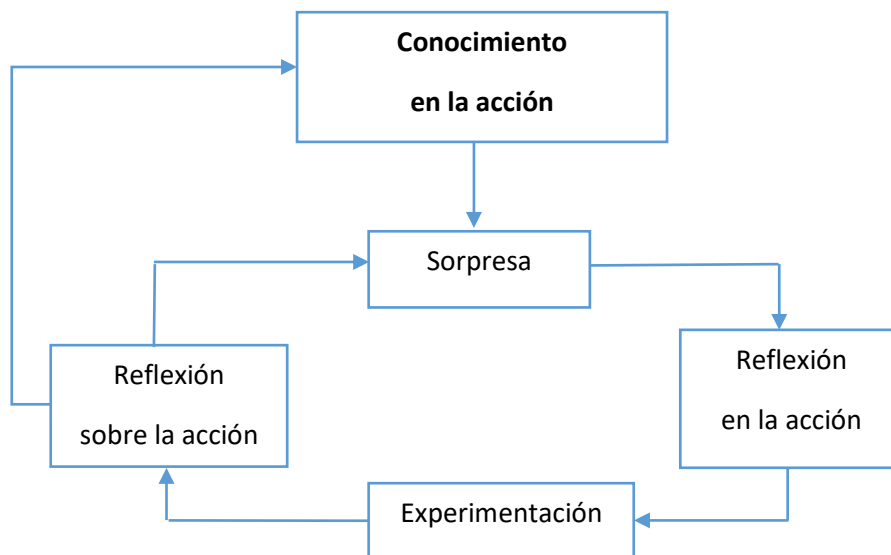


Figura 17. Fases de la práctica reflexiva profesional según Schön. Fuente: Domingo y Gómez, 2014.

De este modo, la reflexión parte de la práctica donde surge un acontecimiento no esperado (sorpresa), a raíz de este suceso se lleva a cabo una reflexión en la acción, en ese momento preciso, una reflexión rápida y superficial. Posteriormente, después de que el docente lleva a cabo una acción derivada de dicha reflexión (experimentación), surge la reflexión sobre esa acción, esto quiere decir que, se llevaba a cabo una reflexión más profunda buscando soluciones para el evento sucedido, llegando al conocimiento práctico (conocimiento en la

acción), aprendiendo del suceso ocurrido y modificando sus futuras acciones (Rodrigues, 2013; Roma, 2007).

La práctica reflexiva promueve y facilita la interacción en la acción, por lo que el prácticum se considera un espacio idóneo para implementar esta práctica reflexiva, dado que durante las prácticas escolares el profesorado en formación a través de la reflexión sobre su propia práctica puede llegar a mejorar su aprendizaje y adquirir un conocimiento que pueda utilizar en su futura docencia.

2.2.1.2. Niveles de la reflexión práctica

Siguiendo a Van Manen (1977) se pueden diferenciar tres niveles de reflexividad en torno a la acción del docente, como puede observarse en el siguiente gráfico.

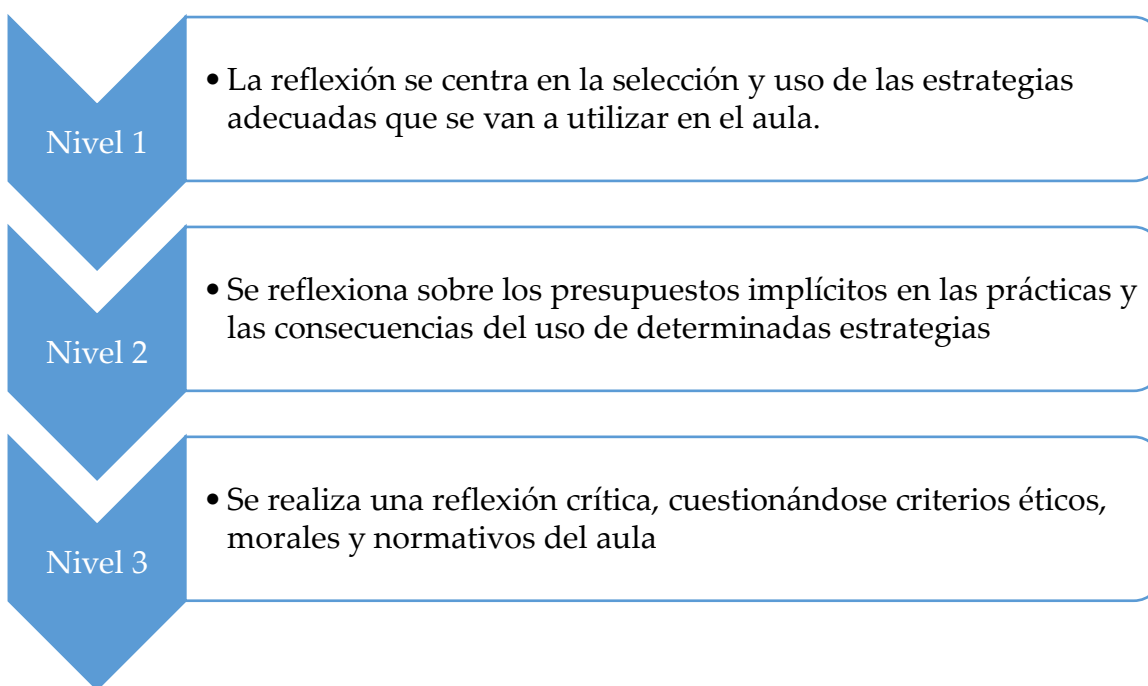


Figura 18. Niveles de reflexividad en torno a la acción del docente.

Fuente: Brooker y O'Donoghue, 1993; Domingo, 2010; Gómez, 2011; Van Manen, 1977

Posteriormente, Hatton y Smith (1994) proponen cuatro niveles de reflexión a raíz de un estudio realizado con estudiantes de educación. Este estudio concluyó que un grupo muy pequeño reflexionó críticamente, quedándose la mayoría en

un nivel de reflexión más superficial. Los niveles de reflexión que propusieron dichos autores se refieren a la reflexión técnica, la reflexión descriptiva, reflexión dialógica y reflexión crítica, como se refleja en la tabla 5:

Tabla 5. Niveles de reflexión de la práctica docente según Hatton y Smith (1994)

<p>Reflexión técnica</p>	<p>Es una reflexión centrada en la toma de decisiones sobre las acciones que llevarán a cabo. La preocupación se centra en las prácticas de la enseñanza, en los métodos necesarios para transferir la información y en los procesos utilizados para mejorar las clases. No se justifican los eventos.</p>
<p>Reflexión descriptiva</p>	<p>Analiza su actuación profesional y razona sobre las decisiones tomadas, de una manera descriptiva. Se examina los conocimientos que tiene sobre la materia, las habilidades, las relaciones interpersonales...</p>
<p>Reflexión dialógica</p>	<p>Implica pensar, solo o en compañía de pares, sobre las alternativas posibles para resolver los problemas identificados. A través de este proceso valoran y analizan sus competencias, sus destrezas, los métodos de enseñanza que están utilizando y exploran alternativas de mejora.</p>
<p>Reflexión crítica</p>	<p>Ponen atención en los efectos que sus acciones pueden tener sobre otros. Implica analizar las situaciones y su trabajo profesional desde perspectivas y dimensiones éticas, sociales, políticas y / o culturales, siendo conscientes de que están influenciados por estos.</p>

Fuente: Hatton y Smith, 1994; Rodrigues, 2013

Por otra parte, a partir de las aportaciones de distintos autores (Farrell, 2004; Jay y Johnson, 2002; Van Manen, 1977) Larrivee (2008) define cuatro niveles de reflexión: pre-reflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica. La autora considera que un docente puede estar en diferentes niveles al mismo tiempo. En la tabla 6 se especifica cada uno de ellos.

Tabla 6. Niveles de reflexión de la práctica docente según Larrivee (2008)

Pre-reflexión	Los docentes reaccionan a las situaciones del aula de manera automática y rutinaria, sin un análisis previo. Atribuyen la responsabilidad de los problemas a los estudiantes o a otros/as. No cuestionan ni adaptan su enseñanza a las necesidades del alumnado.
Reflexión superficial	La reflexión de los docentes se centra en las estrategias y métodos utilizados para alcanzar los objetivos predeterminados. Se preocupan por lo que funciona en lugar de considerar el valor de los objetivos como fines en sí mismo.
Reflexión pedagógica	Implica un alto nivel de reflexión basado en un marco conceptual pedagógico y en la aplicación de conocimientos didácticos o investigaciones educativas, así como en las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos, y las conexiones entre dichos principios y la práctica en el aula. El objetivo del profesor es la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. La reflexión es guiada por un marco conceptual pedagógico.
Reflexión crítica	Los docentes reflexionan sobre las implicaciones morales y éticas, y las consecuencias de sus prácticas en el aula, centrandó su atención en el contexto y en las condiciones

en las que se desarrollan. Se dedica a la reflexión y la investigación crítica sobre las acciones de enseñanza, así como sobre los procesos de pensamiento.

Fuente: Adaptado de Lamas y Vargas-D'Uniam, 2016; Larrivee, 2008; Rodrigues, 2013

A partir de estos niveles de reflexión Larrivee (2008) desarrolló las etapas relativas a la elaboración de un instrumento que proporcionara una estructura para guiar a los docentes a través de un proceso de descubrimiento incitándoles a pensar y actuar de nuevas maneras, siendo capaces de reconocer sus limitaciones y dejándose aconsejar por otros compañeros/as. Este instrumento puede ser utilizado como un recurso para valorar los avances referentes a la calidad de la reflexión de cada docente, donde según la autora, el profesorado en formación debe ser acompañado por los tutores/as para dar seguridad durante la reflexión.

En definitiva, podemos observar que los autores analizados anteriormente poseen características comunes, considerando la reflexión crítica como una herramienta eficaz para mejorar la práctica educativa tanto de los docentes en ejercicio como en formación, ya que ésta proporciona las herramientas necesarias para adquirir un conocimiento que puedan generalizar y utilizar en su docencia, mejorando los aspectos que consideren necesarios.

2.2.1.3. Instrumentos para la reflexión práctica

Para realizar la práctica reflexiva existen distintos instrumentos prácticos según Domingo y Gómez (2014) (tabla 7):

Tabla 7. Instrumentos prácticos para la práctica reflexiva

Instrumento	Aspectos Relevantes
Registro de Aprendizaje Reflexivo (RAR)	Cuaderno personal que realiza el docente donde registra sus ideas y dialoga sobre sus reflexiones
Mi estilo docente en construcción	Instrumento en el cual el profesorado universitario propone al profesorado en formación que registre su perfil docente
Habilidades y pautas para el estudio de casos	Juzgar una situación real promoviendo la capacidad de análisis y los procesos reflexivos
Indagar sobre la programación	Reflexionar críticamente sobre la programación y planificación
Pauta de evaluación reflexiva (PER)	Permite mejorar la evaluación a través de la reflexión. Se realiza al principio y al final de unidad didáctica
Fichas reflexivas	Van de la observación a la reflexión. Parten de la observación de una situación pedagógica y se propone un ciclo formativo de observación, reflexión individual, reflexión grupal y contraste entre ambas partes, terminando con una conclusión constructiva para mejorar la propia práctica

Fuente: Elaboración propia a partir de Domingo y Gómez, 2014.

La utilización de estos instrumentos prácticos para la reflexión aporta una ayuda al profesorado en formación, con los cuales pueden valorar su propia práctica valorando los aspectos a mejorar y así poder modificar sus conductas.

A continuación, se puede observar el proceso y los medios que llevan de la observación a la reflexión.

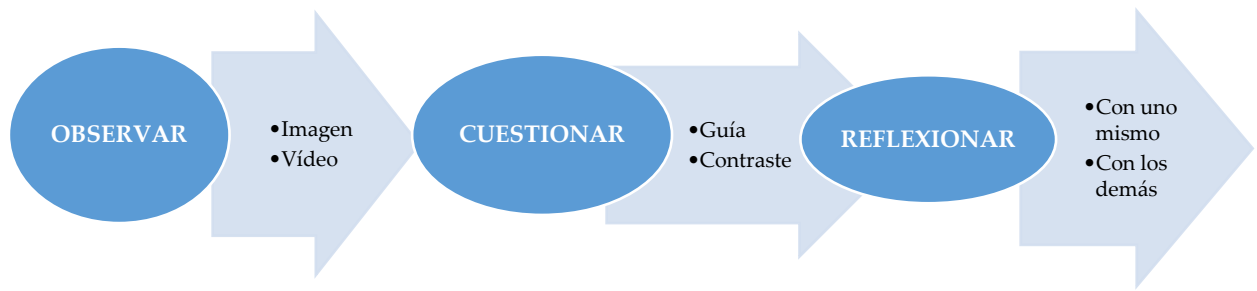


Figura 19. Proceso que conduce de la observación a la reflexión.

Fuente: Domingo y Gómez, 2014

En el estudio realizado por Esteve (2004) se concluye que una metodología centrada en el aprendizaje reflexivo debe fomentar que el profesorado en formación cree su propio conocimiento partiendo de su experiencia previa y de la interacción con otras personas. Por otro lado, debe tener en cuenta que los conceptos de co-construcción de conocimiento colectivo desarrollan sus competencias y conocimientos. El tutor/a tiene que orientarle de modo planificado y sistemático, llevando a cabo un acompañamiento de colaboración. Se debe generar una relación simétrica entre los tutores y el profesorado en formación por medio del diálogo para analizar las prácticas propias: Para eso se propone:

- Tener en cuenta los conceptos de co-construcción de conocimientos y andamiaje colectivo, ya que a través de la interacción social (tanto con un tutor/a como con un compañero/a) desarrollan sus conocimientos y competencias.
- Orientar y guiar de una forma planificada y sistemática. Llevar a cabo un acompañamiento colaborativo.
- Crear una relación de simetría entre tutor/a y profesorado en formación en las que a través del diálogo se analicen las propias prácticas.

Siguiendo a Ramón (2013) las claves que debe tener un docente reflexivo son: una mente abierta, aceptando los distintos puntos de vista y perspectivas; responsabilidad, siendo consecuente con las acciones que ocurren en el aula; y honestidad, permitiendo que analice sus creencias.

Por lo tanto, a través de estos instrumentos el profesorado en formación puede llevar a cabo una reflexión crítica sobre su propia práctica, teniendo en cuenta que dicha reflexión debe estar centrada en el suceso que ocurre en el aula y en cómo lo soluciona para que se produzca un verdadero aprendizaje significativo. Además, posteriormente debe valorar si realmente se ha producido un aprendizaje en su práctica profesional.

2.2.1.4. Beneficios y Limitaciones de la reflexión práctica

De acuerdo con Domingo y Gómez (2014) se puede afirmar que reflexionar críticamente sobre la propia práctica en la formación universitaria es esencial, siendo el Prácticum un escenario óptimo para implantar este tipo de reflexión. Según dichas autoras llevar a cabo esta reflexión aporta unos beneficios formativos al profesorado en formación, ya que:

promueve un aprendizaje profundo, propicia un aprendizaje crítico-reflexivo, permite actuar en el aula de forma deliberada e intencional, permite responder con flexibilidad, plasticidad y espontaneidad a las situaciones del aula, el profesorado en formación logra un conocimiento metacognitivo de sus competencias, habilidades y capacidades, promueve el aprendizaje transformacional, y convierte al docente o al profesor en formación en un investigador en contexto real. (pp. 96-97)

Autores como Harvey y Knight (1996) y Barnett (1997) citados en Domingo (2013) encuentran ciertas limitaciones que presenta la práctica reflexiva, entre ellas que exige a los docentes que están en periodo de formación estar activos siempre e implicados en su desarrollo reflexivo. Por otro lado, se necesita que haya

personas que sean expertas en la promoción de procesos de reflexión y de acompañamiento a los docentes que se encuentran en formación en su experiencia.

Además, esta reflexión depende de “quién y cómo se hace”, por lo que no siempre cambia la práctica docente, e implica disponer de tiempo y una organización adecuada para que la reflexión se lleve a cabo correctamente (Anijovich y Capelletti, 2018).

Consecuentemente, para que el proceso formativo docente sea de calidad y el profesorado en formación se forme convenientemente para responder a las necesidades de la sociedad, la práctica reflexiva se convierte en un modelo capaz de relacionar la base científica con la práctica, es decir, la teoría con la práctica, abriendo las prácticas a nuevas perspectivas y actitudes para la mejora profesional.

2.2.2. Reflexión entre pares

Los centros docentes consideran elementos internos y externos del sistema educativo para lograr los objetivos de calidad de enseñanza y aprendizaje. Para conseguirlos son beneficiosos los estudios destinados a conseguir que los centros educativos se conviertan en contextos de desarrollo profesional eficientes, comunidades de práctica en las que el docente siempre halle un apoyo continuo (Rodríguez et al., 2011).

Poglinco, Bach, Hovde, Rosenblum, y Saunders (2003) afirman que ha de existir un apoyo continuo a los docentes y crear una comunidad de práctica en el centro, centrada en la instrucción y el currículo, para crear un entorno de desarrollo profesional efectivo, con esta idea se relaciona el peer coaching. Según Membiola y López (2017) aunque el conocimiento de los futuros profesores depende de su formación personal y profesional, es esencial investigar sobre el conocimiento que comparten con otros profesores que se encuentran en su misma situación.

La tutoría entre compañeros (o peer coaching) es utilizada en algunas universidades españolas como en la Universidad de Barcelona (Llanes, Quiles-Fernández, y Noguera, 2018) o en la Universidad de Granada (Duran y Flores, 2014), aunque este tipo de tutoría es más frecuente en universidades de Estados Unidos, Canadá, Australia, Inglaterra o Latinoamérica, debido al nivel de comunicación y al grado de empatía que se logra entre los pares. Se trata de un tipo de tutoría que no sustituye a la tutoría llevada a cabo por un tutor/a experto, sino que se considera un apoyo fundamental para el profesorado en formación (Cieza et al., 2011).

Sin embargo, el coaching no es un proceso nuevo en formación del profesorado. Así, lo indican aportaciones pioneras como la de Showers (1984), donde, ya se experimentaba con el coaching, concretamente, con una modalidad denominada peer coaching (coaching entre colegas), demostrando que, incrementaba la

aplicación de los nuevos conocimientos adquiridos por el profesorado a la práctica en sus clases. Aportaciones como la de Hargreaves y Dawe (1990), también, ponen de manifiesto que no es una estrategia novedosa. En este trabajo, los autores definen y analizan las diferencias entre la cultura colaborativa y la colegialidad artificial utilizando el peer coaching para investigar e interpretar estas diferencias (Jiménez, 2012).

Según Topping (2000) la tutoría entre iguales consiste en ayudar y apoyar el aprendizaje de otros de una manera interactiva y con un propósito. Los tutores/as no son profesionales de la educación y gracias a esta ayuda, ellos/as también aprenden. Siguiendo a Duran y Vidal (2004) citado en Duran, Flores, Mosca, y Santiviago (2014) entendemos la tutoría entre pares como “un método de aprendizaje basado en la creación de parejas que establecen una relación asimétrica con un objetivo común que se logra a partir de un marco de relación planificado previamente por el profesor.” (p. 32).

Este tipo de tutoría favorece el aprendizaje tanto del alumno/a que asume el rol de tutor/a, como del compañero/a que recibe la ayuda. El tutor/a aprende porque construye reflexivamente el conocimiento y porque se le exige un buen nivel de reflexión para poder guiar adecuadamente al tutorado, no se trata de una transmisión de información solamente. Y el tutorado aprende gracias a las ayudas constantes que recibe en un clima de confianza (Duran et al., 2014).

Una de las finalidades del peer coaching en los centros educativos consiste en generar contextos de desarrollo profesional eficiente para los docentes, es decir, proporcionarles una ayuda continua, creando una comunidad de práctica basada en una metodología instructiva (Poglinco et al., 2003).

Las diversas clases de tutoría entre iguales tienen en cuenta la formación del docente en prácticas en su lugar de trabajo, incluye a dos o más compañeros/as, que, de manera recíproca, y en grado de igualdad, suelen aprender por medio de

la observación de las prácticas de todos, y realizando un intercambio de apoyo continuo, acompañamiento, feedback y aconsejando (Rodríguez et al., 2011). Añaden Courneya, Pratt, y Collins (2008) que esta relación debe estar basada en la confianza, confidencialidad y seguridad, para que así ambos reflexionen sobre su práctica sin temor.

2.2.2.1. Fases de la reflexión entre pares

Según Rodríguez et al. (2011) en la reflexión entre iguales se realizan tres fases principales, recogidas en la figura 20.

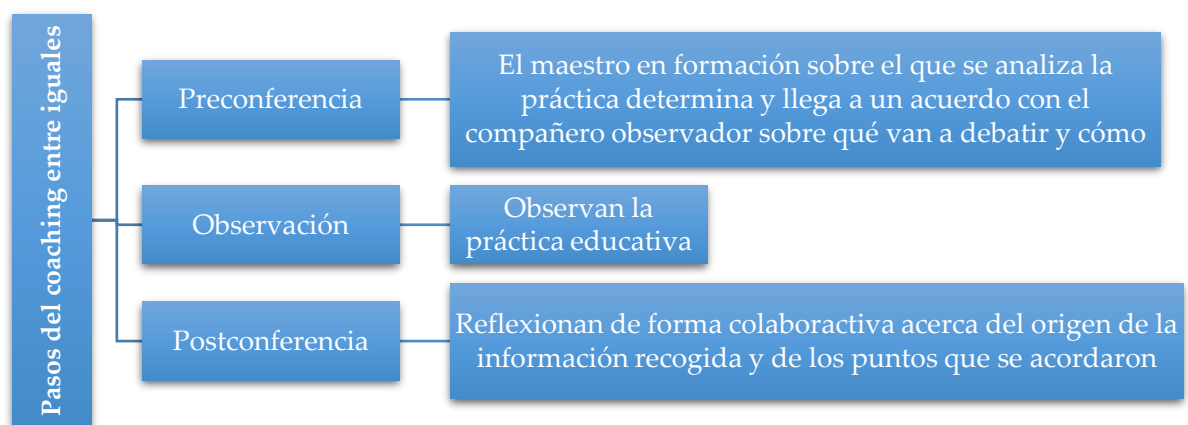


Figura 20. Fases de la reflexión entre pares. Fuente: elaboración propia.

Topping (2000) advierte que esta tutoría puede ser de menor calidad que la que se recibe con un tutor/a, ya que a veces entre los compañeros/a no detectan posibles errores, y se basan en valoraciones descriptivas, sin el fin de mejorar o darles un feedback que ayude a mejorar la práctica del compañero/a.

En un estudio realizado por Magaña y Flores (2015) se llegó a la conclusión de que la reflexión entre pares se basaba prácticamente en valoraciones o críticas de la práctica, por lo que proponen un nuevo esquema que ayude a una reflexión

colaborativa, una reflexión que ayude a desarrollar mejores prácticas docentes.

Dicho esquema de reflexión se divide en cinco fases:

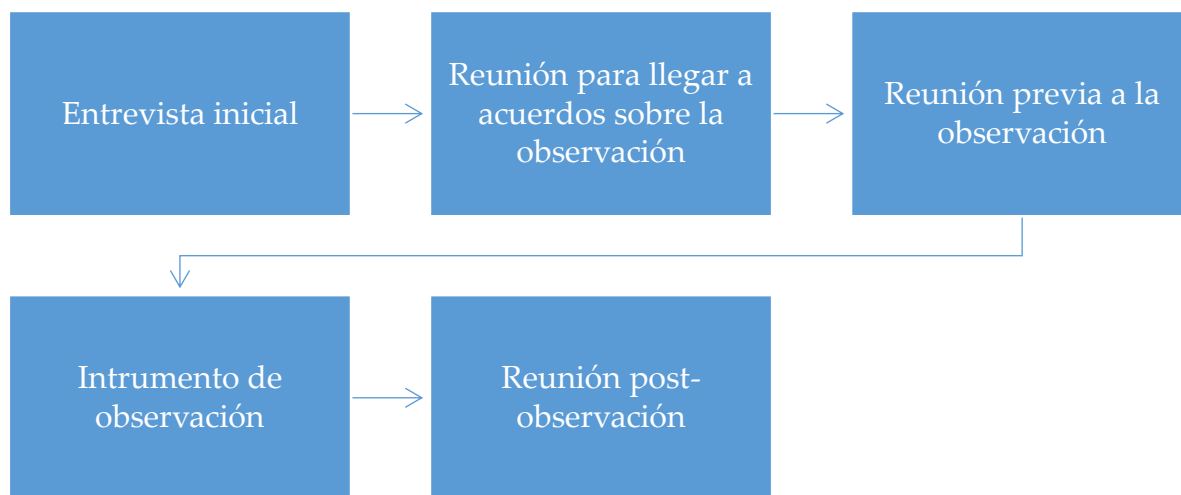


Figura 21. Fases de la observación entre pares. Fuente: Magaña y Flores, 2015.

El objetivo de la entrevista es entender qué necesita el profesorado en formación, reflexionar sobre qué aspectos quieren centrarse en la observación de la sesión y el tipo de retroalimentación que prefieren. Para llegar a acuerdos se discute sobre el contenido y las preguntas que se utilizarán en la sesión de observación. En la reunión previa se establecen los objetivos de la observación, se acuerdan los criterios y la clase de retroalimentación que recibirán después de la observación. Los instrumentos de observación estarán basados en los comentarios de los docentes. Las preguntas están centradas en la gestión de la organización del aula, la lección, los materiales, la relación profesor-alumno y las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Y, por último, en la reunión post-observación el observador/a ofrece comentarios y formula preguntas para que el observado/a pueda reflexionar sobre su propia práctica (Magaña y Flores, 2015).

El seguimiento de estas fases proporciona seguridad al profesorado en formación, ya que a veces se centran únicamente en aspectos básicos de la

práctica y no profundizan en su reflexión porque consideran esta forma de reflexión como amenazadora o incluso se encuentran nerviosos ante sus compañeros/as. Por lo tanto, dichas fases ayudan a aceptar la reflexión entre pares como un medio natural de aprender y reflexionar sobre la propia práctica con ayuda de otra persona.

2.2.2.2. Tipos de tutoría entre pares

A continuación, se profundiza en los tipos de tutoría entre pares que se pueden implementar en el aula. Topping (1988) citado en Valdebenito (2012) diferencia dos tipos de tutoría:

- Tutoría entre alumnado de diferentes edades o niveles (Cross age tutoring): el alumnado que participa en este tipo de tutoría posee edades distintas, por lo que se encuentran en niveles educativos diferentes. Se aconseja que la diferencia de edad no sea superior a cuatro años para que no haya mucha diferencia entre las competencias y conocimientos de ambos. Arco y Fernández (2011) añaden que el alumno/a-tutor/a debe poseer un alto rendimiento académico formándose para ayudar y dar apoyo a un compañero/a con el objetivo de mejorar sus estudios.
- Tutoría entre alumnado del mismo nivel o edad (Same age tutoring): el alumnado que participa en esta tutoría tiene la misma edad y forman parte del mismo grupo. Dentro de esta tutoría pueden darse dos modalidades distintas: una tutoría fija donde una de las personas será siempre el tutor/a y la otra será el tutorado/a; o la tutoría recíproca, donde los roles se alternan, y ambos pueden colaborar activamente en la construcción de conocimiento.

Por otro lado, Goodlad y Hist (1989) destacan cuatro tipos de tutoría:

Tabla 8. Tipos de tutoría entre pares

Tipo de tutoría	Características
Enseñanza sustituta (Surrogate teaching)	Los docentes delegan algunas de sus funciones a cierto alumnado
Supervisión (Proctoring)	Tutoría individualizada de apoyo o seguimiento
Co-tutoría (Co-tutoring)	Tutoría entre iguales mutua, en la cual van rotando los roles de tutor/a-tutorando/a
Grupos profesorado (Teacherless groups)	sin Grupos de reflexión sin la presencia de un docente, en los cuales se discute sobre un tema previamente establecido

Fuente: Goodlad y Hist (1989).

Los dos primeros tipos de tutoría poco tienen que ver con la tutoría entre pares. Sin embargo, los otros dos tipos que proponen dichos autores se relacionan con la tutoría recíproca entre estudiantes (Lobato, Arbizu, y Del Castillo, 2004).

En nuestro ámbito universitario existen prácticas de tutorías entre iguales, como es el caso de la Universidad de Barcelona, la cual lleva a cabo un programa de tutoría entre pares donde los estudiantes de cursos más altos acompañan y asesoran, cumpliendo así las funciones de tutor/a, a estudiantes de los primeros cursos. Así mismo, en la Universidad de Sevilla se llevó a cabo un *Programa de Acción tutorial entre iguales (PATI)*, con el objetivo de consolidar la tutoría entre iguales, construyendo además una Wiki para compartir información y ayudar a los estudiantes tutorizados. Ambos estudios revelan un aumento en el rendimiento académico, mejora en las habilidades sociales, actitudes positivas, mayor satisfacción hacia los estudios, se adquieren aprendizajes aptitudinales y actitudinales, desarrollando distintas competencias como colaboración,

autonomía, responsabilidad, etc. competencias necesarias para ser buenos docentes (Daza, 2008; Duran y Huerta, 2008).

A causa del interés que crearon estos programas, además de las jornadas internacionales de *Mentoring y Coaching* organizadas por la Universidad Politécnica y la Universidad Complutense de Madrid, las universidades españolas comienzan a considerar este tipo de reflexión como una herramienta complementaria a la reflexión con el tutor/a (Siota, 2015), en la cual los compañeros/as comparten información, orientación y ayuda, aunque en la mayoría de los casos la tutoría entre iguales que se lleva a cabo se centra en la ayuda que presta un alumno/a de cursos superiores al alumnado de los primeros cursos, siendo pocas las evidencias en las que las reflexiones entre pares se llevan a cabo durante el Prácticum.

A raíz del proyecto ACTTEA³ se desarrolló en cuatro países europeos (Estonia, Finlandia, Holanda y España) una reflexión guiada, entre las cuales se desarrolló la tutoría entre pares. En este proyecto se llevaron a cabo grabaciones en vídeo de sesiones de prácticas por parte del profesorado en formación. En estas grabaciones se recoge únicamente la explicación de una lección. Posteriormente el profesorado en prácticas reflexionó sobre dichas sesiones con un compañero/a, seleccionando eventos significativos ocurridos durante la misma. En esta reflexión se discutía sobre lo que estaba pasando, sobre la existencia de una relación entre lo que hacía el profesorado en formación y el alumnado del aula, sobre los comportamientos de ambos, se analizaban las habilidades didácticas de los incidentes reseñables, relacionándolo con un rol profesional, y finalmente se valoraba qué habían aprendido durante esas prácticas y cómo podían trasladar ese aprendizaje a las futuras ocasiones. Las conclusiones de este estudio también fueron beneficiosas para que a través de la reflexión crítica entre pares se llegue a detectar los aciertos y los retos a los que se enfrentan los profesores en

³ ACTion-oriented TEAcher knowledge

formación, ayudándose mutuamente a buscar mejoras, aunque dichas conclusiones también indican que para alcanzar altos resultados de aprendizaje es preciso llevar a cabo también una tutoría con un profesional más experto (García et al., 2015).

2.2.2.3. Beneficios e inconvenientes de la tutoría entre pares

Los beneficios de la tutoría entre pares han sido estudiados por diversas investigaciones. Richards y Farrell (2005) destacan que la reflexión entre pares brinda una excelente oportunidad para que el profesorado en formación observe cómo sus compañeros/as resuelven los mismos problemas a los que se enfrentan ellos en su práctica diaria, además, a través de esta reflexión comparten ideas y experiencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y permite realizar una autoevaluación de la propia práctica. Randall y Thornton (2001) consideran que este tipo de reflexión resulta más relajada al llevarse a cabo entre iguales, sin la figura de un tutor/a más experto que ellos/as. Aspecto que también señalan Good y Brophy (2000) ya que al ser compañeros/as de edades semejantes el vocabulario suele ser similar y ambos son aprendices y se enfrentan a problemas parecidos. En la investigación realizada por Melero y Fernández (1995) citado en Valdebenito (2012) se recogen una serie de beneficios tanto para el alumno/a tutor/a como para el tutorado (tabla 9).

Tabla 9. Beneficios de la tutoría entre pares en el alumnado tutor y tutorado

Alumnado Tutor	Alumnado Tutorado
Aumento de la implicación, de la responsabilidad y de la autoestima	Mejoras académicas al tener ayuda personal y permanente
Mayor control y organización del contenido	Mayor motivación gracias a la ayuda de un compañero/a
Toma de consciencia de sus propios errores, así como los de su compañero/a	Adquisición de estrategias aplicables en otros contextos
Mejora de las habilidades sociales, comunicativas y de ayuda	Facilidad de expresar sus ideas, experiencias y dudas al crearse un clima de comodidad y confianza

Fuente: Valdebenito, 2012

Así mismo, en el estudio realizado por Pino y Soto (2010) los estudiantes entrevistados señalaron las siguientes ventajas al llevar a cabo una tutoría grupal:

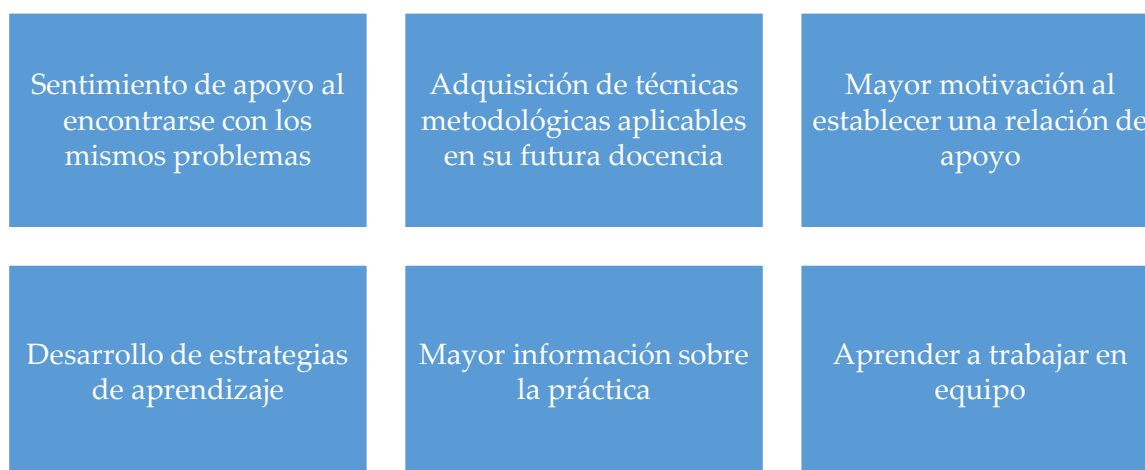


Figura 22. Ventajas de la tutoría con ayuda de otra persona. Fuente: Pino y Soto, 2010

Algunas de estas ventajas, fueron también mencionadas por Topping (2015) al aportar que este tipo de reflexión “ayuda a mejorar las competencias transferibles, tanto sociales como en comunicación, así como en la autoestima, la aceptación del compañero o de la material” (p. 17).

Según la investigación de Rodríguez et al. (2011) la tutoría entre pares se considera un potente instrumento de desarrollo profesional, ya que ayuda a mejorar la práctica; se considera una buena estrategia para el trabajo en equipo; enriquece la experiencia gracias a las aportaciones de los compañeros/as; conocen el desarrollo de la enseñanza en otras aulas y encuentran apoyo emocional.

En esta reflexión entre pares ambos profesores/as en formación adquieren logros académicos, ampliando sus conocimientos gracias al diálogo que establecen, un diálogo donde se sienten más cómodos y confiados al enfrentarse a situaciones parecidas, lo que crea un vínculo entre ellos que fomenta el aprendizaje y facilita la reflexión sobre sus experiencias prácticas. Esta experiencia es positiva para el profesorado en formación, no obstante, es necesario planificarla cuidadosamente, ya que no consiste en describir lo que ocurre, sino en analizar e interpretar su propia práctica docente, aspecto que en ocasiones resulta muy complejo ya que influyen diversos aspectos de la formación del profesorado, entre ellas, la formación académica que haya recibido en la universidad o su implicación en el proceso de reflexión. Así lo demuestran las investigaciones de Bowman-Perrott et al., (2013); Topping (2000); y Topping (2015).

A pesar de los beneficios destacados anteriormente, también encontramos algunos inconvenientes a la hora de reflexionar con un compañero/a. Siguiendo el estudio de Pino y Soto (2010) el alumnado participante manifestó como inconvenientes: (1) la sensación de estar perdidos y (2) no poseer la formación necesaria para reflexionar críticamente. Además, señalaban que (3) no estaban acostumbrados al trabajo en equipo ni (4) a una supervisión tan detallada de su práctica, lo que les llevó a una (5) frustración inicial.

Del mismo modo, Topping (2000) señala que la reflexión con un compañero/a puede ser menos beneficiosa que con un tutor/a, ya que suelen detectar menos errores o equivocaciones en las prácticas de sus pares, o incluso mencionar conceptos erróneos por falta de formación.

La confianza entre el profesorado en formación que reflexiona conjuntamente puede ocasionar riesgos, ya que pueden centrarse solamente en los aspectos positivos debido a su amistad, sin ser objetivos a la hora de reflexionar críticamente, por miedo a valorar negativamente a su compañero/a o, en ocasiones, por falta de experiencia que impide que se realice una reflexión más profunda en la que pueda proporcionar pautas, sugerencias o información valiosa, limitándose a descripciones de la práctica que observa, ya que el profesorado en formación no está cualificado para llevar a cabo una reflexión crítica.

Por lo tanto, para que la reflexión entre pares produzca efectos positivos en el profesorado se necesita una formación previa, en la que se le aporte al profesorado en formación información sobre qué aspectos debe valorar durante la observación de la práctica de su compañero/a y qué estrategias puede utilizar para que se produzca conocimiento práctico generalizable a situaciones futuras. Por todo ello, de acuerdo con Duran (2003), este tipo de reflexión requiere una planificación muy cuidadosa.

Además, Greenwood, Carta y Kamps (1990) citados en Duran (2003) advierten que para prevenir estos inconvenientes en la tutoría entre pares es necesaria una “formación previa del alumnado; control por parte del profesor de la actuación instruccional del tutor; y cambio de concepción con la práctica tradicional.” (p. 8).

2.2.3. Mentoría (Tutoría de prácticas)

El concepto de mentoría proviene de la mitología griega. En la “Odisea” de Homero, Mentor se convierte en tutor, orientador y guía del hijo de Ulises. Es un sabio experimentado que aconseja a Telémaco a través del diálogo para que aprenda por sí mismo y potencie sus habilidades. Por ello, hoy en día consideramos mentor a la persona que nos guía en nuestro camino profesional, formativo y personal (Siota, 2015).

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define el término mentor como consejero o guía. En el ámbito de la educación, el mentor transfiere experiencia y conocimientos a otra persona que es más joven o que ha experimentado menos práctica. Esta persona se denomina mentorando o tutorado. El mentor es alguien que actúa como modelo, es un consejero o una consejera, que ofrece estímulo para la superación de la otra persona. Esta transferencia de conocimientos y experiencias de una persona a otra se denomina mentoring o mentoría (Filippa y Zubiri, 2012). La Universidad de Harvard define el mentoring como “ofrecimiento de consejos, información y guía que hace una persona que tiene experiencia y habilidades en beneficio del desarrollo personal y profesional de otra persona” (Eslava, 2013). Por tanto, podemos deducir que el mentoring implica mediación y guía, proporciona feedback, comparte experiencias para ayudar en la toma de decisiones, y responde a los problemas según van surgiendo.

Otro de los términos utilizados en la actualidad en educación es coaching educativo. “Coach” en inglés significa entrenar. Según Menéndez y Worth (2002) el coaching “es una serie de técnicas y procesos que te ayudan a realizar mejor todo aquello que ya sabes hacer, potenciando todas las habilidades y capacidades, y, al mismo tiempo, permite el aprendizaje de conceptos necesarios para llegar hasta donde deseas.” (p. 19). El coach trabaja con su clientela en

distintos ámbitos como pueden ser la vida privada, la vida profesional, la economía, la salud, las relaciones humanas, etc. El coach no soluciona problemas, no es un maestro, ni un experto, solamente actúa como facilitador y asesor. Nos ayuda a descubrir lo que queremos, haciéndonos ver que siempre se puede cambiar.

En esa línea, Whitmore (2011) afirma que coaching “consiste en liberar el potencial de una persona para incrementar al máximo su desempeño. Consiste en ayudarlo a aprender en lugar de enseñarle” (p. 20). Añade, además que “no es una técnica que deba aplicarse de una manera rígida, sino una manera de dirigir, de tratar a las personas” (p. 30). En consecuencia, se puede entender el coaching educativo como un tipo de instrucción y entrenamiento que proporciona instrucciones específicas, explicitando lo que hay que hacer y cómo se debería realizar.

Otro proceso de acompañamiento/asesoramiento a través del diálogo es el counselling. Bermejo (2014) afirma que es un “proceso que ayuda y facilita al consultante a clarificar su situación vital, las metas y valores que orienten su vida, particularmente en situaciones de dificultad”. Va encaminado a resolver problemas.

Por último, se puede mencionar la tutoría siguiendo a Ortega (1994) citado en García, Cuevas, Vales, y Cruz (2012) como “una estrategia educativa para la atención a los alumnos, donde el profesor discute con el tutorado sobre diversos temas y vigila estándares de calidad” (p. 107). El tutor, según Mejía, Vélez y Martínez (2016) es un profesor que guía al estudiante para desarrollar su propio ser, su conocimiento y que le va a motivar en el descubrimiento de la realidad y de nuevos saberes. Así tenemos que la tutoría ofrece una guía ante problemas generalmente académicos, y ofrece una conexión entre lo que ya se conoce y las nuevas teorías.

A lo largo de la historia, el concepto de mentoría ha tenido infinidad de interpretaciones, por ello a continuación se presentan algunas de las definiciones dadas por distintos autores (tabla 10).

Tabla 10. Revisión y ampliación de los resultados de la investigación de mentoring.

AUTOR	AÑO	Definición
Anderson y Shannon	1988	“...proceso entre un profesor con experiencia [mentor] y un “protégé” sin experiencia para promover el desarrollo profesional”
Roehampton	1991	“el mentor tiene un rol importante en el apoyo y evaluación del profesor aprendiz en la sala de clases”
Carruthers	1993	“...proceso complejo, interactivo entre individuos de diferentes niveles de experiencia y experticia que incorpora desarrollo interpersonal, profesional y/o educacional, socialización, mutualidad, compatibilidad, respeto, profesionalismo, colegialidad, y cumplimiento del rol”
Field y Field	1994	“...desde la mitología un mentor parecería necesitar cualidades de liderazgo y sabiduría, tanto como destrezas y conocimiento”
Allen	1998	“es la ayuda que una persona proporciona a otra para que progrese su conocimiento, su trabajo o su pensamiento”

Malderez y Bodóczyk	1999	“...un modelo de crecimiento de aprender a enseñar - cómo ayudar a cada individuo aprendiz a llegar a ser el mejor profesor”
Faure	1999	“es una relación a largo plazo que cubre las necesidades de desarrollo, ayuda a conseguir el máximo potencial y beneficia a todas las partes (mentor, mentorizado y organización”
Fletche	2000	“es una relación de uno a uno, que proporciona guía y apoyo a un tutelado al que le facilita una época de transición en su vida. No es sinónimo de clonar, porque significa desarrollar virtudes individuales para maximizar su potencial personal y profesional”
Soler	2003	“la estrategia del mentoring es un proceso por el cual una persona con más experiencia (el mentor) enseña, aconseja, guía y ayuda a otra (el tutelado) en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo tiempo, energía y conocimientos”
Orland-Barak	2003	“mentoría...es una actividad intelectual, cultural, y contextualizada”.
Ruiz, García y Romero	2004	“proceso de ayudar al aprendizaje con distintas variantes y modelos de desarrollo”
Clarke	2006	“el mentoring hace que los maestros mentores supervisen a los docentes estudiantes en las escuelas con el propósito de ayudarlos a aprender cómo enseñar”

Malderez y Wedell	2007	“...(es) apoyar el aprendizaje individualizado de un profesor... requiere de un conjunto de habilidades aparentemente diferentes”
Eby	2010	“la mentoría se refiere a una relación interpersonal orientada al desarrollo que suele tener lugar entre un individuo con más experiencia (es decir, el mentor) y una persona con menos experiencia (es decir, el aprendiz)”
Manzano, Martín, Sánchez, Rízquez y Suárez	2012	“la mentoría se asocia con una relación vertical, esto es cuando el mentor es una persona de mayor status y el mentorizado se encuentra en una posición menor, sea por su edad o nivel de conocimientos; también se presenta de manera horizontal y esto ocurre cuando el apoyo es brindado por un par de mayor experiencia, pero cursa el mismo nivel educativo, pudiendo ser un compañero experimentado o un compañero de ciclos superiores”
Sánchez	2013	“orienta, guía y acompaña al mentor para el logro de objetivos”
Reymundo y Ñahui	2016	“es el ofrecimiento de consejos, información o guía que hace una persona que tiene experiencia y habilidades en beneficio del desarrollo personal y profesional de otra persona”

Vargas, Ríos y Carey	2017	“el mentoring es una modalidad de capacitación, con frecuencia orientado a formar talento, con cuatro fases: la de construcción donde el papel predominante recae en el tutor que establece un vínculo basado en la confianza y el aprendizaje: la fase media, donde se consolida la relación entre mentor y aprendiz, se fijan objetivos y se retroalimenta la acción constantemente; la de separación cuando se han alcanzado los objetivos propuestos y la fase de redefinición, donde se fijan nuevas estrategias con mayor grado de independencia”
Bejar	2018	“la tutoría, como mediación, colabora a que los/as estudiantes mantengan un equilibrio personal, intelectual, comunitario y social”

Aunque cada fuente aporta distintos aspectos a su definición de mentoría, pueden apreciarse aspectos comunes, expresados por Valverde et al. (2004):

Se considera un proceso de ayuda y guía ante el aprendizaje y el desarrollo, tiene beneficio mutuo, supone ayuda o guía en la adquisición de conocimientos, habilidades o competencias, ayuda a desarrollar el máximo potencial de cada uno, exige compromiso y confianza, se trata de un proceso constructivo... (p.92)

Teniendo en cuenta que todos los elementos que aparecen en la figura 23 son importantes para que una persona se desarrolle profesionalmente, el contexto educativo se trata de uno de los contextos que más llega a delimitar el espacio profesional propio y el espacio de colaboración multiprofesional (Velázquez de Medrano, 2009). Por consiguiente, la mentoría debe estar muy relacionada con el contexto.



Figura 23. Elementos que componen la mentoría. Fuente: Adaptado de Vélaz de Medrano, 2008.

Además, para que los programas de mentoring resulten efectivos ha de cumplir los siguientes criterios de acuerdo con Valderrama (2009), en primer lugar, se debe dar una buena relación de coordinación y pilotaje internos. Así, todos los tutores/a tienen que saber qué es lo que están desarrollando y para qué lo están haciendo. Entre ellos/as, debería darse una relación de coordinación y se deberían establecer acuerdos de tipo común vinculados con esta función.

En segundo lugar, la comunicación y las expectativas conviene que estén claras, el tutor/a debe saber qué es lo que se espera de él/ella y de su labor. Tiene que haber un contexto estructurado del ámbito en el que se va a desarrollar la tutoría, teniendo clara la organización. Asimismo, hay que tener en cuenta las necesidades que el profesorado en formación va mostrando. Así, tiene que existir un esquema básico para trabajar compartido por todos los mentores y conocido por los aprendices. Los mentores y los mentorandos han de estar bien elegidos,

ya que no cualquier docente es válido para ser mentor, ni todos los estudiantes necesitan un mentor. Todo esto se va a tener que realizar bajo la observación detallada de equipos, dentro de los centros educativos y de los centros de trabajo, atendiendo a las competencias, las habilidades y las destrezas de los mentores y de los candidatos a ser mentorizados.

Por último, es importante sensibilizar y capacitar a los tutores/a de la importancia de realizar un seguimiento y un apoyo continuo. Aunque los tutores/a sean los más experimentados necesitan también el apoyo de personas que les orienten en algunos momentos. Es imprescindible guiarles para que sean capaces de ver más allá de lo que tienen delante y sean capaces de escuchar y comprender a sus aprendices.

También hay que tener en cuenta los riesgos que puede suponer el mentoring si no se tienen presentes ciertas características como la transmisión de las convicciones y opiniones del tutor/a, desinterés por parte de algunos tutores/a o el profesorado en formación u objetivos poco claros. Y es que en ocasiones no es fácil controlar y evaluar esta tutoría dentro de los centros escolares (Escamilla et al., 2017).

Por todo ello, de acuerdo con Velázquez de Medrano (2009) “la mentoría tiene como fin ayudar a construir o mejorar el conjunto de competencias intelectuales, personales, sociales y técnicas que el docente novel ha de poner en juego para que sus alumnos aprendan.” (p. 214)

En esa dirección, y según las aportaciones de Valderrama (2009), en la mentoría un docente experimentado comparte sus experiencias a otro docente, que va iniciando este camino o que requiere un apoyo en algún área de desempeño laboral, “*para acompañarlo en el camino de la vida*”. Y esta última frase es de suma importancia puesto que la docencia no es un trabajo, una labor profesional, un empleo, es una vocación, un estilo de vida. Y para llevar a cabo este estilo de vida

de la mejor manera, se debe realizar bajo el acompañamiento de quien ya ha realizado parte de este recorrido.

De acuerdo con Rísquez (2008) la mentoría no implica solo informar, sino orientar. No conlleva la protección del alumnado, sino el seguimiento de su proceso hasta que lo realizan de manera autónoma, el tutor/a no es un profesor/a particular, sino que es una persona que orienta acerca de los métodos de estudio a seguir para conseguir un buen aprendizaje. Asimismo, no es un psicólogo particular, sino que es alguien que escucha y orienta atendiendo a aspectos académicos, personales, profesionales y sociales. Por último, el mentor no es el responsable del éxito o el fracaso del alumnado, sino que es quien ofrece estrategias para hacer más fácil el desarrollo integral del mismo, favoreciendo su responsabilidad individual. Por tanto, se puede concluir que la mentoría surge como complemento y refuerzo de otros tipos de apoyo social, intelectual y emocional. Se trata de un proceso dinámico que conlleva que todos los participantes estén incluidos en el proceso de aprendizaje, de acción y de reflexión.

2.2.3.1. La figura del mentor (tutor/a de prácticas)

Según Núñez (2012) el mentor es el encargado de supervisar las actuaciones llevadas a cabo en el procedimiento de mentoría, realizando tareas de seguimiento, formación y evaluación dentro de dicho procedimiento, ofreciendo además ayuda acorde al nivel de desarrollo personal del profesorado en formación.

Según Velázquez de Medrano (2009) se recogen en la tabla 11 las principales competencias que debe presentar un mentor para llevar a cabo una buena labor docente.

Tabla 11. Competencias generales que ha de tener un mentor

COMPETENCIAS DEL MENTOR
Conoce las particularidades y metodologías del aprendizaje. Sabe cómo aprenden los maestros en formación.
Genera una relación de confianza.
Acoge al maestro en formación informándole de todos los aspectos claves.
Escucha de manera activa y empática.
Tiene expectativas altas y positivas sobre la tarea y el maestro en formación.
Valora y promueve la autonomía e iniciativa personal del maestro en formación.
Acepta los errores y conflictos.
Asume riesgos.
Diseña el plan de mentoría según las necesidades y demandas de los maestros en formación.
Analiza lo observado evaluándolo.
Orienta al maestro en formación mostrando distintos puntos de vistas sobre la misma realidad.
Trabaja colaborativamente.
Organiza experiencias que promueven el desarrollo del maestro en formación.
Ofrece un feedback positivo

Fuente: Adaptado de Velázquez de Medrano, 2009.

Por lo tanto, para que una tutoría sea productiva el tutor/a debe adquirir ciertas competencias que le permitan guiar al profesorado en formación para entender mejor sus propias experiencias de enseñanza (Mena, Hennissen, y Loughran, 2017).

De acuerdo con Megía (2016) la labor del tutor/a no se centra solamente en el apoyo pedagógico y didáctico, sino también en la supervisión. Según este autor el tutor/a:

tiene dominio del área del saber que enseña; utiliza las principales teorías e investigaciones relacionadas con lo que enseña; conoce, implementa y gestiona el currículo; dirige las prácticas de aula; posee habilidades para mejorar relaciones interpersonales; está capacitado para su función docente; proporciona experiencias; y alienta al estudiante en su formación. (p. 73).

Mediante el análisis crítico de las sesiones entre el tutor/a y el profesorado en formación conseguirán revelar y explorar los conocimientos profesionales (Mena et al., 2017).

Para contribuir a entender la naturaleza de la tutoría se puede contemplar el modelo MERID (MEntor – Teachers – Roles in Dialogues), que consta de dos dimensiones principales: el eje vertical representa la dimensión “entrada”, indica el grado de introducción de los temas por parte del tutor, activo y reactivo. El eje horizontal representa la dimensión “directividad”, es decir, indica el grado en el que el mentor dirige el discurso del diálogo, podrá ser no directivo y directivo (Mena et al., 2017). Los tutores/as no directivos, en la reflexión con el profesorado en formación, se dedican a escuchar, preguntar o resumir, mientras que los directivos dan consejo, opinión o información.

Combinando ambas dimensiones, encontramos cuatro tipos diferentes de mentores que van desde el más prescriptivo al menos prescriptivo: iniciador/a, autoritario/a, asesor/a y animador/a. Se refiere a mentor iniciador/a cuando el tutor/a introduce el tema y usa habilidades no directivas; autoritario/a cuando introduce el tema y usa habilidades directivas; se considera mentor asesor/a cuando no introduce el tema y usa habilidades directivas; y, por último, animador/a cuando no introduce temas y usa habilidades no directivas (fig. 24).

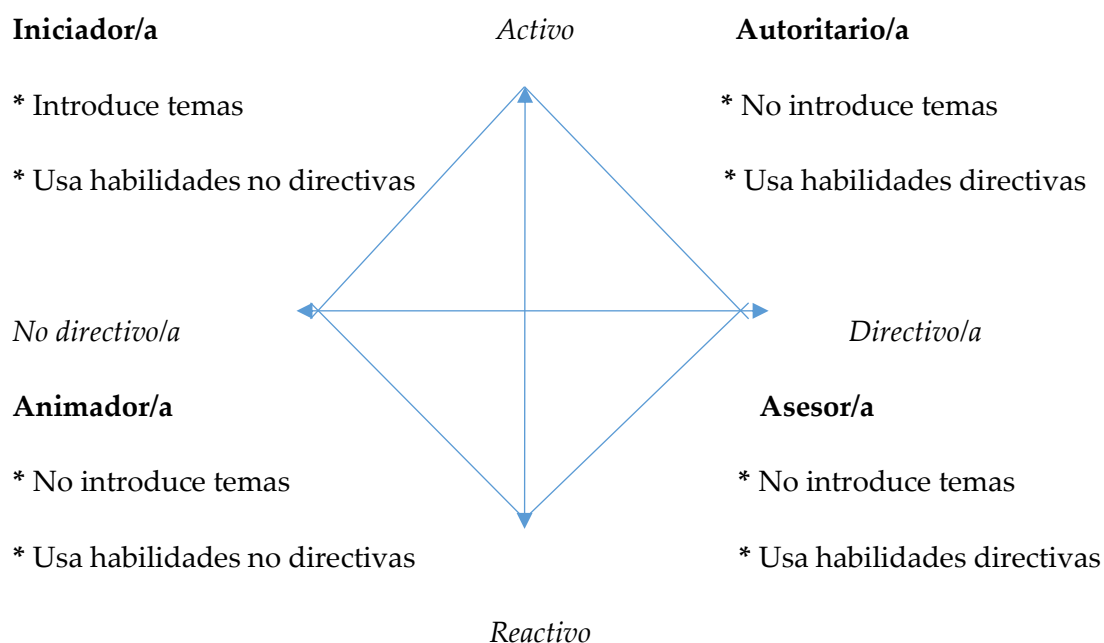


Figura 24. Modelo MEntor (teacher) Roles In Dialogues (MERID).

Fuente: Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, y Bergen, 2008.

2.2.3.2. Roles del mentor

La función de tutoría conlleva mantener una relación, de forma individualizada, con el alumnado; y completar la experiencia escolar con la extraescolar (Méndez, Tesoro, y Tiranti, 2006). A la hora de crear un nuevo proyecto de aprendizaje, este no puede dejar de lado la orientación, ya que esta es un elemento muy relevante en el trabajo educativo (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, y Bergen, 2011). Por eso, es importante, dentro de la tutoría, tener en cuenta la finalidad orientadora que tienen los tutores/as, ofreciendo al alumnado toda la ayuda y recursos que tengan a su alcance para ayudarlos en su desarrollo personal.

Teniendo en cuenta la función principal del docente, se observa que existen una serie de divergencias en su rol, según Rus (1996) citado en Méndez et al. (2008), las cuales se pueden comprobar en la tabla 12.

Tabla 12. Roles del docente

ROLES DEL DOCENTE		
Educador/a, monitor/a o ayudante	Profesor/a	Tutor/a
<p>Función primordial: cuidado de la disciplina.</p> <p>Empleo del tiempo libre.</p>	<p>Función primordial: el desarrollo del aprendizaje de sus alumnos en la clase.</p> <p>Hay orientación implícita.</p>	<p>Función primordial: optimizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje la promoción social y personal.</p>

Fuente: Méndez et al., 2006

Según Crasborn et al. (2011), el tutor/a debe ser capaz de orientar al alumnado acerca de su promoción y ayudarle en los posibles conflictos que se le generen durante su enseñanza. Añaden Sánchez-Núñez, Ramírez, y García (2011) que el profesorado que lleve a cabo la labor de tutoría debe cumplir una serie de requisitos tales como preocuparse por las personas y tener en cuenta sus problemas, considerar y respetar a cada persona como única y distinta, percibir y comprender, de manera empática, los problemas individuales, grupales e institucionales, mantener una distancia óptica en cuanto a los problemas que se atienden, es decir, no se deben involucrar, de manera personal, en ellos, saber cuáles son sus límites y pedir ayuda cuando se encuentre con situaciones complicadas tanto personales como profesionales y seguir, de manera constante, con su propia formación profesional.

Teniendo en cuenta estos requisitos que debe cumplir el rol del tutor/a Méndez et al., (2006) los amplían, y añaden los siguientes: estar dispuesto al diálogo; escuchar y hacerse escuchar; integrarse, como una figura relevante dentro de la dinámica de los centros educativos; cooperar en grupo; poseer una mirada de conjunto acerca de las diversas realidades que analiza; ser discreto y saber

manejar la información que recibe con el objetivo de ayudar y promover al alumnado; e incorporar los valores y principios el centro educativo.

De acuerdo con Marcelo, Gallego-Domínguez, Murillo-Esteba, y Marcelo-Martínez (2018) el trabajo del docente está centrado en el apoyo didáctico y personal hacia el profesorado principiante. Además, en su investigación mencionan algunos problemas que los mentores encuentran en relación con el profesorado en formación, los cuales están vinculados a la dificultad que los profesores/as tienen para gestionar el aula y utilizar materiales didácticos que resulten apropiados. No obstante, todos o casi todos los mentores exponen que los docentes avanzan a lo largo del proceso de acompañamiento de tutoría. En lo referente a organización de la clase, la mayoría de los mentores destacan que el comportamiento del alumnado no es el adecuado y que el profesorado en formación tiene problemas en mantener la motivación y la disciplina.

En cuanto a las necesidades formativas que aprecian en el profesorado en formación, dichas fuentes declaran que el principal problema que encuentran es la falta de organización que muestran los futuros docentes para preparar las clases. Por tanto, es necesario llevar a cabo una planificación más adecuada. Otro aspecto negativo es el empleo de las TIC, a veces porque los recursos en el aula no son apropiados o suficientes para el desarrollo interactivo de la clase. En otros casos, se observa que los futuros docentes no tienen los conocimientos suficientes para usar una plataforma o internet. Por tanto, los mentores deben ayudar a planificar el tiempo a sus futuros educadores, ayudándoles en la integración de las TIC en el aula y organizando los contenidos de acuerdo con el currículo (Marcelo et al., 2018).

Para Álvarez-Álvarez (2015) los jóvenes aspirantes a docentes depositan mucha confianza en sus mentores. Por lo que es muy importante que se desarrolle una buena relación entre el mentor y el profesorado en formación para que trabajen en armonía. El mentor siempre debe demostrar afecto por el estudiante y tiene

que mostrar su sabiduría y conocimientos. El alumnado tiene que ver en él, una persona que puede orientar la docencia. Lo importante es generar relaciones entre el mentor y el profesorado en formación en las que ambos aprendan tanto en el terreno personal como en el profesional.

2.2.3.3. Motivaciones y Retos

El proyecto Routes IV (2013b) define la motivación como un “proceso que produce, controla y mantiene ciertos comportamientos.” (p. 23). Según dicho proyecto existen dos factores principales que influyen en la motivación: una motivación intrínseca, es decir, responsabilidad, libertad para actuar, utilizar y desarrollar habilidades y capacidades; y extrínseca, esto es, premios, promoción... Para aumentar la motivación intrínseca en el proceso de aprendizaje los tutores/as deben despertar el interés por la asignatura, mantener la curiosidad, utilizar variedad de materiales, establecer metas, expresar las expectativas y proporcionar información clara (Routes IV, 2013a).

Las distintas investigaciones sobre las motivaciones de los mentores nos indican que tienen un gran impacto en cómo son como tutores/as. Las motivaciones individuales de cada tutor/a son muy diferentes, aunque de manera general los mentores realizan dicha función porque les permite: compartir información y conocimientos, invertir en el futuro de la sociedad, obtener otras perspectivas de la educación, mejorar la experiencia de su propia práctica, contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje, y mejorar su crecimiento personal, entre otras (Inostroza, Del Valle, Morales, y Uribe, 2010; Rodríguez, 2014; Routes IV, 2013).

Para que las experiencias de tutoría sean beneficiosas para ambas partes (tutor/a y profesorado en formación) se debe tener confianza, afinidad y compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en ocasiones si alguna de las dos partes no se implica en este proceso el aprendizaje no se llevará a cabo de manera

eficaz (Chandler, Eby, y Mcmanus, 2015). Resultando un reto para el tutor/a de prácticas.

Según Castro (2014) uno de los retos que tienen los tutores/a de prácticas es lograr que el profesorado en formación seleccione y evalúe críticamente sus prácticas, resolviendo los problemas que se les presentan. La investigación realizada por Paredes-Labra, Esteban-Moreno, y Fernández-Prieto (2016) añade que los tutores/as se enfrentan a distintos retos durante las prácticas, como la improvisación por falta de un plan concreto, actividades no compartidas por los tutores/as del aula y de la universidad, falta de habilidades instrumentales en el profesorado en formación y carencias formativas, escasa relación entre universidad y centros escolares...

Por ello, se ha puesto de manifiesto la necesidad de diseñar acciones formativas encaminadas al conocimiento y construcción de guías de prácticas centradas en la reflexión y en la participación entre tutores/as académicos, tutores/as de la universidad y profesorado en formación (Sánchez-Núñez et al., 2011).

2.2.3.4. Habilidades de mentoría

El tutor/a de prácticas necesita desarrollar habilidades y actitudes que les permitan planificar, orientar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de apoyar al profesorado en formación a planificar las intervenciones pedagógicas (Inostroza, Jara, y Tagle, 2010).

Entre las habilidades básicas que debe poseer un tutor/a encontramos, según Barrón (2012) y Murias (2011) las siguientes: habilidad para organizar el trabajo académico, para desempeñar las tareas con disciplina, habilidad de escucha, habilidad para mostrar interés, habilidad de interacción, de respeto y compromiso con el desarrollo académico, y habilidad para identificar y resolver problemas. La investigación de López et al. (2008) identifica además las

habilidades comunicativas, de confianza, de accesibilidad y disponibilidad, habilidades de responsabilidad y compromiso, habilidad de informador, capacidad para el apoyo afectivo, y habilidades para innovar y promover valores.

Megia (2015) se refiere a estas habilidades como competencias, ya que las considera “una serie de habilidades o destrezas, hasta capacidades o aptitudes que una persona pone en funcionamiento para resolver situaciones más o menos complejas y específicas.” (p. 156). La ANECA (2005) citado en Megia (2015) identifica cuatro competencias que deben poseer los tutores/as: “competencia cognitiva (saber), competencia funcional (saber hacer), competencia personal (saber estar) y competencia ética (saber ser).” (p. 157). Por lo tanto, según esta autora un tutor/a será competente cuando conozca y organice la construcción del conocimiento, sepa cómo actuar debido a sus habilidades y destrezas cognitivas, y sepa relacionarse y emplear estratégicamente el conocimiento.

Siguiendo a Fernández-Salinero (2014) todo tutor/a debe tener las cualidades (habilidades) reflejadas en la figura 25.

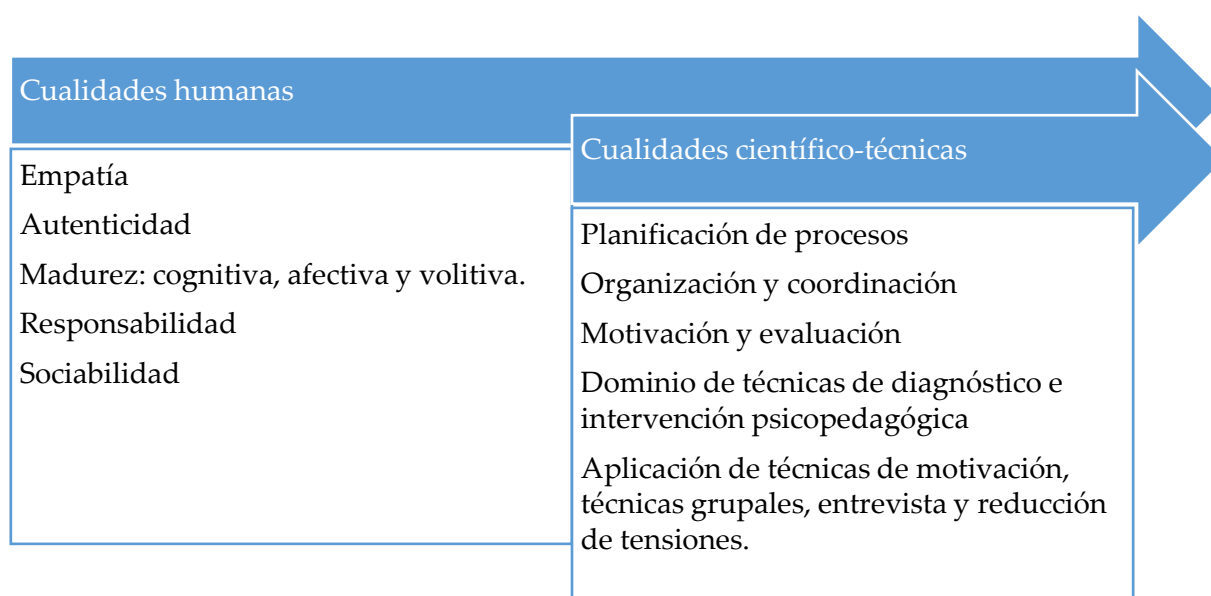


Figura 25. Cualidades del tutor/a de prácticas. Fuente: Fernández-Salinero, 2014.

Teniendo en cuenta estas cualidades los tutores/as deben facilitar al profesorado en formación toda la ayuda que necesite, bajo una relación personalizada y dirigida a conseguir los objetivos académicos, profesionales y personales (Fernández-Salineró, 2014).

2.2.3.5. Tipos de mentoría

A partir de los objetivos que se persiguen con la mentoría y las características de cada una, se pueden identificar los siguientes tipos de mentoría, siguiendo a Carr (1999), Escamilla et al. (2017), Kahle-Piasecki y Doles (2015), Unidad de Conocimiento (2013) y Valverde et al. (2004):

- a. **Mentoría formal:** es aquella que se lleva a cabo de manera intencionada con un objetivo claro. Este tipo de mentoría se da cuando un mentor/a ayuda a un nuevo docente durante un tiempo determinado para que se adapte a las características propias del centro educativo.
- b. **Mentoría informal:** este tipo de mentoría no tiene un modelo predefinido. No se tiene un objetivo concreto y se da de manera espontánea y natural.
- c. **Mentoría grupal:** este tipo de mentoría se presenta cuando un mentor/a apoya a un grupo de estudiantes, su acción está orientada al grupo de acuerdo a un propósito colectivo.
- d. **Mentoría inversa:** en este tipo de mentoría el tutor/a aprende o adquiere nuevos conocimientos a partir de una comunicación recíproca. Se requiere que los participantes sean de estatus y roles distintos dentro de la comunidad de aprendizaje, es decir, entre mentores y aprendices, para que no se transforme en una mentoría entre pares.

- e. **Cross mentoring:** consiste un programa de intercambio entre instituciones o empresas en las que los tutores/a y tutelados/as pueden aprender de lo que hacen otras empresas u organizaciones en la misma rama o también de una rama distinta con la finalidad de aprender algo y poder trasladarlo a su área original.
- f. **Mentoring express:** este estilo de mentoría se refiere a encuentros informales y con límite de tiempo, en los que participan un tutor/a y un alumno/a tutelado.

Según Veláz de Medrano (2009) existen diversos tipos de mentorías dependiendo de diversos rasgos como: cuáles son sus objetivos, quién es el que toma la iniciativa, cuál es su nivel de generalización, quiénes son sus protagonistas y qué metodología se usa, las cuales se reflejan en la siguiente figura:



Figura 26. Tipos de mentoría según diversos elementos. Fuente: Elaboración propia.

Según los objetivos y grado de profundidad, la mentoría puede centrarse en la aceptación e integración del nuevo profesorado en formación, reglas y valores que son característicos de un centro educativo. En estos casos, la duración de la tutoría es más corta. Por otro lado, la tutoría debe basarse en el fomento de las competencias que se necesitan para poder reflexionar sobre la práctica propia haciendo uso de recursos para la evaluación hacia un tipo de educación que tiene una buena calidad. La duración aquí es más elevada y la finalidad es construir de modo activo la identidad del profesional basándose en resultados (Veláz de Medrano, 2009).

Según la iniciativa o institucionalización se dan diversos grados de tutoría: por un lado, se actúa con la promoción de un docente, orientador/a, director/a o conjunto del profesorado de un centro que de modo voluntario quieren unirse al principiante que acaba de incorporarse. Por otro lado, se pretende actuar como una compañía sistemática e intencionada. La decisión la toman los siguientes organismos: el centro educativo que es el encargado de desarrollar un cierto plan de acogida y las instituciones de formación inicial como escuelas y universidades, que acompañan al alumnado egresado en su primera etapa para que se inserten en el mercado laboral. En estos casos, la tutoría parece complicada, porque no en todos los casos, los formadores tienen la experiencia requerida para preparar a su alumnado en situaciones que pueden darse (Veláz de Medrano, 2009).

Para Fernández-Saliner et al. (2017) desde el punto de vista metodológico, existen tres modalidades de tutoría: presencial, virtual o mixta. El primero de ellos, la tutoría presencial, es aquella en la que se lleva a cabo una interacción entre los tutores/as y el profesorado en formación para conseguir orientarles en formación para conseguir un mayor dominio y unas buenas competencias. Este tipo de tutoría se lleva a cabo actualmente en el prácticum, en el periodo en el que los docentes en formación están desarrollando sus prácticas en un centro escolar. El segundo tipo, denominado tutoría virtual, mencionada previamente

en este trabajo, es la que se da en entornos virtuales para la comunicación. En este tipo de tutoría el mentor/a es capaz de generar una sensación de presencia social. Por último, cabe destacar la tutoría mixta, que combina la tutoría presencial con la virtual, para ofrecer la posibilidad de poder resolver dudas o dificultades de manera personal. Aunque la tutoría presencial y virtual mantienen algunas similitudes fundamentales, también encontramos aspectos diferentes como se puede observar en la tabla 13.

Tabla 13. Diferencias entre mentoría presencial y e-mentoría.

Aspecto	Mentoría Presencial	E-Mentoría
Contacto	Rígida, dependiente del espacio y el tiempo	Flexible, independiente de espacio y tiempo
Momento en el tiempo	Necesidad de responder inmediatamente	Sin necesidad de responder inmediatamente
Implicaciones del canal de comunicación	Rica en comunicación verbal y emocional	Carencia de comunicación verbal y dificultad para expresar emociones por escrito
Habilidades	Sociales	Sociales, comunicativas, informáticas
Registro de la interacción	No hay normalmente registro	La interacción puede ser registrada automáticamente
Evaluación y seguimiento	Uso de informes y notas del tutor	Registro electrónico que permite el análisis del contenido, participación, iniciativa...
Implicaciones éticas	La relación es normalmente confidencial	Al estar todo en la red puede ser que no sea confidencial y no se cumplan las cuestiones éticas

Fuente: Rísquez, 2006.

Para concluir, se puede decir que, en la tutoría las principales cualidades de los tutores/as son el compromiso con la formación y las necesidades de los estudiantes, la capacidad para ofrecer respuestas nuevas, la observación, las habilidades para la escucha activa, la empatía, la organización y la planificación, y la capacidad de conservar una distancia profesional, pero estando dispuestos a ayudar al alumnado en todo momento.

2.2.3.6. Formación del mentor

Para que el mentor sea un buen formador de los futuros maestros/as es necesario que tengan una formación científica y práctica de calidad, y que ésta sea continua y permanente para adaptarse a los cambios de la sociedad (Megía, 2016). De la investigación de Sánchez-Núñez et al. (2011) acerca de la formación de los mentores, se llegó a la conclusión de que se debería proponer los siguientes objetivos de formación: por un lado, se debería reflexionar sobre los modelos de buenas prácticas externas, que contribuyan a la formación de tutores/as externos en prácticas. Del mismo modo, se deberían llevar a cabo acciones que impliquen la colaboración y la cooperación entre las universidades y los centros de educación para que entre ambos elaboren planes de acogida del profesorado en formación.

A nivel legislativo, tanto la Orden EDU/641/2012, de 25 de julio como la Orden EDU/745/2016, de 19 de agosto, regulan la realización de las prácticas en los centros escolares, así como la acreditación de los maestros/as tutores de prácticas en la comunidad de Castilla y León. Según dichas leyes para poder ser acreditado como tutor/a de prácticas será necesario que el maestro/a cumpla los siguientes requisitos:

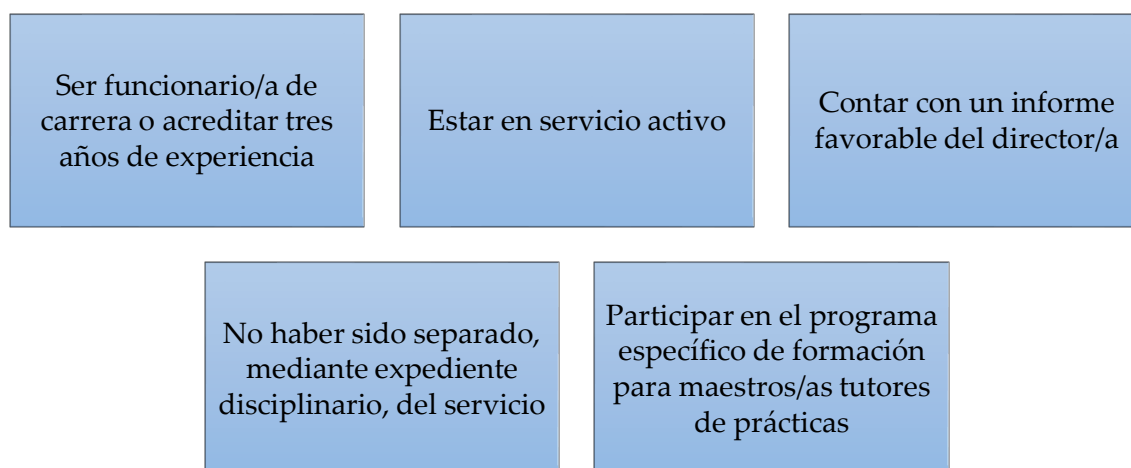


Figura 27. Requisitos para ser tutor/a de prácticas. Fuente: Orden EDU/641/2012, de 25 de julio y Orden EDU/745/2016, de 19 de agosto.

Este último requisito, la participación en el programa específico de formación, en Castilla y León se lleva a cabo a través de un curso de 12 horas (3h presenciales y 9h online) realizado por el Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE). Este programa de formación tiene una vigencia de 5 cursos académicos a partir de su concesión. Pasado ese tiempo, los maestros/as tutores deberán realizar una renovación de la acreditación.

Durante estas sesiones el tutor/a de prácticas recibe la formación distribuida en tres módulos, según García (2016):

- ↪ **Módulo 1. Introducción e iniciación a la tutorización y el acompañamiento:** este primer módulo se centra en la educación y las competencias (básicas y profesionales) y en la iniciación a la tutorización y el acompañamiento.
- ↪ **Módulo 2. Cuestiones metodológicas:** se plantea cómo programar y enseñar por competencias y se establecen situaciones de aprendizaje y tareas.

↳ **Módulo 3. Contenidos para la aplicación práctica:** se forma a los docentes en cómo actuar y observar en las prácticas, se habla de la importancia de la investigación en educación y de los cambios educativos.

Esta formación pretende que los tutores/as desarrollen su actividad con mayor eficacia, y, por consiguiente, que influyan positivamente en el desarrollo profesional del profesorado en formación. Por ello, tanto Universidad como Centro Escolar deben colaborar estrechamente para lograr que los tutores/as alcancen distintos objetivos en su formación, como muestra la figura 28.

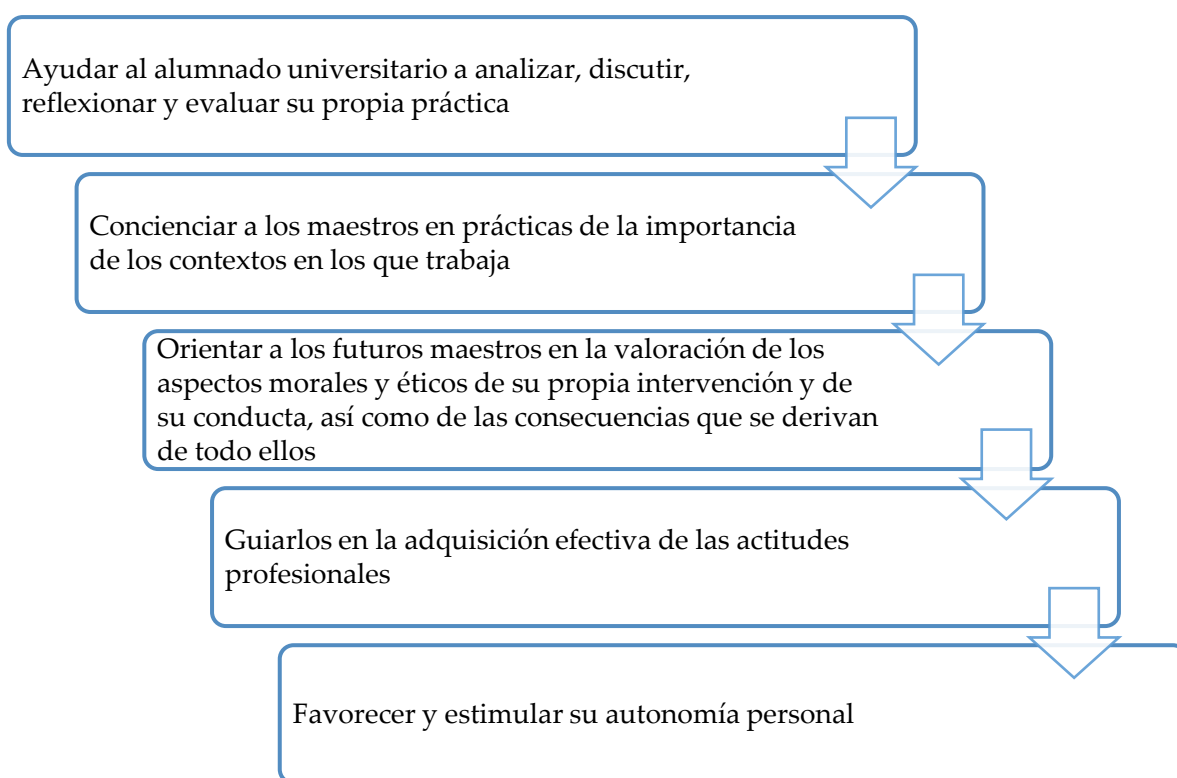


Figura 28. Objetivos del itinerario formativo de los docentes. Fuente: Ramos, 2016

El estudio llevado a cabo por Porto y Bolarín (2013) destaca la relevancia de una muy buena organización y colaboración entre la Universidad y los centros educativos. De los hallazgos se desprende que los mentores tenían un gran

interés en la participación de las actividades de formación. A pesar de esto, la participación en las actividades fue escasa. Por tanto, aunque la actitud es favorable parece necesaria una mayor participación. Además, según las investigaciones de Álvarez-Álvarez (2015) y Megía (2016) los tutores/as demandan mayor colaboración e información por parte de las universidades para que el periodo de prácticas sea de calidad para el profesorado en formación.

2.3. La reflexión individual vs. la reflexión con ayuda de otra persona.

Existen dos tipos de reflexiones principalmente, aquella que se lleva a cabo individualmente y la reflexión con ayuda de otra persona, ya sea un compañero/a o un tutor/a. Para valorar cuál de ellas aporta mayor conocimiento práctico, en primer lugar, se observan cuáles son las ventajas y desventajas de cada una de ellas.

Tabla 14. Ventajas y desventajas de la reflexión individual

Ventajas	Desventajas
Promueve un aprendizaje personal y profundo	Implica disponer tiempo
Permite un aprendizaje crítico-reflexivo que le permite transformar su práctica	Se requiere una organización adecuada
Se obtiene mayor conocimiento de la realidad personal	Falta de seguridad por formación escasa
Se adquieren habilidades de análisis de la situación a la que se enfrentan	Implica un alto nivel de disciplina y responsabilidad
Promueve la autoevaluación	Puede convertirse en una mera descripción de la práctica
Se relaciona la práctica con la teoría	No garantiza la calidad del pensamiento reflexivo

Fuente: Domingo y Gómez, 2014; Domingo, 2013.

Tabla 15. Ventajas y desventajas de la reflexión con ayuda de otra persona.

Ventajas	Desventajas
Se comparten ideas y experiencias, mejorando el desarrollo y crecimiento personal	Carencias formativas en relación con la reflexión
Se mejoran las habilidades sociales y comunicativas	Requiere planificación y organización por parte de ambos
Aprenden a trabajar en equipo	Requiere implicación de ambas partes
Enriquece la propia práctica gracias a las aportaciones de otra persona	Se necesita disponibilidad para llevar a cabo la reflexión
Promueven la reflexión crítica en colaboración	El tutor/a necesita dominar ciertas habilidades como habilidad para organizar el trabajo académico, desempeñar las tareas con disciplina, habilidad de escucha, de interacción, de respeto y compromiso con el desarrollo académico, y habilidad para identificar y resolver problemas
Ayudan a centrar la atención en los problemas y en buscar soluciones	El tutor/a debe ser capaz de prestar ayuda desarrollando la capacidad reflexiva
Permite orientar y apoyar al profesorado en formación durante su proceso de formación	Los tutores/as suelen desarrollar roles autoritarios sin implicar al profesorado en formación en la reflexión crítica

Fuente: Concepción , 2012; Murias, 2011.

En definitiva, se detecta que tanto en la reflexión individual como en la reflexión con ayuda de otra persona se desarrollan capacidades y estrategias para mejorar la propia práctica. Sin embargo, gracias a la perspectiva de otra persona ese aprendizaje suele ser mayor, siempre que se realice una reflexión crítica correctamente planificada, dejando actuar tanto al tutor/a como al profesorado en formación, intentando aportar estrategias que puedan utilizar en su futura docencia para enfrentarse a los nuevos desafíos. Por lo tanto, los planes de estudios encaminados a la formación del profesorado deberían combinar ambas reflexiones, considerándolas como complementarias, implicando a ambas partes y fomentando la acción reflexiva. Esta reflexión debe ir más allá de una mera transmisión de conocimientos por parte del tutor/a, sino que debe ir encaminada a desarrollar en el profesorado en formación habilidades y capacidades para que construya su propio conocimiento práctico que pueda aplicar en sus futuras prácticas.

2.4. Recursos metodológicos para la reflexión

De acuerdo con González, Barba, y Rodríguez (2015) actualmente la profesión docente es más exigente que en etapas anteriores. Del futuro profesorado se espera que lleven a cabo prácticas docentes efectivas, no solo para promover el aprendizaje de los estudiantes, sino para fomentar valores como es el caso de la tolerancia y la cohesión a nivel social, ofrecer respuestas educativas apropiadas al alumnado con necesidades educativas específicas de aprendizaje y conocer y saber emplear las nuevas tecnologías dentro del ámbito de la clase. Los ciudadanos reclaman un tipo de educación que sirva para una transformación colectiva de la sociedad. Por eso, en la etapa actual, el aprendizaje de tipo reflexivo de los futuros docentes, mientras se sumergen de lleno en lo que se denomina realidad educativa, resulta interesante. Es en este periodo pues, cuando comienzan a crear su identidad como profesionales, un proceso que se va a ver enriquecido si se enseña cómo emplear las técnicas que le van a permitir llevar a cabo un análisis, una observación y una reflexión acerca de aquello que está haciendo y de la manera en la que lo está desarrollando. Por tanto, se puede decir que es a través de esta reflexión como construye su identidad profesional de un modo crítico.

Para Malthouse, Roffey-Barentsen, y Watts (2014) y Perrenoud (2010) es fundamental realizar un análisis de las propias prácticas y entender las experiencias, emociones y valores que influyen en el comportamiento de los profesionales. Se pretende desarrollar una enseñanza basada en la reflexión que sirva para ayudar al profesorado a encarar las incertidumbres del día a día, y así mejorar su trabajo en prácticas. De este modo, lo que se quiere conseguir es una superación de la perspectiva técnica en competencias, para dejar hueco a la práctica reflexiva, rompiendo de esta forma con el punto de vista simple que se deduce en ocasiones de esta profesión. Se puede afirmar que la reflexión es una

herramienta de incalculable valor en el desarrollo de la profesión de los educadores.

La finalidad principal de la formación del profesorado es tratar de comprender la realidad que se da en las aulas para mejorar el contexto y los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que conlleva fomentar la capacidad de reflexión de los docentes. Por tanto, la reflexión pasa por el análisis, examen, observación con uno mismo, buscando posibles explicaciones a lo que se está realizando en el aula, siendo crítico con la forma de abordar la enseñanza y justificando las decisiones que se toman con argumentos. A través de estas explicaciones y justificaciones se pretende conseguir una mejora en la práctica educativa y ofrecer una enseñanza de calidad (Calvo y Barba, 2014; Shoffner, 2011).

Por consiguiente, el Prácticum según Saiz (2016) sirve, en primer lugar, para aprender en la práctica, y es un elemento en el cual la teoría y la práctica son dos elementos independientes, considerando como teoría aquellos conocimientos que se enseñan en la universidad y la práctica como aquellos aprendizajes que se adquieren en los centros escolares. En segundo lugar, encontramos el Prácticum para aprender aplicado la teoría, en el cual el profesorado en formación intenta poner en práctica lo aprendido en la universidad. Y por último, se puede destacar el Prácticum para aprender contrastando la teoría y la práctica, donde el profesorado en formación reflexiona, con los conocimientos pedagógicos adquiridos, sobre distintas situaciones significativas ocurridas en la práctica (González, 2001).

Por lo tanto, para que el profesorado en formación adquiriera un aprendizaje de calidad se debe fomentar un Prácticum reflexivo. Saiz (2016) resume los principales factores que ayudan a que las prácticas en los centros escolares se realicen de manera crítica y reflexiva en la tabla 16.

Tabla 16. Resumen de los principales factores promotores de un prácticum reflexivo.

Factores promotores de un prácticum reflexivo	
↪	Prácticum vinculado a procesos de innovación dentro del centro.
↪	Prácticum integrado coherentemente en el plan formativo de la titulación.
↪	Función del tutor universitario en cuanto a supervisor y acompañante en los procesos reflexivos de los estudiantes.
↪	Porfolio orientado a la reflexión.
↪	Función tutorial del docente de escuela: momentos de reflexión compartida.
↪	Relación estrecha entre institución escolar y universitaria.
↪	Relación colaborativa entre estudiantes.

Fuente: Saiz, 2016

Por ello, pensar, analizar, reflexionar, poner en silencio la acción y observarla es una de las mejores herramientas para poder explotar al máximo el potencial formativo del saber práctico que se comparte e imparte con los docentes en formación (Torres, 1999). Y es que, como mencionan López, Font, y Pradas (2008): “la simple incorporación de prácticas en los currículos, sin análisis ni reflexión, no conduce automáticamente a la mejora del conocimiento profesional” (p. 1). En definitiva, sin reflexión no hay aprendizaje de calidad.

Actualmente en el Grado de Educación Primaria, esta reflexión se lleva a cabo a través del portafolio docente, donde el profesorado en formación reflexiona sobre sus propias prácticas. Pero si queremos un cambio en el sistema educativo, no debemos olvidar que es preciso dotar de medios y de una formación adecuada y de calidad a nuestros futuros profesores/as (Tourón, 2016), por lo cual, además de la realización del portafolio sería beneficioso que el profesorado en formación

grabara sus clases para poder reflexionar posteriormente sobre ellas. Ambos aspectos se analizan más profundamente a continuación.

3.5.1. El portafolio docente durante las prácticas

El portafolio ha sido una herramienta utilizada durante años por distintos profesionales, con el objetivo de recoger los trabajos realizados por una persona para poder divulgarlos y darlos a conocer. Demostrando así sus habilidades, capacidades y destrezas (Rodrigues, 2013). Aunque en esta investigación no se analiza el portafolios, sí se considera necesario aportar una breve información sobre el mismo puesto que actualmente es utilizado durante las prácticas escolares por el profesorado en formación.

Inspirados en esta práctica, el mundo educativo implementa el uso del portafolio durante la realización de las prácticas escolares con el fin de seleccionar las evidencias más significativas sobre la enseñanza y el aprendizaje del proceso educativo.

Así, en el mundo educativo, diversos autores han definido esta herramienta, Barberà, Bautista, Espasa, y Guasch (2006) lo definen como “un sistema de evaluación integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Consiste en una selección de evidencias/muestras que tiene que recoger y aportar el estudiante a lo largo de un período de tiempo.” (p. 56).

Para Lamas y Vargas-D’Uniam (2016) el portafolios es un “instrumento que tiene fines formativos y evaluativos, una herramienta que alienta la reflexión y la construcción personal y colaborativa de conocimientos, y las habilidades metacognitivas, especialmente cuando se desarrolla con la participación del tutor, de otros profesores y estudiantes”. (p. 65).

En esta línea, la guía del Prácticum de la Universidad de Salamanca (USAL, 2017) lo define como:

una carpeta que el alumno ha de ir entregando a lo largo de su periodo de prácticas en los centros de formación de prácticas y universitarios, donde quedarán recogidos los materiales, reflexiones, evidencias y aportaciones más significativas en cuanto al desarrollo de la experiencia del estudiante en un ámbito profesional real en el que se producen interacciones con otras personas (maestros, padres, personal de servicios y administración, etc.) (p. 13).

Según las aportaciones anteriores se puede definir el portafolio como un instrumento a disposición del profesorado para reflexionar sobre sus experiencias durante las prácticas escolares, construyendo así su propio conocimiento práctico, y desarrollando habilidades y estrategias que le permiten analizar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje que realiza durante su formación.

A la hora de su elaboración, la guía del Prácticum (USAL, 2017) especifica algunos apartados fundamentales que debe contener:

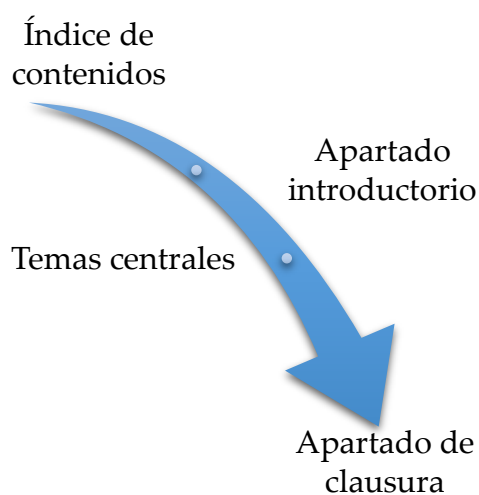


Figura 29. Apartados que componen el portafolio docente.

Fuente: USAL, 2019

En primer lugar, el portafolio contendrá una guía o índice con los contenidos que se van a tratar en el mismo. Continuará con un apartado introductorio donde se

especifiquen las intenciones, creencias e intereses. Posteriormente, se conforma el cuerpo del portafolio con los temas centrales seleccionados por el profesorado en formación, incluyendo en este momento la autorreflexión de las evidencias recogidas. Finalmente, deben realizar una síntesis del aprendizaje concluyendo así el portafolio (USAL, 2017).

Barberà y De Martín (2009) también presentan una estructura básica que de manera general debe tener todo portafolio: un apartado introductorio donde se realiza una presentación de este; una guía de contenidos para orientarse y saber qué apartados forman el portafolio; un apartado de desarrollo, donde se recoge toda la documentación; y un apartado final, donde se realiza una reflexión final y se valora todo el proceso.

Añade Rico (2009) que el portafolios debe incluir los siguientes elementos: índice de contenidos; relación de objetivos/competencias que se proponen; los trabajos o actividades significativas que demuestren el dominio del profesorado en formación, dentro de estas actividades serán de carácter obligatorio incluir: la programación de aula, las unidades didácticas que haya elaborado por sí mismo, sociograma del aula, fichas diseñadas para los escolares, y actividades experienciales realizadas en el aula. Además, recomiendan incluir actividades o experiencias que no hayan salido como el profesorado en formación esperaba reflexionando sobre el porqué de ese fracaso; también se incluirá un comentario sobre las transferencias personales, académicas y profesionales que se extraen de su actuación; una conclusión; el cuestionario de autoevaluación; y una valoración final del portafolios, donde aporten su opinión sobre esta herramienta formativa, para así poder mejorarlo.

Como se observa, el portafolios es considerada una herramienta muy beneficiosa para reflexionar sobre las propias prácticas, y que según diversas investigaciones (Barberà y De Martín, 2009; Barberà et al., 2006; Rico, 2009; Romero, Zurita-Ortega y Zurita-Molina, 2010) supone una herramientas de evaluación eficaz

para el profesorado en formación. Barberà y De Martín (2009) especifican que el portafolios educativo:

Tabla 17. Beneficios del portafolio educativo.

Aumenta la capacidad de exponer e intercambiar materiales ajustados al contexto educativo

Permite conocer opiniones y sensaciones derivadas de la práctica en situaciones reales

Contribuye a reestructurar y organizar estrategias de enseñanza-aprendizaje y también procesos de auto y metaevaluación de mayor calidad

Favorece la capacidad de reflexión y autocrítica por parte de docentes y discentes respecto a su práctica

Fuente: Barberà y De Martín, 2009

Por lo tanto, siguiendo a Rico (2009) el portafolio permite que el profesorado en formación adquiera ciertas competencias básicas como búsqueda de información, observación, análisis, síntesis, pensamiento crítico, trabajo autónomo, entre otras. Sin embargo, también destaca sus aspectos negativos, ya que dicha autora considera que puede convertirse en una mera descripción de todas las actividades que realiza el profesorado en formación durante las prácticas, además señala que se necesita una buena gestión del tiempo, y conocimiento específico sobre cómo y sobre qué reflexionar, puesto que el profesorado en formación en ocasiones se siente inseguro ante tal proyecto por falta de formación, formación que deben proporcionar los planes de formación si queremos tener un profesorado formado competentemente que sea capaz de analizar críticamente sus prácticas adquiriendo la mayor información y conocimiento práctico para resolver los retos con los que se encuentre durante su experiencia docente.

3.5.2. Grabaciones de clase como instrumento para facilitar la reflexión

Durante los últimos años resulta familiar el uso de las TIC en educación, puesto que estas tecnologías permiten una acción más completa en el proceso educativo. Debido a la necesidad de evaluar todo el proceso educativo, varias investigaciones (Cazcarro y Martínez, 2011; Francesc, 2012; Hermida, 2013) plantean la utilización del vídeo como estrategia educativa para la evaluación de las experiencias del profesorado durante la fase de prácticas escolares.

Para Cazcarro y Martínez (2011) el vídeo sirve de instrumento para potenciar la expresión, la investigación, la evaluación y el desarrollo profesional del docente. Además, las grabaciones de las sesiones pueden ser utilizadas como medio de enseñanza siempre teniendo en claro los objetivos, estrategias y las metas que se pretenden conseguir.

Por su parte, Hermida (2013) postula que la autoobservación a través del vídeo: “facilita el proceso de toma de conciencia de las propias habilidades, creencias y actitudes, ayuda a objetivar la actuación docente, y favorece la formulación de metas y áreas de mejora por los propios implicados en el proceso”. En la investigación realizada por dicha autora se llegó a la conclusión que la utilización de este medio para la evaluación fomentaba la conciencia de la propia práctica docente, beneficiando el desarrollo de habilidades comunicativas, el desarrollo de un autoconcepto profesional, y construyendo gracias a el mismo su perfil profesional, constituyendo, por tanto, una herramienta formativa excepcional para el proceso de aprendizaje profesional.

Además, de acuerdo con Francesc (2012) el vídeo ayuda a la corrección y autocorrección del profesorado en formación; posibilita emitir juicios de valores sobre la propia práctica, fomentando así la autocrítica; y permite la autopercepción del alumnado y de la opinión de los compañeros/as. Sin embargo, la presencia de la cámara condicionó al profesorado en formación

durante los primeros minutos de la sesión, aspecto que abre la posibilidad de investigar sobre cómo formar al futuro profesorado en relación con el uso de este medio para una correcta utilización del mismo y posterior reflexión.

Siguiendo el estudio de Hermida (2013) se proponen una serie de requisitos para facilitar la aplicación del vídeo como medio para la autoobservación y posterior reflexión:

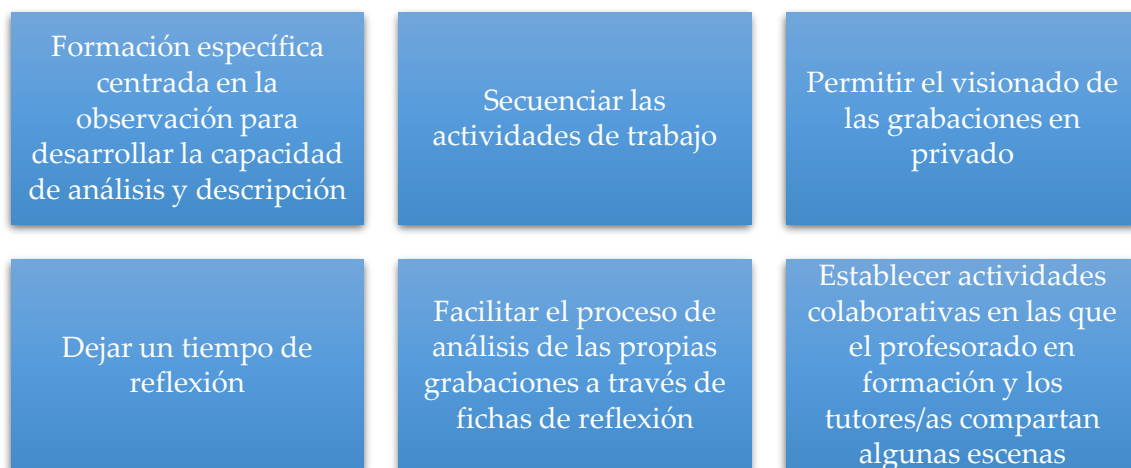


Figura 30. Requisitos para la aplicación del vídeo como medio de autoobservación.
Fuente: Elaboración propia a partir de Hermida (2013)

Por lo tanto, el uso del vídeo como herramienta de autoevaluación parece apropiada para conseguir que el profesorado en formación sea consciente de la evolución de su propio aprendizaje, siendo crítico con su actuación en el aula y analizando sus motivaciones, retos, logros, mejoras, con el fin de mejorar su práctica educativa. Obviamente, para que esta autorreflexión sea valiosa y de calidad, es preciso que el profesorado en formación reciba unas pautas para dicha tarea, de acuerdo con De la Fuente, Asensio, Smalec, y Blanco (2015) entre ellas estarían: “facilitar explicaciones previas y formular por escrito todas las cuestiones planteadas de forma precisa, de modo que el alumno tenga claro cómo proceder” (p. 261).

Dentro de los estudios sobre el vídeo como recurso para el análisis y reflexión sobre las prácticas escolares, encontramos la investigación realizada por De la Fuente et al. (2015), en este proyecto de investigación utilizan las grabaciones audiovisuales para la autoevaluación y desarrollo de habilidades comunicativas en profesores universitarios. Para llevar a cabo este proceso el alumnado participante en este estudio, una vez grabada la sesión, tuvo que realizar una autorreflexión inicial y otra final para fomentar así un aprendizaje significativo. En estas reflexiones se le planteaban las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo te sentiste antes y después de la experiencia?
2. ¿Cuáles fueron tus primeras reacciones cuando te viste en vídeo?
3. Explica lo que hiciste bien.
4. ¿Qué harías de manera diferente cuando hicieras una presentación en el futuro?
5. Explica lo que necesitas mejorar.

Posteriormente, tras una segunda grabación, debían observar el progreso y las mejoras respondiendo nuevamente a las preguntas anteriores, para así comprobar su avance en el proceso de enseñanza.

Tras el análisis de esta investigación, los autores informaron de la eficacia de las grabaciones audiovisuales como una herramienta valiosa para la autorreflexión, sin embargo, consideran necesario una integración metodológica para utilizar este instrumento de forma regular y eficaz, reflexionando críticamente sobre los retos que surgen en el aula, y no siendo una herramienta puntual que simplemente cause curiosidad o recelo por parte del profesorado al no tener formación suficiente para conseguir el máximo beneficio con su utilización (De la Fuente et al., 2015).

En esta línea, el estudio de Aparicio, Fraile, y Velasco (2017) se centra en el uso del vídeo como herramienta para analizar las competencias transversales de las clases prácticas que realizan en la formación inicial el profesorado de educación

física. En esta investigación el vídeo se utiliza como medio para desarrollar una orientación didáctica reflexiva, analizando las interacciones que surgen durante la práctica. Para ello, el alumnado debía asumir dos roles diferentes: en primer lugar, el rol de docente, en el que diseña y dirige la sesión práctica; y, en segundo lugar, desempeña un rol de observador y coevaluador de la práctica de sus compañeros/as. Veamos este proceso en el esquema siguiente:

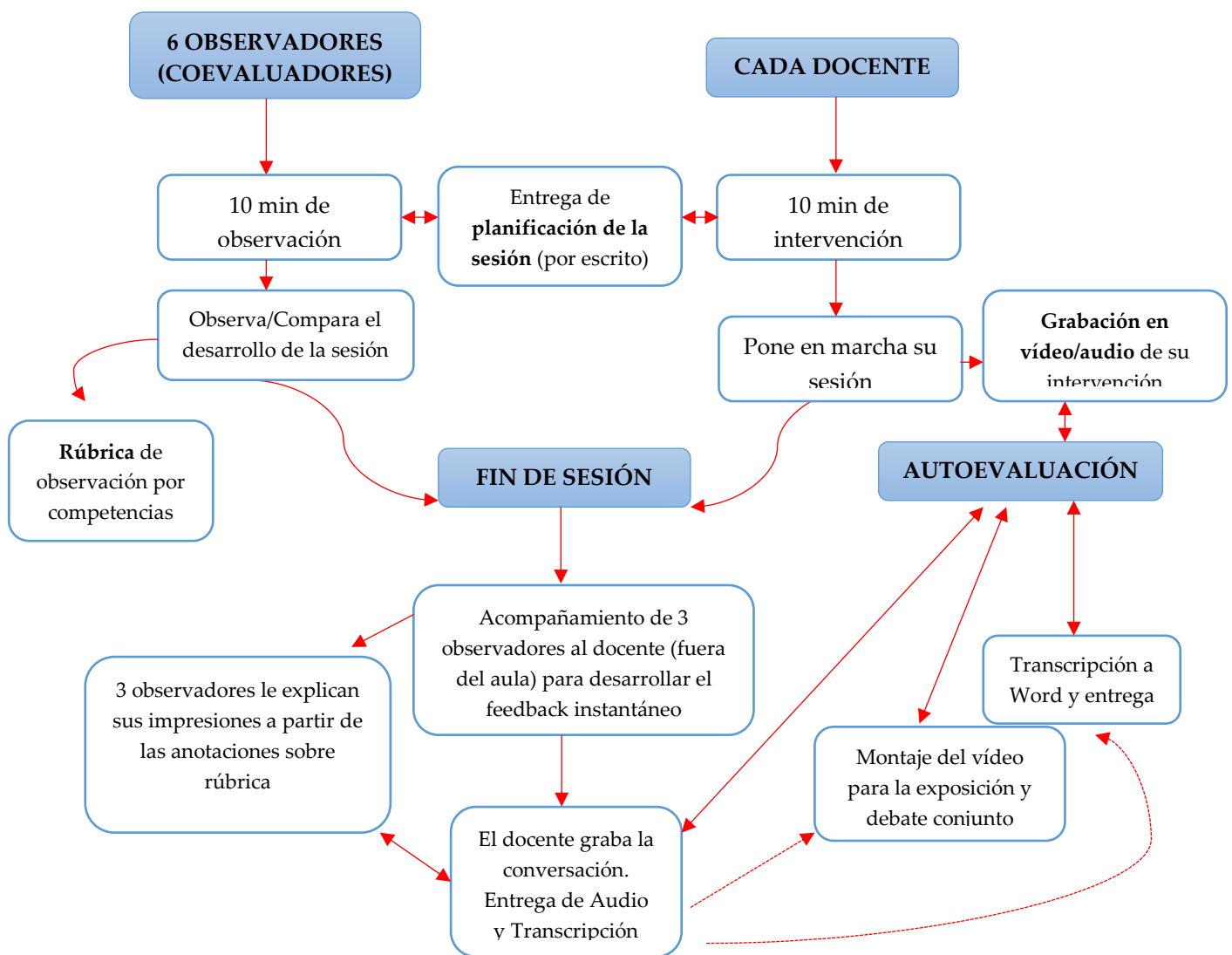


Figura 31. Estructura metodológica de intervención seguida para la puesta en práctica de las estrategias de autoevaluación y coevaluación durante las interacciones surgidas en la práctica.

Fuente: Aparicio et al. (2017)

En dicha investigación se concluyó que las grabaciones audiovisuales ayudaban a los docentes a la autoevaluación y la coevaluación, mejorando así sus experiencias y aprendiendo de los errores.

Igualmente, en la investigación realizada por García et al. (2019) se llegó a la conclusión de que este medio ofrecía una oportunidad de feedback altamente fiable, ya que la grabación permite una idea clara de lo que está ocurriendo en ese momento exacto. No obstante, también mencionan que existen ciertos inconvenientes puesto que es necesario acostumbrarse a esta técnica para no sentir la presión de la cámara que pueda condicionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, Almajano y Valero-García (2001) ya destacaban en su estudio algunos inconvenientes del uso del vídeo como medio para la reflexión. Entre ellos destacan: los problemas técnicos que pueden surgir con la tecnología, ya que a veces la cámara daba problemas o el sonido de las grabaciones era deficiente. Y problemas de tipo personal donde el profesorado participante sentía timidez al ser filmados. A pesar de esto, la experiencia resultó beneficiosa para los participantes, ya que los resultados obtenidos fueron muy buenos obteniendo información relevante de la propia práctica objetivamente, ya que en ningún momento se distorsiona la realidad, sino que se analiza lo que se ve, lo que ocurre realmente.

Por todo ello, se considera que la utilización del vídeo como herramienta para la reflexión individual y, la oportunidad de poder ver la sesión días posteriores con otro compañero/a o incluso con el tutor/a del aula, proporciona al profesorado en formación mayor conocimiento de sus propias prácticas, teniendo la ocasión de reflexionar críticamente sobre ellas, ya que puede volver a visionar la sesión las veces que necesite, observando los aspectos positivos y negativos de la sesión, sin perderse información, ya que no necesita recordar la sesión que hizo sino que gracias a la grabación puede analizarla tantas veces como considere necesario.

2.5. Síntesis del capítulo II

En este capítulo se presenta la reflexión crítica sobre la propia práctica docente, tomando como referencia los aportes de Schön (1983) a partir de los cuales se realiza una revisión de la literatura. Posteriormente, se expone la reflexión entre pares comenzando con las aportaciones pioneras de Showers (1984), para finalizar el capítulo con la mentoría (tutoría de prácticas) revisando las investigaciones sobre la temática, haciendo referencia a las habilidades y tipos de mentoría, así como a la formación que ha de tener un tutor/a para formar adecuadamente al profesorado en formación y los recursos metodológicos que se pueden utilizar para la reflexión docente (ver figura 32).

Se comienza con la presentación de la práctica reflexiva según Schön (1983), el cual considera la reflexión como una forma de conocimiento que orienta la acción, diferenciando tres fases: conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción. Para Schön (1983) el conocimiento en la acción se basa en lo que se sabe hacer; la reflexión en y durante la acción, se refiere a lo que se hace inmediatamente en el momento de la acción y la reflexión sobre la acción, es la que se hace posteriormente sobre el proceso de la propia acción.

Posteriormente, se exponen los niveles de la reflexión práctica según Hatton y Smith (1994), Larrivee (2008) y Van Manen (1977), diferenciando distintos niveles de reflexividad en torno a la acción del docente.

Van Manen (1977) destaca tres niveles comenzando en el primer nivel centrándose en la selección y uso de estrategias para utilizar en el aula, se pasa a un segundo nivel reflexionando sobre las consecuencias del uso de dichas estrategias y, finalmente, se realiza una reflexión crítica, cuestionándose aspectos relacionados con el aula. Por su parte, Hatton y Smith (1994) proponen cuatro niveles de reflexión: una reflexión técnica centrada en tomar decisiones sobre lo que se va a realizar; una reflexión descriptiva, razonando sobre las decisiones

tomadas; una reflexión dialógica, proponiéndose alternativas para resolver los problemas; y una reflexión crítica, para analizar las situaciones y los efectos que pueden tener. Larrivee (2008) define cuatro niveles de reflexión: pre-reflexión, respondiendo a las situaciones significativas del aula sin análisis previo; reflexión superficial, centrándose en las estrategias y métodos utilizados; reflexión pedagógica, aplicando los conocimientos didácticas que se poseen; y reflexión crítica, reflexionando sobre las consecuencias de sus prácticas en el aula.

Estas aportaciones sobre la reflexión crítica hacen entender que se considera una herramienta eficiente para mejorar la práctica educativa, mejorando el aprendizaje y adquiriendo conocimiento para utilizar en su futura docencia. Así, se puede definir el concepto de reflexión crítica sobre la propia práctica docente como una herramienta al servicio del profesorado con la cual examina críticamente su práctica docente permitiendo modificaciones y mejoras en su docencia. Este proceso implica una reconstrucción del proceso educativo, ayudando al profesorado en formación a mejorar su práctica educativa desde una postura crítica.

Para realizar esta práctica reflexiva, se presentan diferentes instrumentos prácticos como: registro de aprendizaje reflexivo, mi estilo docente en construcción, habilidades y pautas para el estudio de casos, indagar sobre la programación, pauta de evaluación reflexiva o fichas reflexivas (Domingo y Gómez, 2014), centrándose estas últimas en observar una situación y posteriormente, reflexionar sobre las mismas, individualmente o en grupo.

Una vez definida la reflexión crítica, se expone la reflexión entre pares, donde se comprueba que es un término utilizado por distintos autores (Hargreaves y Dawe, 1990; Showers, 1984; Topping, 2000), quienes definen la tutoría entre iguales como una ayuda entre dos compañeros/as no profesionales de la educación que aprenden mutuamente y mejoran sus habilidades gracias a esta interacción.

Según Rodríguez et al. (2011) la reflexión entre pares se realiza en tres fases: preconferencia, donde se acuerda sobre qué se va a discutir; observación de la práctica educativa; y postconferencia, donde se lleva a cabo una reflexión colaborativa sobre los puntos acordados.

Seguidamente, se profundiza en los tipos de tutoría entre pares distinguiéndose, en primer lugar, dos tipos: tutoría entre alumnado de diferentes edades o niveles, cuyo objetivo se centra en apoyar a un compañero/a para mejorar sus estudios; y la tutoría entre alumnado del mismo nivel o edad, en la cual los compañeros/as colaboran mutuamente para la construcción de conocimiento (Topping, 1988 citado en Valdebenito, 2012). Para Goodlad y Hist (1989) se diferencian cuatro tipos de tutorías: surrogate teaching, proctoring, co-tutoring y teacherless groups, siendo los dos últimos los relacionados con la tutoría entre pares, donde se comparte información, orientación y ayuda entre iguales.

Distintos estudios relacionados con la tutoría entre pares (Randall y Thornton, 2001; Richards y Farrell, 2005; Rodríguez et al., 2011) hacen entender que este tipo de tutoría ofrece una gran oportunidad para que el profesorado en formación observe otras formas de resolver el mismo conflicto en un ambiente más relajado, puesto que no está presente la figura del tutor/a experto, ayudándole en su desarrollo profesional y mejorando su práctica educativa. Sin embargo, también se han de tener en cuenta ciertos inconvenientes, entre ellos, la falta de formación previa del profesorado en formación, el cual no está acostumbrado al trabajo en equipo ni a realizar una reflexión tan detallada de la propia práctica (Duran, 2003; Pino y Soto, 2010).

En la última sección del capítulo, se presenta la mentoría, diferenciando entre los conceptos de mentoring, coaching, counselling y tutoría. Para la Universidad de Harvard el mentoring es un tipo de tutoría que ofrece consejos, información y guía por parte de un docente experto mejorando el desarrollo personal y profesional de otra persona (Eslava, 2013). En cambio, el coaching se entiende

como un tipo de entrenamiento que proporciona instrucciones precisas, explicando claramente qué hay que hacer y cómo (Whitmore, 2011). Por otra parte, el concepto de counselling, según Bermejo (2014) se centra en orientar a otra persona para resolver una situación o problema que le plantea la vida. Por último, la tutoría se considera una estrategia educativa que pone en práctica el profesor/a con el tutorando, discutiendo sobre distintos temas que preocupan a este último (García et al., 2012), esta tutoría es la que se lleva a cabo por ejemplo entre el profesorado en formación y el tutor/a de la universidad.

Se entiende la mentoría como un proceso en el que el mentor/a guía y ayuda al profesorado en formación para la adquisición de conocimientos, exigiendo un compromiso y confianza entre ambos (Valverde et al., 2004). El mentor/a es la persona que lleva a cabo el proceso de mentoría, realizando un seguimiento y evaluación del proceso del profesorado en formación (Núñez, 2012). Por consiguiente, la mentoría hace referencia a la tutoría que ofrece el tutor/a de los centros escolares durante las prácticas escolares.

Posteriormente, se destaca la figura del mentor/a, el cual debe poseer distintas competencias para ayudar al profesorado en formación a entender sus prácticas y a mejorarlas, aportándole sugerencias o ideas para mejorar su aprendizaje, para ello se recurre al modelo MERID de Hennissen et al. (2008), puesto que contribuye a entender las habilidades que ponen en práctica los tutores/as durante la reflexión con el profesorado en formación. También, se enfatiza en los roles profesionales del mentor/a, indicando los requisitos que debe cumplir un tutor/a de prácticas, como preocuparse por las personas, comprenderlas, estar dispuesto al diálogo o escuchar, entre otras (Méndez et al., 2006; Sánchez-Núñez, Fernández, y Guzmán, 2011). Esta relación entre tutor/a y profesorado en formación ha de ser de calidad, puesto que los docentes en formación depositan gran confianza en los tutores/as expertos (Álvarez-Álvarez, 2015).

La revisión de la literatura referida a las motivaciones y los retos del tutor/a de prácticas en cuanto a la mentoría (Castro, 2014; Inostroza et al., 2010; Rodríguez, 2014; Routes IV, 2013; Sánchez-Núñez et al., 2011) indican que las motivaciones y los retos son muy diferentes dependiendo del tutor/a, pero en general, destacan, entre las motivaciones para ser tutores/as el beneficio al compartir información y conocimientos, tener en cuenta otras perspectivas de la educación o mejorar su crecimiento personal. Por otro lado, entre los retos más frecuentes que se encuentran los tutores/as están los relacionados con la formación del profesorado en formación, que presentan problemas a la hora de reflexionar; y la falta de coordinación entre los tutores/as escolares y los tutores de la facultad.

Se identifican distintos tipos de mentoría en función de los objetivos como: mentoría formal, informal, grupal, inversa, cross mentoring o mentoring express, siendo la mentoría inversa la que hace referencia a la tutoría entre mentores y aprendices (Carr, 1999; Escamilla et al., 2017; Kahle-Piasecki y Doles, 2015; Valverde et al., 2004). Añade, Veláz de Medrano (2009) otros tipos de tutoría según los objetivos que se persigan, según quién tome la iniciativa o quiénes son sus protagonistas, además aparecen diferentes modalidades de tutoría como la presencial, virtual o mixta (Fernández-Salineró, Belando, y González, 2017). Centrándonos en la mentoría entre un tutor/a experto y el profesorado en formación de manera presencial.

A continuación, se detalla la formación que ha de tener un mentor/a para formar adecuadamente al profesorado en formación, haciendo hincapié en que ha de ser una formación continua y permanente (Megía, 2016). Para poder ser tutor/a de prácticas han de acreditarse siendo necesario cumplir ciertos requisitos y participar en el programa específico de formación, el cual consta de doce horas distribuidas en tres módulos donde se oferta formación sobre la iniciación de la tutorización y el acompañamiento, cuestiones metodológicas y contenidos para la aplicación práctica (García, 2016).

Se realiza una comparación entre la reflexión individual y con la ayuda de otra persona, comentando las ventajas y desventajas de cada una de ellas, comprobando que en ambas se desarrollan estrategias para poder mejorar la práctica docente, siendo mayor el aprendizaje cuando se reflexiona con ayuda de otra persona (Barrón, 2012; Domingo y Gómez, 2014; Domingo, 2013; Murias, 2011).

La reflexión individual se lleva a cabo a través del portafolio docente, con el objetivo de seleccionar las evidencias más significativas de las prácticas y reflexionar sobre ellas, evaluando así la experiencia (USAL, 2017).

Otro recurso para facilitar la reflexión son las grabaciones de clase, posibilitando como menciona Hermida (2013) la concienciación sobre las propias habilidades, creencias y actitudes. El uso del vídeo es considerado como una herramienta de autoevaluación apropiada para la mejora del aprendizaje, siempre y cuando se reciban ciertas pautas para reflexionar sobre la sesión grabada. La oportunidad de visionar estas sesiones los días posteriores con ayuda de un compañero/a o con un tutor/a más experto permite evaluar las prácticas sin perder información, centrándose en los sucesos más significativos de la misma para aumentar el aprendizaje (Aparicio et al., 2017; Cazcarro y Martínez, 2011).

Sin embargo, también se ha de tener en cuenta, que la utilización del vídeo como medio de reflexión puede ocasionar problemas técnicos, ocasionados por la tecnología, o problemas personales, debido a la timidez por salir en la cámara. Estos problemas, en principio, no distorsionan la realidad, puesto que a la hora de analizar las sesiones, se observa lo que ocurre en el momento (Almajano y Valero-García, 2001), convirtiéndose así, en una herramienta muy útil para identificar cuál es el conocimiento práctico que se adquiere durante las sesiones prácticas.



Figura 32. Esquema del marco teórico del capítulo II

Capítulo III

El conocimiento práctico docente

“No es el mejor maestro el que más sabe, sino el que sabiendo lo necesario, tiene el don de saberlo enseñar”

Rodríguez (2010, p. 176)

Capítulo III

El Conocimiento Práctico

- 3.1. Aproximación conceptual.
- 3.2. Dimensiones del conocimiento práctico.
- 3.3. Adquisición de conocimiento práctico docente.
- 3.4. Modelos que se inscriben en la corriente del conocimiento práctico.
- 3.5. Tipos de conocimiento práctico.
- 3.6. Interacción entre los tres tipos de conocimiento práctico.
- 3.7. Síntesis del capítulo III.

3.1. Aproximación conceptual

A través de la práctica educativa y la reflexión se va generando un conocimiento de tipo personal y adaptado para poder solucionar los diferentes problemas encontrados en el aula (Shulman, 1986). A través de la reflexión docente se crea un conocimiento práctico que busca la conexión entre teoría y práctica, el cual contribuye a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Ibarrola-García (2014) el conocimiento práctico hace posible que los docentes pongan en relación aquello que sucede en el aula con los contenidos de la teoría. Ello hace más fácil que se consiga una coherencia pedagógica y fomenta la introducción de mejoras en el ámbito práctico. El docente crea su conocimiento práctico en el momento en el que lo acepta como una particularidad de su profesión. Para que esto se desarrolle, se tienen que dar los primeros contactos en las aulas de la Universidad. Esta autora analiza estrategias que permiten que el alumnado lleve a cabo de manera progresiva hábitos de reflexión que establezcan por sí mismos relaciones entre el contenido de las materias y la práctica educativa. Por lo tanto, la práctica reflexiva ayudará a la adquisición de este conocimiento.

Sin embargo, se deben conocer los problemas de articulación entre teoría y práctica para ofrecer soluciones que ayuden a combatirlas. Clarà y Mauri (2010) definen el conocimiento práctico como el “conocimiento que permite a los prácticos definir, construir las situaciones concretas de su práctica” (p. 133). Así mismo, Cuevas (2013) lo concibe como el conjunto de saberes profesionales que el profesorado desarrolla a partir de su experiencia práctica y que son usados de manera recurrente sobre dicha práctica.

Por su parte, Vásquez (2017) entiende el conocimiento práctico como un conocimiento experiencial, que se va adquiriendo a lo largo de los años gracias a nuestras experiencias personales, escolares y profesionales. Es un conocimiento,

por tanto, formado por los sentimientos, valores, rutinas, normas, convicciones... de cada persona, adquirido a través de los diferentes contextos que permite llegar a resolver los problemas con los que el docente se enfrenta. Estas ideas las recoge también Tardif (2004), el cual considera que:

el maestro no piensa sólo con la cabeza sino “con la vida”, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional afectiva, personal e interpersonal. (p. 76).

Por lo tanto, entendemos el conocimiento práctico como aquel conocimiento que permite a los docentes relacionar teoría y práctica, introduciendo las mejoras necesarias en la práctica, determinado por nuestras actuaciones. Además, de acuerdo con Cruz (2011) es un conocimiento personal y propio, que se va construyendo en interacción con el alumnado.

En este orden de ideas, siguiendo a Vásquez (2017) la reflexión se considera como un “proceso de análisis, elaboración y cuestionamiento de las propias experiencias” (p. 69). Por tanto, la reflexión ayuda a los docentes a tomar conciencia de su experiencia, teniendo en cuenta sus conocimientos, valores, actitudes..., posibilitando así la construcción de conocimiento práctico.

Por consiguiente, debemos tener presente que la incorporación de la reflexión práctica posibilita tanto a docentes experimentados como al profesorado en formación construir un conocimiento práctico que permita mejorar su práctica, provocando una situación de análisis orientadora a la modificación de la experiencia. De este modo, serán necesarios programas de formación que ayuden a crear conciencia sobre la importancia de los procesos reflexivos, procesos claves para la construcción de dicho conocimiento.

Como se ha anunciado el conocimiento práctico está constituido por conjunto de saberes teóricos y prácticos que posibilita al profesorado resolver distintos problemas que surgen durante su tarea docente.

Son varios los autores que se detienen a analizar este conocimiento denominado conocimiento práctico personal (Connelly y Clandinin, 1988), conocimiento práctico (Elbaz, 1983), conocimiento orientado a la acción (Schön, 1983) o conocimiento didáctico de contenido (Shulman, 1986), surgiendo así distintas vertientes y enfoques.

Antes de entrar en detalle sobre las aportaciones de distintos autores, parece conveniente analizar las dimensiones del conocimiento práctico y su adquisición.

3.2. Dimensiones del conocimiento práctico

Se abordan las dimensiones del conocimiento práctico desde la perspectiva de Vásquez (2017) y Cuevas (2013), diferenciando en el primer caso cinco dimensiones que constituyen el conocimiento práctico; y cuatro dimensiones en la segunda perspectiva.

El conocimiento práctico, según Vásquez (2017) tiene un conjunto de dimensiones que lo conforman: conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones (Pérez, Soto, y Serván, 2015; Pérez, Soto y Serván, 2015; Vásquez, 2017), todas ellas se caracterizan por una interacción permanente, como se representan en la figura 33.



Figura 33. Dimensiones del conocimiento práctico según Vásquez (2017).

Fuente: Vásquez, 2017

Siguiendo a Pérez et al. (2015) se entiende por **conocimientos** el conjunto de la información que representa la realidad, es decir, nos ayudan a entender el mundo que nos rodea. Por lo que resulta necesario poseerlos para solucionar problemas o situaciones de la práctica. Estos conocimientos adquiridos por la experiencia, en los que influyen las emociones, intereses, sentimientos, valores, etc. contribuyen de manera importante al conocimiento práctico del docente.

Las **habilidades** aluden al saber hacer. Estas habilidades se relacionan con los ámbitos psicomotores, sociales o mentales, y se adquieren en distintos momentos de desarrollo evolutivo. Los docentes deben utilizar conocimientos y habilidades para ser competentes.

En cuanto a los **valores** se componen de los principios de comprensión y acción que resultan valiosos para nuestra vida. Estos valores reflejan los sentimientos, emociones y convicciones de cada persona, y están relacionados con los conocimientos.

Muy relacionadas con las emociones y los valores, están las **actitudes**, entendidas como el saber ser, lo que una persona piensa, valora o hace. Estas actitudes hacen que el docente actúe según sus ideas e interpretaciones, teniendo en cuenta sus experiencias previas.

Por último, las **emociones** son consideradas sentimientos breves. Según Damasio (2010) las seis emociones básicas son: miedo, ira, tristeza, asco, sorpresa y alegría, y son reacciones inconscientes, provocadas por un estímulo. Es necesario controlar estas emociones, ya que son la base de referencia de las demás dimensiones.

La identificación de estas dimensiones es relevante para la adquisición de conocimiento práctico, ya que este conocimiento se expresa en la acción, en la que influyen tanto nuestro conocimiento, como las habilidades, actitudes, valores y emociones, ayudando al docente a construir nuevas representaciones de la experiencia vivida en la práctica docente.

Por otra parte, Cuevas (2013) considera que el conocimiento práctico profesional está compuesto por las siguientes dimensiones: el conocimiento de la materia, las concepciones educativas, los saberes basados en la experiencia, y las rutinas y pautas de acción (Fig. 34).

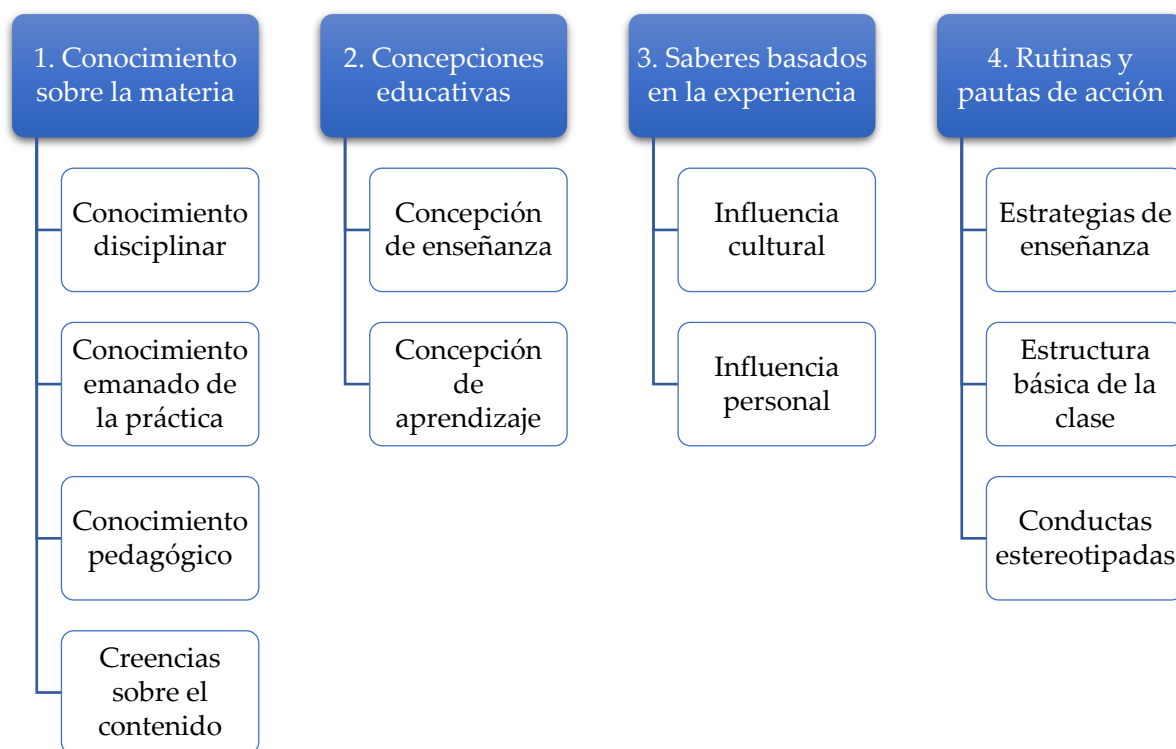


Figura 34. Dimensiones del conocimiento profesional práctico según Cuevas (2013).

Fuente: Adaptado de Cuevas (2013)

Siguiendo a Cuevas (2013) el conocimiento de la materia va más allá del conocimiento teórico, ya que estos contenidos recogen también comportamientos, valores, actitudes y habilidades de pensamiento que le dan sentido a la materia. Diferencia cuatro tipos de conocimiento sobre la materia:

- ↳ El conocimiento disciplinar hace referencia al conocimiento sustantivo (conocimiento que ayuda a la comprensión de hechos, leyes, principios y teorías relevantes) y sintáctico (medios y procedimientos que se utilizan para generar nuevo conocimiento). Este conocimiento será la base del conocimiento práctico.
- ↳ El conocimiento de la materia emanado de la práctica es aquel que se desarrolla con la experiencia profesional, implicando una reflexión sobre la práctica, permitiendo analizar los conocimientos más relevantes en esa situación determinada.

- ↳ El conocimiento pedagógico hace referencia al cómo se aprende el contenido de la materia. Este conocimiento permite al profesorado relacionar el contenido y la didáctica a través de las estrategias educativas que crean conveniente en cada caso.
- ↳ Las creencias sobre el contenido se refieren a las evidencias afectivas o personales. A raíz de estas creencias el profesorado puede incentivar a la reflexión práctica para comprobar si existe coherencia entre lo que se dice y lo que se hace en el aula.

La segunda dimensión, las concepciones educativas, incluye las concepciones de enseñanza y aprendizaje, diferentes en cada profesor/a. En ellas influye tanto la experiencia que ha experimentado el profesorado sobre lo que es aprender y enseñar y el enfoque educativo que adopta.

En los saberes basados en la experiencia influyen tanto el contexto institucional y social, como la propia experiencia personal. Estos saberes tienen gran influencia en la práctica del aula orientándola, aunque es necesario que el profesorado realice una autorreflexión crítica para que pueda mejorar las situaciones con las que se encuentra, produciendo así conocimiento práctico.

Por último, en cuanto a las rutinas y pautas de acción, hacen referencia a los conocimientos más próximos a la acción, es decir, las estrategias que se utilizan para enseñar los contenidos, la estructura que se sigue durante la clase, y las conductas estereotipadas. En general, el profesorado suele realizar ciertas rutinas en sus clases controlando así la situación a la que se enfrenta, además las pautas de acción se utilizan para responden a situaciones que ocurren con cierta recurrencia en el aula, como por ejemplo la forma que tiene el profesor/a de actuar ante los errores del alumnado.

Estas dimensiones forman parte del conocimiento profesional práctico del profesorado, el cual debemos comprender para desarrollar programas de formación que se centren en las distintas dimensiones de este, dotando así al profesorado de estrategias adecuadas para transformar su práctica.

3.3. Adquisición de conocimiento práctico docente

La construcción del conocimiento es externa a los docentes y se le proporciona al profesorado en formación durante su proceso de estudio profesional a través del currículum (Barrón, 2015). Cierta tipo de conocimiento externo se expresa a partir de principios y reglas de carácter prescriptivo. Se inscribe en los contenidos propios de la carrera profesional docente. El alumnado universitario recibe orientaciones de su profesorado sobre lo que hay que “aprender”.

Ahora bien, desde la perspectiva del conocimiento práctico, éste se va construyendo a partir de las interpretaciones y conclusiones de las situaciones que se cumplen en el aula y de los dilemas prácticos a los que el docente se enfrenta al realizar su trabajo diario. Es, se puede decir, la aplicación concreta de todo el conocimiento externo en unas circunstancias concretas (Barrón, 2015).

Entre los primeros análisis sobre los estudios del conocimiento del profesorado se pueden encontrar los estudios de Shavelson y Stern (1981) planteando que “los profesores son profesionales racionales que realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto, el comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones.” (p. 373).

El comportamiento, el actuar y la conducta en el aula, son el resultado de las ideas que de sí mismo y de su labor tenga el docente. Estas ideas se van transformando conforme va tomando decisiones y va obteniendo experiencia; y es por esto que el conocimiento práctico de los docentes se va modificando continuamente, y en éste ya no pesan tanto los conocimientos externos o lo que va encontrando en el camino como contenido propio de la disciplina educativa, como los resultados de sus propias decisiones (Barrón, 2015).

Por tanto, este conocimiento práctico se va construyendo a lo largo del tiempo a través de las propias prácticas (Cruz, 2011). Sin embargo, hay cierto conocimiento

externo o información que el profesorado en formación puede conocer desde antes, que también forma parte de su conocimiento práctico, ya que le permitirá armar su bagaje cultural docente y tener alguna noción de cómo actuar frente al alumnado en una circunstancia concreta (Feixas, 2004).

Durante las primeras etapas de construcción de conocimiento práctico, el profesorado en formación se centra en un contenido disciplinar proveniente de sus experiencias previas (Imbernón, 1988). Posteriormente, una vez que van adquiriendo práctica y son capaces de controlar el contenido de la sesión, el profesorado en formación se centra más en aspectos didácticos, como la metodología, la evaluación, la gestión del tiempo, entre otros (Cruz, 2011).

La construcción de este conocimiento práctico según Porlán y Rivero (1998) citado por Demuth (2013) “ha de ser gradual y progresiva, tomando en consideración las concepciones de inicio del profesorado, sus obstáculos y sus posibles hipótesis de progresión que faciliten su evolución” (p. 34).

Siguiendo a Cuevas (2013) el conocimiento práctico es un conocimiento que el profesorado va adquiriendo a partir de sus experiencias como alumno/a y como docente. Para esta autora, las principales características de este conocimiento son:



Figura 35. Características del conocimiento profesional práctico.

Fuente: Elaboración propia a partir de Cuevas (2013)

De esta forma, el conocimiento práctico está constituido por el conocimiento de sí mismo, del contexto, del contenido de la materia, el conocimiento curricular y el conocimiento sobre la enseñanza, que el profesorado irá adquiriendo, poco a poco, a través de sus experiencias personales y profesionales.

3.4. Modelos que se inscriben en la corriente del conocimiento práctico

Para comprender el conocimiento práctico conviene indagar los distintos estudios relacionados con este tema. Desde hace algunas décadas, se tiene más en cuenta este conocimiento y no solamente el conocimiento teórico, ya que el profesorado posee un conjunto de conocimientos relacionados con la práctica, con el “saber cómo”, que hay que conocer para reducir la brecha que existe entre teoría y práctica. En consecuencia, se considera necesario comprender y explicar la construcción de conocimiento práctico, siendo varios autores los que han contribuido desde diferentes enfoques. Así, en este apartado se abordan diferentes autores que permiten comprender la evolución del conocimiento práctico, vinculando el conocimiento teórico y el experiencial, garantizando así que los docentes actúen de manera competente.

3.4.1. El conocimiento experiencial.

Según Clandinin (1986) “el conocimiento práctico es un conocimiento experiencial, cargado de valor, propositivo y orientado a la práctica.” (p. 20). Es un conocimiento conceptualizado como “imagen”, que está en continua construcción, ya que está sujeto a cambios debido a la relación activa con la práctica. Esta vertiente deja ver que el conocimiento práctico que posee el docente le es propio y se consigue haciendo uso de la experiencia y empleando la práctica personal (Cruz, 2011).

Este conocimiento experiencial se basa en las propias prácticas reconstruyendo así el pasado para poder mejorar en el futuro y al mismo tiempo solucionar los problemas presentes en el aula. Es un conocimiento construido a través de procesos de reflexión que el docente va adquiriendo a partir de sus propias experiencias (Connelly y Clandinin, 1988).

En la construcción de este conocimiento práctico, según Sarasa (2014) aún no se ha superado la dicotomía entre teoría y práctica, por lo que las nuevas investigaciones deben contribuir a potenciar la reflexión crítica docente.

3.4.2. The onion model.

Por su parte, Korthagen (2004) propone un modelo de construcción de conocimiento práctico, llamado “onion model”, un modelo multinivel representando por distintas capas.

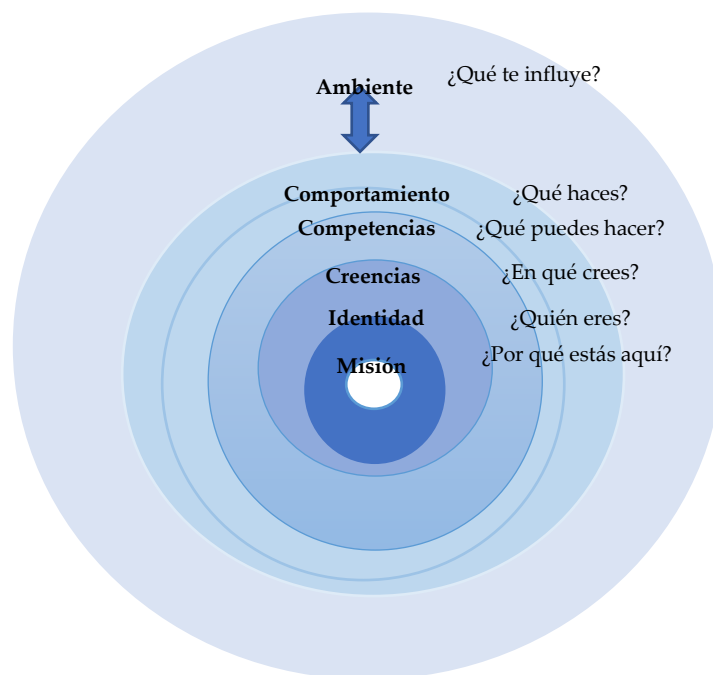


Figura 36. The Onion Model

Fuente: Adaptado de Korthagen (2004); Pérez, Soto, y Serván (2010)

Los docentes normalmente suelen centrarse en los niveles más externos, que son los del ambiente (la clase, el alumnado y el colegio), y el comportamiento, es decir, suelen reflexionar sobre los problemas de la clase y sobre cómo tratarlos.

El siguiente nivel corresponde a las competencias, que influyen en el comportamiento. Estas competencias integran el conocimiento, las habilidades y las actitudes del docente, representando un potencial de comportamiento. Así, se comprueba que los niveles externos influyen en los internos, ya que el ambiente influye en el comportamiento del docente, y a partir de este conocimiento se desarrolla una competencia que podrá utilizarse en la futura docencia. No obstante, esta relación también se da a la inversa, puesto que el comportamiento del docente puede tener influencia en el ambiente y sus competencias determinarán sus comportamientos.

Además, estas competencias están determinadas por las creencias de cada docente, las cuales determinan las acciones que realizan con respecto al aprendizaje y enseñanza. Los docentes van adquiriendo sus propias creencias sobre la enseñanza desde que son estudiantes. Estas creencias influyen, posteriormente, en su docencia. Es aquí donde surge la necesidad de replantearse la identidad profesional de cada uno, es decir, qué tipo de docente quiere ser o cómo ve su papel de profesor/a, aspectos esenciales para su formación. Reflexionar críticamente sobre estas cuestiones hará que los docentes adopten una visión diferente de su rol como profesional educativo. Por último, el nivel seis se ocupa de cuestiones más personales, donde se reflexiona sobre qué fin quiere conseguir el docente en su trabajo o incluso cuál es su vocación, es decir, qué nos impulsa a hacer lo que hacemos, tomando así consciencia del rol que desempeña dentro de la sociedad. Este nivel tiene una relevancia directa en el desarrollo de la identidad profesional y en el resto de los niveles. De acuerdo con la investigación de Pérez et al. (2010) un buen maestro/a debería dedicar atención a todos los niveles, relacionando uno con otro.

En consecuencia, sería conveniente que los docentes universitarios analizaran sus propias cualidades básicas para poder promover el desarrollo de distintas habilidades en el futuro profesorado y así pueda adquirir conocimiento práctico. Para ello, deben indagar en sus prácticas transformando el aprendizaje y la enseñanza, construyendo dicho conocimiento como parte de una institución educativa y de una sociedad (Macchiarola, 2006; Romero, 2005), es decir, reflexionando junto a otros profesionales que aporten sus experiencias y conocimientos.

3.4.3. Los saberes docentes.

Maurice Tardif presenta un modelo específico para comprender el conocimiento práctico docente. Centra su atención en los saberes docentes que posee el profesorado y en cómo le son útiles en su práctica diaria. Estos saberes docentes provienen del conocimiento adquirido en la universidad, en la formación profesional y experiencial, es decir, es un conocimiento plural. Para Tardif (2004):

El maestro “no piensa sólo con la cabeza”, sino “con la vida”, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional, afectiva, personal e interpersonal. (p. 75)

Así, desde su punto de vista, el saber docente engloba los conocimientos, competencias, habilidades y actitudes proveniente de su propia actividad, y a partir de ellos estructura y orienta la práctica. Tardif (2004) destaca que este saber profesional docente integra tanto el saber individual, como las interacciones con otros compañeros/as y la sociedad, es decir, es un saber compuesto por los saberes experienciales, los saberes provenientes de la formación profesional, los saberes disciplinares específicos y los saberes curriculares (Fig. 37):



Figura 37. Saberes del profesorado. Fuente: Elaboración propia a partir de Tardif (2004); Vásquez (2017)

Todos estos saberes tienen un origen social, que según Vásquez (2017) “son fuente de los diferentes saberes que confluyen en el saber profesional”. (p. 48). Por lo tanto, el docente a través del conocimiento recibido durante su formación (saberes provenientes de la formación profesional), los conocimientos específicos determinados por la institución escolar, los saberes curriculares (contenidos, objetivos y metodología) y los saberes experienciales (experiencia de la propia práctica), produce sus propios saberes permitiendo así evaluar y reflexionar objetivamente su saber profesional.

Teniendo en cuenta estos modelos y, según distintas fuentes, se puede afirmar que el conocimiento práctico es aquel que tiene el profesorado extraído de sus interpretaciones de las situaciones del aula y de los dilemas prácticos a los que se enfrenta para llevar a cabo su trabajo. Esto es, una serie de creencias, valores, habilidades, actitudes y emociones que trabajan de manera automática, sin necesitar la conciencia, y que condicionan nuestras percepciones,

interpretaciones, tomas de decisiones y actuaciones, y añaden que el pensamiento práctico conlleva el conocimiento en la acción más el conocimiento reflexivo sobre la acción (Montero, 2001; Vásquez et al., 2014).

Añaden Clarà y Mauri (2010) que se trata de un conocimiento de acción, en el que el docente actúa para cambiar su práctica. Así, el conocimiento práctico se comprende como representaciones implícitas donde el conocimiento teórico tiene mucha influencia en el conocimiento práctico.

3.5. Tipos de Conocimiento Práctico

Fenstermacher (1994) citado en Bolívar (1995) restringe el conocimiento a dos categorías epistemológicas: conocimiento formal y conocimiento práctico, y a partir de esta división, va describiendo y reflexionando sobre los conocimientos.

En cuanto al conocimiento práctico se basa en las obras de Schön (1987) en las que hace una distinción entre el conocimiento sistemático y el realmente práctico.

El primero hace referencia a un conocimiento de carácter científico, en donde la idea dominante es un conocimiento profesional riguroso, fundamentado en la racionalidad técnica. Este tipo de conocimiento deja de lado todas aquellas experiencias que conforman el conocimiento que no puede ser científico ni riguroso pero que es parte del pensamiento docente. Es un tipo de conocimiento que se podría denominar ambiguo porque es conocimiento, pero no comprobable en su totalidad. Se describen *zonas indeterminadas de la práctica* como pueden ser la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores que se viven de manera cotidiana en el aula y que por su propia esencia no encajan en el pensamiento de la racionalidad técnica (Demuth, 2013).

La segunda categoría que analiza Bolívar (1995) tiene su punto de partida en el pensamiento de Shulman. De estas ideas surge la necesidad de preguntarse sobre cuáles son las creencias, las concepciones y los conocimientos prácticos que les permiten a los docentes enseñar como lo hacen. Es decir, qué es lo que hace que el docente actúe de cierta manera o de otra dependiendo del contexto y la situación (Shulman, 2005).

En la búsqueda de la respuesta a esta pregunta, se presenta un interés por dar a conocer “la base intelectual, práctica y normativa para la profesionalización de la docencia, en relación al contenido, el carácter y las fuentes de un conocimiento base para la enseñanza” (Demuth, 2013, p. 59).

Para Shulman (1987) existe un Conocimiento Pedagógico de Contenido (Pedagogical Content Knowledge), un conocimiento que contiene saberes que le permiten enseñar el contenido, e incluye: “analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, o sea, las formas de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros” (p. 9). Este modelo PCK relaciona el qué enseñar con el cómo hacerlo, permitiendo a los docentes llegar a enseñar unos contenidos (Tourón, 2016).

Posteriormente, Mishra y Koehler (2006) proponen un nuevo modelo llamado Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK), incluyendo tres formas de conocimiento que el profesorado en formación necesita en su labor diaria: conocimiento tecnológico, conocimiento pedagógico y conocimiento del contenido, relacionados entre sí debido a la incorporación de la tecnología en el ámbito educativo (Gómez y Moreno, 2018; Tourón, 2016).

El conocimiento práctico que debe poseer un docente, por lo tanto, puede clasificarse en tres principales categorías: conocimientos prácticos tecnológicos o relacionados con la aplicación de las TIC en su desempeño docente; los conocimientos prácticos del contenido o aquellos que tienen que ver con la disciplina específica que vaya a impartir el docente; y, los conocimientos pedagógicos, es decir, aquellos que tienen que ver con el proceso de enseñanza por parte del docente y de aprendizaje por parte del alumnado. Además de estas tres categorías, Mishra y Koehler (2006) establecen otros cuatro grupos en los que se integran los conocimientos tecnológicos, de contenido y pedagógicos considerando estos conocimientos de manera individual y en su mutua interacción.

3.5.1. Conocimiento Tecnológico

Para Roig y Flores (2014) y Silvia y Astudillo (2012) las TIC son recursos que contribuyen de manera significativa a la innovación y al planteamiento de nuevos procesos culturales y de educación. Desde este punto de vista, las políticas educativas se orientan a la implementación de distintos programas dirigidos a incluir las TIC en todo nivel del sistema educativo, lo cual necesita de grandes inversiones en equipos tecnológicos e infraestructuras y programas para la formación docente, por ejemplo, en la producción de materiales digitales. Por tanto, cabe destacar que la formación del profesorado es importante en la integración de las TIC en los centros educativos. Por eso, los programas que tienen esta finalidad incorporan dicha información. Este tipo de programas repercutirán en una excelente formación en TIC para el profesorado. En cuanto a la formación, una propuesta teórica importante es el modelo, mencionado anteriormente, Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK). Este modelo consta de 3 dimensiones de conocimiento básico: el Conocimiento Disciplinar (Content Knowledge – CK), Conocimiento Pedagógico (Pedagogical Knowledge - PK) y Conocimiento Tecnológico (Technological Knowledge – TK). Se enfatizan los nuevos modos de conocimiento que se crean a través de las uniones de estas tres dimensiones, como se puede apreciar en la figura 38.

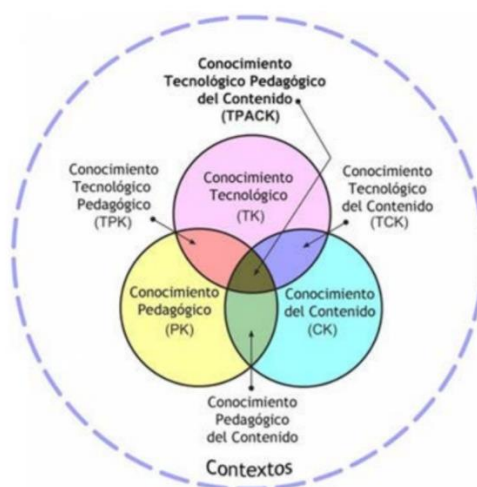


Figura 38. Esquema de modelo del Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK). Fuente: Mishra y Koehler, 2006.

En su investigación Roig y Flores (2014) estudiaron el caso de un centro piloto en el programa Centros Educativos Inteligentes de la Generalitat Valenciana. En este estudio trataron de analizar, atendiendo al modelo TPACK, cuál era la autovaloración de los docentes en relación con su formación tras haber adoptado en su centro este programa. Así, los objetivos eran conocer el conocimiento pedagógico, tecnológico y disciplinario que tenía el profesorado acerca de la integración de las TIC en educación e indagar sobre las opiniones y vivencias educativas de los educadores/as en el empleo de las TIC en la clase. De manera complementaria, se han analizado las opiniones de equipos directivos en relación con esta temática, para delimitar más precisamente el objeto a analizar. De los resultados se desprende que la mayoría de los docentes mostraron poseer conocimiento acerca de los contenidos que explican, aunque se observa un comportamiento diferente en los ítems relacionados con el conocimiento tecnológico, especialmente en aparatos tecnológicos. Para finalizar, estos autores defienden que se observa una necesidad de contar en el centro con expertos en informática para ayudar en la resolución de problemas que se les hayan ido presentando a través de la tecnología. Se plantea también la necesidad de una reforma educativa para terminar con el modelo tradicional en el que el profesorado aplica las TIC, pero sin que genere interacción entre el alumnado.

Por tanto, la nueva era digital exige que el profesorado en formación consiga un número de habilidades y competencias vinculadas a las nuevas tecnologías. Para Viñas (2015) algunas de las habilidades que demanda esta nueva sociedad son:



Figura 39. Habilidades y competencias que la era digital exige al profesorado en formación.

Fuente: Viñas, 2015.

Para alcanzar estas habilidades y competencias, el profesorado en formación debe llevar a cabo un aprendizaje activo, es decir, aprender haciendo; un aprendizaje colaborativo, donde se trabaja en equipo; y un aprendizaje autónomo, respondiendo a los intereses individuales (Viñas, 2015).

En la figura 40 se observan algunas de estas competencias tecnológicas, según el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (INTEF, 2017).



Figura 40. Áreas de la competencia digital. Fuente: Adaptado de Ferrari, 2013

En el área de **información y alfabetización digital** se pretende trabajar con información digital y ser capaz de localizar, almacenar, organizar y analizar la información. La segunda área se centra en **comunicarse y colaborar** en entornos digitales, compartiendo recursos en línea, conectando y colaborando con otras personas por medio de herramientas de tipo digital. En la tercera área se pretende

generar contenidos multimedia, atendiendo a licencias de propiedad intelectual. En cuanto a la **seguridad** se deben proteger los datos y concienciarse de un uso seguro y sostenible. Por último, la última área se centra en resolver problemas técnicos y elegir la tecnología apropiada (INTEF, 2017).

Aparte de estas competencias, Viñas (2015) aporta 10 competencias digitales esenciales para que el profesorado en formación tenga la posibilidad de aprender y enseñar con estas nuevas tecnologías, así como diferentes recursos que fomentan el desarrollo de este conocimiento tecnológico.

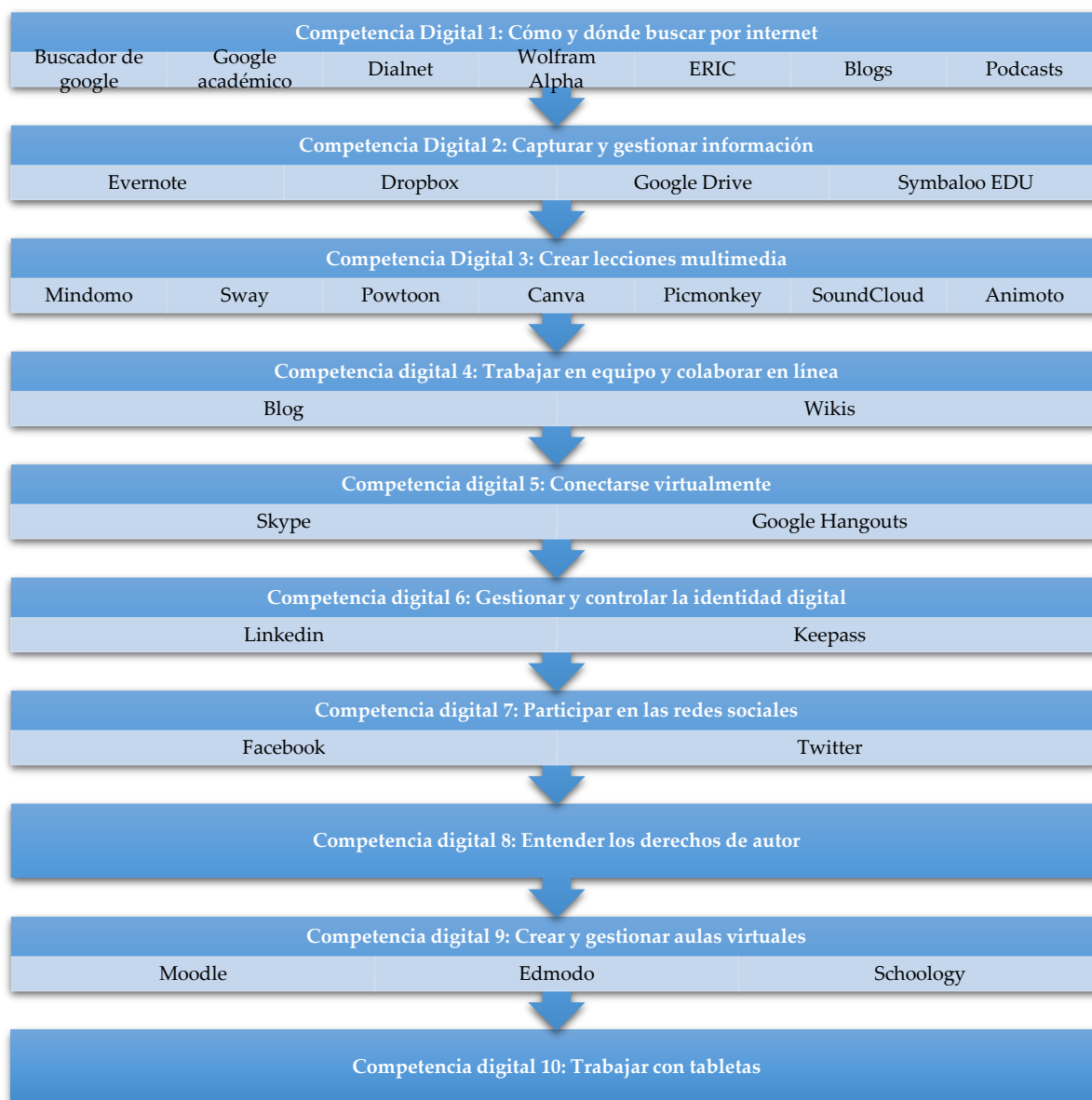


Figura 41. Competencias digitales esenciales para que el profesorado en formación aprenda y enseñe con nuevas tecnologías. Fuente: Viñas, 2015

Consecuentemente, el conocimiento práctico tecnológico del profesorado en formación ha de dar respuesta a las necesidades que tiene su futuro alumnado de conocer estas nuevas herramientas y tecnologías, para enfrentarse a situaciones concretas de la vida diaria y que le permitan desarrollar sus capacidades y habilidades. Siempre teniendo en cuenta que la tecnología, como dice Viñas (2015) “debe apoyar nuestros objetivos educativos, pero nunca liderarlos.” (p. 32).

3.5.2. Conocimiento de Contenido

Valverde, Garrido, y Fernández (2010) consideran el conocimiento del contenido como aquel “conocimiento sobre el área, asignatura o disciplina que se enseña y se aprende”. (p. 217). Shulman (1986) citado en Valverde et al. (2010) incluye “los conocimientos de conceptos, teorías, ideas, estructuras organizativas, evidencias y pruebas, así como prácticas establecidas y enfoques sobre el desarrollo de dicho conocimiento” (p. 217). Asimismo, Tourón (2016) afirma que este conocimiento de contenido es aquel que el profesorado tiene acerca de la materia que hay que aprender o enseñar.

Una referencia al conocimiento del contenido se remonta a una conferencia ofrecida por Shulman en Texas, en 1983, titulada *El paradigma perdido en la investigación sobre la enseñanza*. Este paradigma alude al pensamiento del docente acerca del contenido del tema que va a tratar y de su interacción con la didáctica. Para este autor, el conocimiento del contenido conlleva la conexión entre el conocimiento de la materia y el conocimiento didáctico del docente. Esta relación hace posible que se transforme el contenido para ser enseñado. El proceso empieza cuando el profesorado comienza con la planificación de tipo reflexivo de su actividad docente, desde la finalidad educativa, la estructura conceptual y la ideología del tema que va a ser tratado, pasando por el contexto educativo. Así es como comprende y reflexiona sobre lo que tiene que enseñar y cómo tiene que

hacerlo, teniendo en cuenta la mejor forma de presentar este contenido y las particularidades de razonamiento de su alumnado (Acevedo, 2009).

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, asevera que las asignaturas troncales y específicas harán que se garanticen los conocimientos y competencias necesarias para adquirir una formación de calidad. Por eso, el profesorado en formación debe conocer el contenido de las diferentes asignaturas, estructurado en bloques de contenidos en las distintas áreas.

Coherentemente, los planes de estudios del Grado de Educación Primaria presentan, según la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, distintos módulos para que el profesorado en formación adquiriera contenido referido a la formación básica, didáctico disciplinar (ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, lenguas, educación musical, plástica y visual, educación física) y conocimientos sobre las prácticas escolares, para así poseer un conocimiento de contenido de calidad que pueda ser transmitido a su alumnado.

Cano (2007) afirma que todo docente debe poseer un buen conocimiento de contenido para poder aplicar en su práctica docente. En todas las competencias docentes que señala, dicha autora, hace referencia al contenido, como en la competencia académica donde debe poseer dominio de los contenidos del área, adquirir conocimientos sobre la didáctica, sobre la materia, la cultura, etc. Por consiguiente, de acuerdo con Martín, Fernández-Lozano, González-Ballesteros, y De Juanas (2011) “abordar el dominio de los contenidos escolares por parte de los maestros se convierte en la suma de un dominio académico (saber lo que se enseña) más un dominio metodológico (saber cómo se enseña)” (p. 365).

3.5.3. Conocimiento Pedagógico

El conocimiento de la Pedagogía es un conocimiento de tipo profundo acerca de los procesos y prácticas o métodos de enseñanza y aprendizaje que contiene los objetivos generales, valores y metas de la educación (Valverde, Garrido y Fernández, 2010).

Según Tourón (2016) este tipo de conocimiento se refiere a cómo enseñar, es decir, es un conocimiento que permite comprender cómo planificar una clase, cómo evaluar, cómo transmitir el conocimiento para que el alumnado aprenda realmente. Así mismo, Lasso (2018) menciona que este conocimiento “incluye los conocimientos en el aula, gestión, evaluación, planificación de clases, y el aprendizaje de los estudiantes.” (p. 43).

De acuerdo con Koeler, Mishra, y Cain (2015) el contenido pedagógico (PK) hace mención al conocimiento profundo que posee el profesorado sobre las prácticas o procesos de enseñanza y aprendizaje. Los docentes que tienen conocimientos profundos de pedagogía entienden cómo el alumnado construye el conocimiento y consiguen alcanzar habilidades a la vez que desarrollan hábitos de aprendizaje. Por ello, el conocimiento pedagógico necesita ser comprendido a través de las teorías cognitivas, teorías del desarrollo y de las teorías sociales, y de su aplicación al alumnado del aula.

Esta práctica pedagógica debe ir encaminada, como menciona Zabalza (2003) a que el profesorado en formación sea capaz de: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; ofrecer información y explicaciones organizadas; manejar las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades; comunicarse y relacionarse con el alumnado; tutorizar; evaluar; reflexionar e investigar sobre la enseñanza; e identificarse con la institución y trabajar en equipo.

En el estudio realizado por Torra et al. (2012) sobre las competencias docentes se llegó a la conclusión de que las competencias profesionales del docente son: “competencia interpersonal, competencia metodológica, competencia comunicativa, competencia de planificación y gestión de la docencia, competencia de trabajo en equipo y la competencia de innovación (p. 39).

Teniendo en cuenta estos aspectos, el conocimiento pedagógico del profesorado en formación, irá encaminado a ser competentes en la planificación, diseño, orientación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Cejas, Navío, y Barroso, 2016).

Sin embargo, para Guerra y Montenegro (2017) uno de los aspectos que manifiesta deficiencias importantes en educación es la distorsión del conocimiento pedagógico dentro del proceso de aprender a enseñar. Estas autoras proponen una redefinición del concepto de conocimiento pedagógico atendiendo a cuatro aspectos a tener en cuenta: el papel de las creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje en la formación inicial de los docentes; la relevancia del conocimiento pedagógico del contenido como eje que articula el proceso de formación; los vínculos entre teoría y práctica para la contribución al desarrollo de un conocimiento de la enseñanza adecuado para las situaciones en las que se va a implementar; y el desarrollo de prácticas reflexivas como estrategia para la articulación y confrontación de todos los aspectos mencionados previamente.

A modo de recapitulación y siguiendo a Cejas et al. (2016) en la figura 42 se pueden observar las principales competencias del conocimiento tecnológico, de contenido y pedagógico.

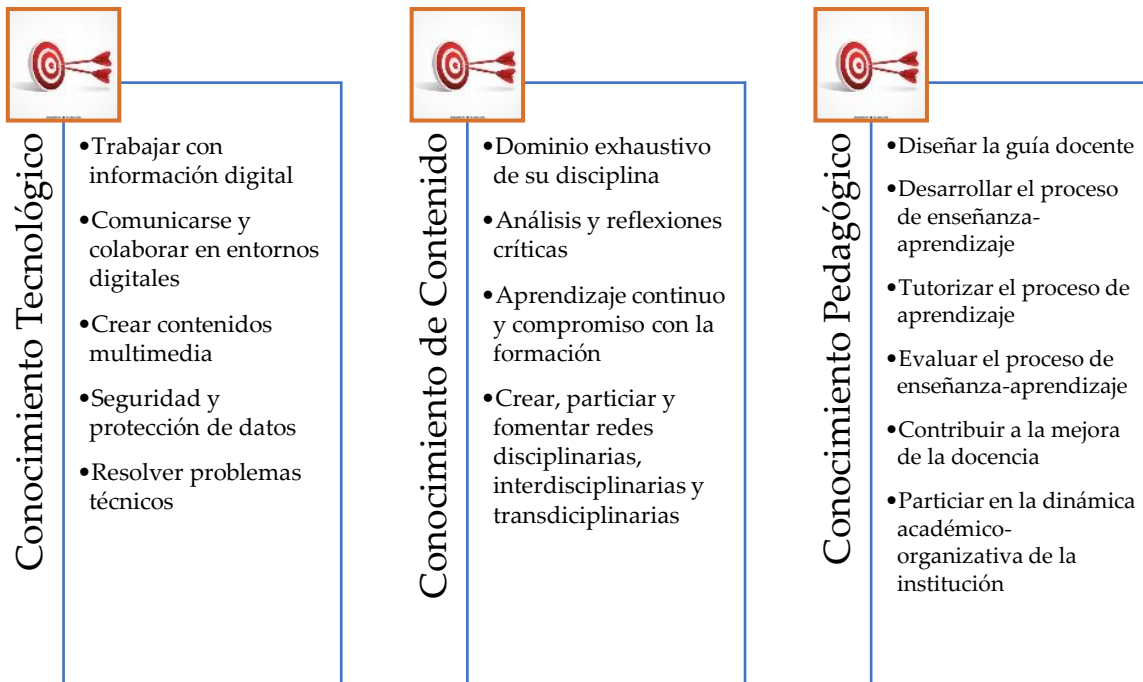


Figura 42. Competencias principales del modelo del Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK). Fuente: Adaptado de Cejas et al., 2016

3.6. Interacción entre los tres tipos de conocimiento práctico

La interacción de estas tres formas de conocimiento principales (tecnológico, de contenido y pedagógico) da lugar a cuatro conocimientos más específicos: Conocimiento Pedagógico del Contenido, Conocimiento Tecnológico del Contenido, Conocimiento Tecnológico-Pedagógico y Conocimiento Tecnológico-Pedagógico del Contenido.

3.6.1. Conocimiento Pedagógico del Contenido

El Conocimiento Pedagógico del Contenido, ya descrito previamente, es similar a la idea de Shulman (1986) sobre conocimiento pedagógico. Según Koeler et al. (2015) este tipo de conocimiento “cubre el núcleo de trabajo de enseñanza, aprendizaje, currículum, evaluación e informes.” (p. 15). Para Talanquer (2004) el conocimiento pedagógico del contenido permite al profesorado “transformar pedagógicamente el contenido en actividades de aprendizaje significativas.” (p. 53).

Lasso (2018) menciona que este conocimiento se centra en un área concreta e incluye comprensión de la representación y utilización sobre temas determinados. Concretamente, el docente interpreta la materia, pudiendo representarla de diversas maneras, por lo que se adapta ese contenido a los conocimientos previos del alumnado (Tourón, 2016).

Por consiguiente, podemos considerar este tipo de conocimiento como aquel que nos ayuda a saber cómo enseñar una materia, una asignatura concreta, logrando exponer la información dominando el contenido disciplinar y el contenido pedagógico.

Este tipo de conocimiento es fundamental para la formación del futuro profesorado, ya que, según la investigación de Nilsson (2008) citado en (Guerra y Montenegro, 2017), la formación inicial tiende a enseñar el conocimiento del contenido y el pedagógico del contenido de manera separada, aspecto que necesita incluirse en los programas de formación para que el profesorado en formación discuta y reflexione críticamente sobre la aportación de los conocimientos disciplinares y pedagógicos, avanzando así en la calidad del proceso de aprendizaje del futuro profesorado.

3.6.2. Conocimiento Tecnológico del Contenido

En cuanto al Conocimiento Tecnológico del Contenido se centra en la comprensión de cómo la tecnología y el contenido se influyen y se limitan entre sí. En este conocimiento los docentes deben comprender qué tecnologías son las más beneficiosas para el aprendizaje de la materia y cómo el contenido puede cambiar la tecnología o viceversa (Koeler et al., 2015), es decir, cómo la utilización de las nuevas tecnologías pueden modificar la comprensión del contenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el profesorado necesita dominar el conocimiento de una materia, así como las distintas formas de representación del contenido, que puede ser construido usando las distintas tecnologías.

3.6.3. Conocimiento Tecnológico-Pedagógico

Por otro lado, el Conocimiento Tecnológico-Pedagógico, reflexiona sobre el cambio que se produce en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se utilizan las tecnologías de manera particular. Aunque existen programas informáticos que no han sido creados exclusivamente para el mundo educativo, tales como procesadores de texto, presentaciones, blogs..., los docentes deben

desarrollar habilidades que les permita utilizar estos programas de una manera pedagógica (Koeler et al., 2015). Además, deben conocer y tener en cuenta los programas que sí tienen un fin educativo, como Clic, Applet Descartes, ClassDojo, Google Classroom, entre otros, siempre analizando cómo pueden beneficiar estos entornos tecnológicos al alumnado (Lasso, 2018).

A la hora de utilizar este tipo de conocimiento debemos incluir un análisis de los beneficios y limitaciones de las nuevas tecnologías en relación con las estrategias pedagógicas, ya que muchas de las herramientas que están a nuestro alcance no se crearon específicamente para utilizarlas en la escuela. Por ello, el profesorado debe desarrollar las estrategias pertinentes para adaptar la tecnología a sus propósitos educativos. Pero sin perder de vista que, aunque la tecnología nos aporta una infinidad de recursos que facilitan el conocimiento y aprendizaje por parte del alumnado, no dejan de ser herramientas que ayudan al profesorado, nunca deberían sustituirle.

3.6.4. Conocimiento Tecnológico-Pedagógico del Contenido

Por último, el Conocimiento Tecnológico-Pedagógico del Contenido hace referencia al tipo de conocimiento que surge de la interacción entre los tres saberes principales: tecnológico, pedagógico y de contenido. Según Lasso (2018) se refiere “al conocimiento didáctico del contenido, referido a los conocimientos que debe tener el profesorado, para integrar la tecnología en su enseñanza en cualquier área de contenido.” (p. 46).

Koeler et al. (2015) mencionan que este conocimiento requiere comprender los distintos conceptos que se van a explicar usando habilidades tecnológicas y pedagógicas para enseñar dichos contenidos. Además, añaden que “enseñar de manera exitosa con tecnología requiere crear, mantener y reestablecer continuamente dinámicas de equilibrio entre todos los componentes.” (p. 18).

El profesorado, por tanto, ha de conocer las distintas representaciones de los conceptos utilizando la tecnología, las diferentes técnicas pedagógicas para aplicar las tecnologías en su clase, comprender cómo la tecnología puede ayudar al alumnado a adquirir conocimiento, y conocer cómo la tecnología puede usarse para desarrollar nuevos conceptos o fortalecer el conocimiento que el alumnado ya posee.

Para finalizar, cabe destacar que todos los conocimientos mencionados anteriormente son imprescindibles para lograr una buena calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que reconoce la importancia de los tres componentes principales (contenido, pedagogía y tecnología) y sus diversas interacciones.

3.7. Síntesis del capítulo III

En este tercer capítulo se presenta el conocimiento práctico que se genera con la práctica educativa (Ver figura 43). Este conocimiento contribuye a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje al conectar la teoría y la práctica (Shulman, 1986). Para Clarà y Mauri (2010) el conocimiento práctico es aquel que posibilita definir las situaciones que surgen en la propia práctica adquiriéndose a lo largo de los años, por lo que está relacionado con las experiencias personales, escolares y profesionales (Tardif, 2004; Vásquez, 2017).

Seguidamente se explican las dimensiones que conforman el conocimiento práctico, haciendo referencia a las perspectivas de Cuevas (2013) y Vásquez (2017). Para Vásquez (2017) las dimensiones que lo configuran son: los conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones que el docente expresa en la acción, influyendo en la práctica docente. Por otra parte, Cuevas (2013) considera que el conocimiento práctica está formado por: el conocimiento de la materia, las concepciones educativas, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y las pautas de acción, esto hace entender que el conocimiento práctico se construye a partir de las situaciones que surgen en el aula, a las cuales el profesorado debe enfrentarse para intentar solucionarlas.

Según Shavelson y Stern (1981) el conocimiento práctico se va adquiriendo al emitir juicios y tomar decisiones sobre una situación compleja. Las decisiones que toma el docente están en función de su experiencia sobre el tema, por lo que se entiende que el conocimiento práctico se va modificando continuamente en base a esa experiencia y los conocimientos que posea cada persona (Barrón, 2015). Para Cuevas (2013) este conocimiento práctico tiene como base el conocimiento disciplinar, al cual se incorporan principios y pautas de actuación derivadas de la experiencia. Integrándose también saberes implícitos-explicitos, teóricos-prácticos y profesionales-personales.

Posteriormente, se abordan distintos modelos inscritos en la corriente del conocimiento práctico. Clandinin (1986) defiende que el conocimiento práctico es un conocimiento experiencial sujeto a cambios al estar relacionado con la práctica. Este tipo de conocimiento le es propio al docente y lo va adquiriendo gracias a la experiencia personal y profesional (Cruz, 2011).

Otro de los modelos abordado es el llamado “onion model” de Korthagen (2004), el cual está representando por distintas capas: ambiente, comportamiento, competencias, creencias, identidad y misión, siendo frecuente que los docentes se centren en los niveles más externos: ambiente y comportamiento. En base a este modelo, para construir un buen conocimiento práctico se ha de prestar atención a los seis niveles, relacionándolos entre sí (Pérez et al., 2010).

Por último, se presenta el modelo de Tardif (2004), centrándose en los saberes docentes que tiene el profesorado, proveniente del conocimiento teórico adquirido en la universidad, de la formación profesional y de la experiencia. Para dicho autor, el saber docente está compuesto por los conocimientos, competencias, habilidades y actitudes que tiene cada persona, que le ayudan a orientar su práctica docente.

En base a los distintos modelos presentados, se entiende que la construcción de conocimiento práctico está mediada por los procesos reflexivos. Una reflexión que provoque un verdadero cambio en las prácticas escolares, que proporcione al profesorado las habilidades necesarias para analizar críticamente su experiencia, cuestionando sus prácticas y reconstruyendo sus competencias y habilidades al enfrentarse a los problemas que van surgiendo durante su docencia. Estas ideas son compartidas por Korthagen (2004) quien introduce la idea de analizar las propias cualidades básicas, reflexionando sobre la acción, dando lugar así a la construcción de nuevos conocimientos.

Se finaliza mencionando los diferentes tipos de conocimiento práctico, tomando como referencia, en primer lugar, el modelo de Shulman (1987). Según Shulman

(1987) existe un Conocimiento Pedagógico de Contenido (PCK) que posibilita al docente enseñar el contenido, relacionando el contenido que se ha de enseñar con las estrategias adecuadas para hacerlo (Tourón, 2016). Por otro lado, Mishra y Koehler (2006) proponen el modelo TPACK (Technology, Pedagogy And Content Knowledge), en el cual introducen tres tipos de conocimientos necesarios para la práctica docente: tecnológico, del contenido y pedagógico.

El conocimiento tecnológico hace referencia a la aplicación de las Tecnologías de la Comunicación y la Información en la práctica docente. Para incluir estas nuevas tecnologías en el aula, el docente ha de tener una serie de habilidades y competencias que le capaciten para dar respuesta a las exigencias de la sociedad (Viñas, 2015). Estas habilidades y competencias, según Ferrari (2013) hacen referencia a cinco áreas: información y alfabetización; comunicación y colaboración; creación de contenido; seguridad; y resolución de problemas. En cambio, Viñas (2015) propone diez competencias que ha de tener el profesorado para incluir las TIC en el aula, relacionadas con la búsqueda por internet; la gestión de la información; la creación de contenido multimedia; la colaboración en línea; la conexión virtual; la gestión de la identidad digital; la participación en redes sociales; la comprensión de los derechos de autor; la gestión de las aulas virtuales; y el trabajo con tablets.

En cuanto al conocimiento de contenido, según distintos autores (Shulman, 1986; Tourón, 2016; Valverde et al., 2010), es aquel conocimiento que se tiene sobre la materia que se enseña. Este conocimiento se adquiere a través de distintos módulos durante los estudios universitarios, los cuales se centran en contenido sobre formación básica, didáctico disciplinar y conocimientos sobre las prácticas escolares, según la normativa vigente (Orden ECI/3857/2007).

El conocimiento pedagógico está relacionado con los métodos de enseñanza y aprendizaje, es decir, con el cómo enseñar (Tourón, 2016; Valverde et al., 2010). Este conocimiento incluye, según Lasso (2018), tener nociones sobre la gestión, la

evaluación y la planificación del aula, y el aprendizaje del alumnado. Por otro lado, Cejas et al. (2016) proponen que este conocimiento implica ser competente en la planificación, diseño, orientación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, se presentan cuatro conocimientos más específicos, que surgen de la interacción de los conocimientos anteriores. El conocimiento pedagógico del contenido hace referencia al conocimiento que ayuda al docente a saber cómo enseñar una materia, teniendo dominio del contenido y de las estrategias necesarias para enseñarlo (Lasso, 2018; Talanquer, 2004; Tourón, 2016). El conocimiento tecnológico del contenido, se centra en entender cómo relacionar la tecnología con el contenido a enseñar, aprovechando las nuevas tecnologías para transmitir la información (Koeler et al., 2015). El tercer conocimiento específico, el conocimiento tecnológico-pedagógico, tiene relación con los cambios que se ocasionan en el proceso de enseñanza-aprendizaje al introducir las TIC, siendo necesario que los docentes analicen los beneficios y limitaciones de éstas en relación con las estrategias pedagógicas (Koeler et al., 2015). Finalmente, el conocimiento tecno-pedagógico del contenido, relaciona los tres saberes principales. Este conocimiento implica conocer los contenidos que se van a explicar utilizando las habilidades tecnológicas y pedagógicas (Koeler et al., 2015; Lasso, 2018).

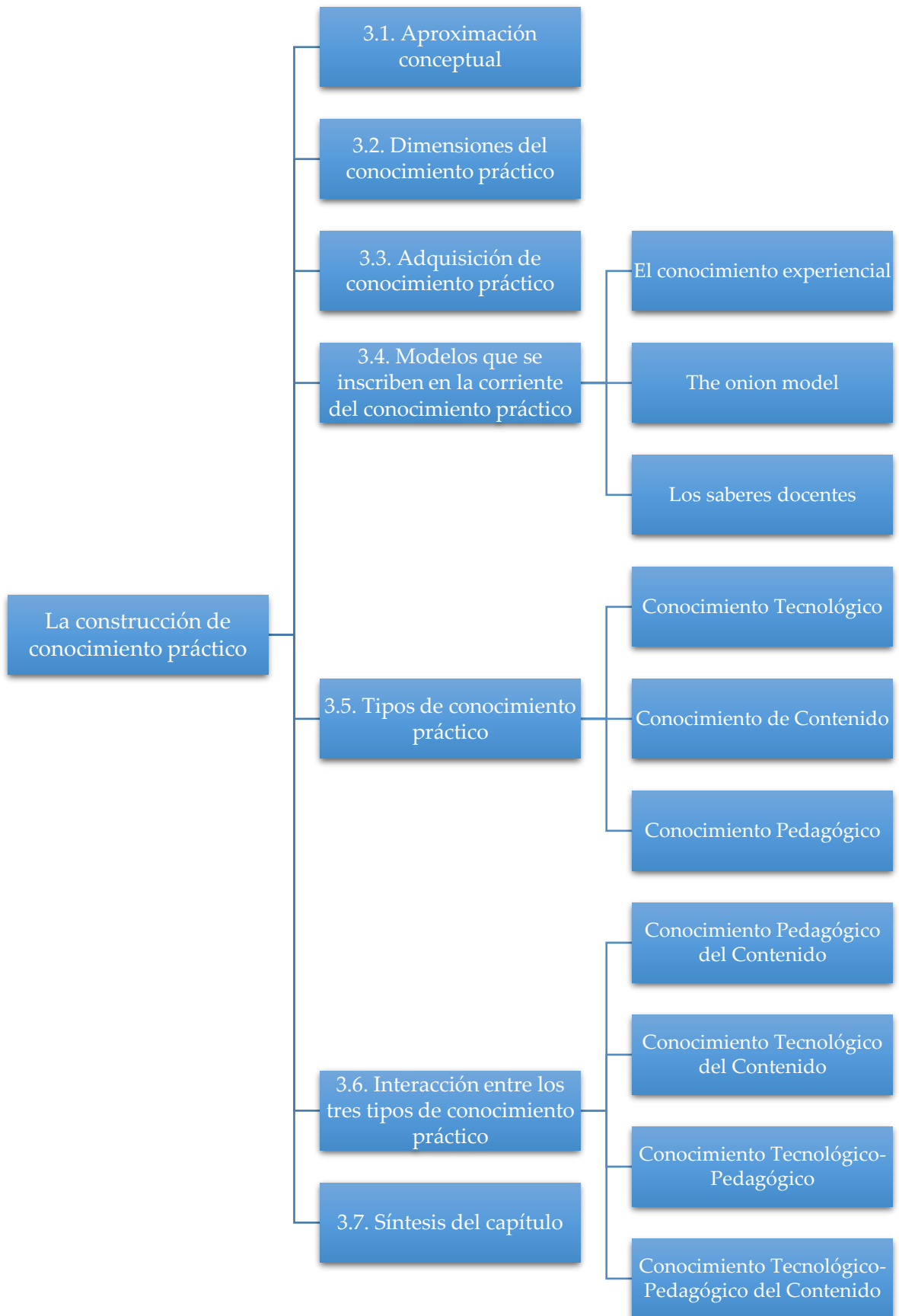


Figura 43. Esquema del marco teórico del capítulo III

PARTE II

ESTUDIO EMPÍRICO

Introducción

En la segunda parte de la Tesis se aborda de manera amplia y detallada el estudio empírico dividido en cinco capítulos.

En primer lugar, se presentan los aspectos relacionados con el problema de investigación, haciendo referencia a los antecedentes y problemática existente en el ámbito de la formación del profesorado y las dimensiones de la tutoría. Posteriormente, el capítulo se centra en el planteamiento metodológico, exponiendo los objetivos generales y específicos que se pretenden alcanzar, las preguntas de investigación que derivan de ellos y las hipótesis de trabajo.

En el siguiente capítulo se describe el diseño de la investigación y el planteamiento metodológico que se ha llevado a cabo en esta tesis. Este capítulo está organizado en distintos bloques que organizan el trabajo de investigación. En el primer bloque se expone el planteamiento metodológico, haciendo referencia al enfoque cualitativo y cuantitativo. Recogiendo en el bloque dos los participantes del estudio. Posteriormente, se explica el proceso de recogida de información que se llevó a cabo en la investigación, así como los permisos y ética que se tuvo en cuenta a la hora de las grabaciones de las sesiones. También se hace referencia a los colegios y tutores/as que participan en esta investigación. En el bloque seis se expone el análisis de los datos, analizando los datos en cuatro etapas diferentes. Finalmente, en el último apartado se presenta la validez y fiabilidad de la investigación.

En el capítulo seis, se presentan los resultados de la investigación divididos en tres dimensiones. En primer lugar, se analizan los eventos y sucesos significativos en las sesiones de clase, es decir, los incidentes críticos (positivos y negativos), comparando las tres reflexiones: individual, con compañero/a y con tutor/a, describiendo la práctica profesional. Se identifica cada motivación o reto según las diferentes relaciones que se pueden establecer: relación pedagógica

(RP), relación de contenido (RC), relación de aprendizaje (RA) y relación didáctica (RD) y se categorizan los temas de las sesiones prácticas.

En segundo lugar, se describe el tipo de conocimiento práctico extraído en la práctica docente a través de las distintas situaciones de reflexión (individual, con compañero/a y con un tutor/a), se compara con qué condición se adquieren más ideas de la práctica y conocimientos prácticos más sofisticados y se analizan los perfiles de reflexión del profesorado en formación, de los compañeros/as y de los tutores/as, comprobando la progresión de aprendizaje que se produce en cada interacción.

En el tercer apartado, se valoran las ayudas aportadas durante la interacción (tanto de los compañeros/as como de los tutores/as), para ello se describen las habilidades de mentoría que están presentes en las distintas reflexiones y se compara qué rol profesional ayuda a obtener más conocimiento práctico. Por último, se analiza la participación y la precisión de las interacciones realizadas.

Para finalizar, se recoge la discusión de resultados comparando los datos obtenidos con investigaciones similares y las conclusiones encontradas en el estudio, así como las limitaciones y las futuras líneas de investigación que surgen a raíz de este estudio.

Capítulo IV

Propósito de Investigación

“Si la única herramienta que tienes es un martillo,
lo normal es ver todos los problemas en forma de clavo”

Abraham Maslow

Capítulo IV

Problema de Investigación

- 4.1. Planteamiento del problema.
- 4.2. Objetivos de la investigación.
- 4.3. Hipótesis de la investigación.

4.1. Planteamiento del problema

El interés que nos llevó a comenzar este proceso de investigación y elaborar interrogantes que incentivarán la curiosidad, se encuentra en conocer el conocimiento práctico docente que construye el profesorado del Grado de Educación Primaria durante la realización del prácticum.

Hoy en día, la educación es un factor esencial para el avance y progreso tanto de las personas como de las sociedades. Y si tenemos claro que la educación es esencial, debemos considerar la función docente también, como uno de los factores esenciales, y es que el papel del profesorado es un elemento determinante para una buena calidad educativa.

Según el alemán Andreas Schleicher (2016), director de Educación de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) la clave de una buena educación está en darle más autonomía al profesorado, ayudándoles en todo lo necesario para enseñar con eficacia (Álvarez, 2016). Además, dicho autor, aboga por una formación permanente de los docentes, donde los países deberían invertir en “profesionalizarlos” (Europa Press, 2018).

Uno de los objetivos de la formación del profesorado según Esteve y Alsina (2010) es el “desarrollo de las competencias relacionadas con la práctica docente... a partir de metodologías basadas en un equilibrio entre la práctica en el aula y los conocimientos teóricos.” (p.7). Por lo tanto, en la formación de los futuros docentes ha de existir una interrelación entre práctica y teoría, y no basarse únicamente en una transmisión de conocimientos.

Para que el profesorado en formación adquiera esas competencias necesarias para llevar a cabo la tarea de educar, el papel del tutor/a es fundamental debido al rol docente que ejerce. A través de la relación entre ambos se establecerá un estilo y modelo profesional que guiará el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesorado en prácticas. Por ello, los tutores deben estar bien formados en su rol

docente, ya que ejercen como referentes educativos y ayudarán a construir la experiencia práctica del alumnado (Puig, 2006).

Además, ejerce la función de tutoría reflexionando sobre lo que ve o hace el profesorado en formación, estableciendo así un diálogo crítico sobre la realidad profesional. Así mismo, los tutores y tutoras evalúan y ofrecen orientaciones para que el profesorado en formación pueda mejorar su aprendizaje (Martínez y Raposo, 2011).

Según distintos estudios relacionados con las funciones y roles que asume un tutor/a a la hora de ejercer su rol, el docente es la persona que forma al profesorado en prácticas, guiando y asesorando todo el proceso del prácticum, y siendo el nexo de unión entre el mundo universitario y el profesional (Sánchez-Núñez et al., 2011). Por lo tanto, para obtener éxito en su labor profesional, sería necesaria una mayor colaboración entre las Universidades y los Centros Educativos. En esta línea, el estudio realizado por López-Azcárate (2011) destaca que “no existe una formación suficiente sobre los alumnos antes de que éstos se incorporen al Centro.” (p.1102). Por ello, y en consonancia con dicho autor, se establece la necesidad de establecer reuniones periódicas para concretar los objetivos y los criterios de evaluación y así obtener una guía que les ayude a profundizar más con el profesorado en formación.

En cuanto a las labores de la tutoría encontramos modelos de prácticas en los que se deja al profesorado en formación que se responsabilice del aula, en la medida de lo posible, o modelos contrapuestos en los que el tutor/a no deja que el profesorado en prácticas intervenga en el aula, sino que se dedica a observar la práctica docente. Por este motivo es tan importante establecer y tener claras las labores que un profesional que ejerce como tutor/a de prácticas debería tener. Revisando distintos estudios y aportaciones (Martins, 2019; Paredes-Labra et al., 2016; Sánchez-Núñez et al., 2011) podemos establecer que un tutor/a de prácticas debe: recibir al profesorado en formación e incorporarlo a la dinámica del grupo-

clase, facilitarle los recursos disponibles y el conocimiento del contexto en el que desarrollará sus prácticas, fomentar la relación con el equipo docente, orientarle y guiarle en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estimular la reflexión crítica sobre sus actuaciones y, evaluar su actuación en el aula, en definitiva, potenciar que el profesorado en formación desarrolle las habilidades y estrategias necesarias para adquirir una formación de calidad.

Se han estudiado tres grandes modalidades sobre la tutoría (tabla 18), éstas son:

- tutoría como una forma de construir una identidad profesional (Abell, Dillon, Hopkins, McInerney, y O'Brien, 1995; Graham, 1999; Hagger, y McIntyre, 2006; Kosnik y Beck, 2000; McAdams, 2001; Rajuan, Beijaard, y Verloop, 2007; Rodríguez y Medina, 2016)
- tutoría como una forma de establecer una relación de apoyo (Douglas, 1997; Lee y Feng, 2007; López, 2016; Maynard, 2000; Whisnant, Elliott, y Pynchon, 2005).
- y la tutoría como forma de aprendizaje basado en la práctica (Brady, 1993; Cremades, García, Ramírez, y Miraflores, 2016; Dunne y Bennett, 1997; Lindgren, 2005; Totterdell, Heilbronn, Bubb, y Jones, 2002).

Dichas modalidades se han estudiado individualmente, pero existen pocos estudios que analicen la interacción entre ellas. Esta interacción es importante porque permite relacionar los contenidos teóricos, el sentido y la acción. Teoría y práctica se dan de manera dinámica, como parte de un mismo proceso (Aballay, Tumas, y Vilte, 2012).

Tabla 18. Revisión y ampliación de los resultados de la investigación de mentores

Idea Principal	Dimensiones	Resultados	
		Para Mentores	Para Aprendices
Tutoría como una forma de construir una identidad profesional	Él mismo	<ul style="list-style-type: none"> - la tutoría proporciona tiempo adicional sin contacto para prepararse para su rol (Abell et al., 1995). - consolidación de la identidad del maestro (Bodoczky y Malderez, 1997) - contribuyendo al desarrollo personal de los mentores (Danielewicz, 2001) - los mentores se sienten menos aislados (Hagger, y McIntyre, 2006); o se sienten más aislados (Graham, 1999) - los mentores son modelos para una buena práctica profesional (Foster, 1999) - la tutoría aumenta la autoestima profesional de los mentores (Evans y Abbott, 1997) - la tutoría desarrolla creencias profesionales (Rajuan, Beijaard y Verloop, 2007) - la tutoría aumenta la confianza y la autoestima (McIntyre y Hagger, 1996) - la práctica de la tutoría a veces es restrictiva y no es suficiente la "libertad para innovar" (Beck y Kosnick, 2000) - Los mentores no crecen profesionalmente de la tutoría (Taver, 1998) 	<ul style="list-style-type: none"> - los maestros que son mentores tienen menos probabilidades de dejar la enseñanza porque asumen una identidad particular (Ingersoll, 2004) - asunción de creencias profesionales (Haser y Star, 2009) - Bienestar individual (Ballantyne, Hansford y Packer, 1995; Kessels, Beijaard, Veen y Verloop, 2008) - la tutoría promueve la transformación de la identidad dentro de los entornos de trabajo y la organización (Mullen, 2011) (Boullough, 2005) - la mentoría reduce la sensación de inseguridad y el nerviosismo de los profesores al ser observados (Orland Barak, 2001) - Los estudiantes docentes dependen de la tutoría para su bienestar (Hardy, 1999) - insuficientemente desafiado por los mentores (Edwards, 1998) - Las ideas y representaciones elaboradas por el alumnado son consideradas la "materia prima" (Marta Rodríguez y Medina, 2016) - La formación inicial, el ejercicio de la profesión y la formación permanente posibilitan responder a las demandas (Jarauta Borrasca, 2017)

		<ul style="list-style-type: none"> - Los mentores ayudan a los aprendices a construir identidades de maestros particulares (McAdams, 2001; Chang, Ling y Chan, 2011) - Los mentores deben dominar el arte de la pregunta y estimular al estudiante (Marta Rodríguez y Medina, 2016) 	
<p>Tutoría como una forma de establecer una relación de apoyo</p>	Interacción	<ul style="list-style-type: none"> - la relación de mentoría aumenta la satisfacción y la confianza en el trabajo de los profesores mentores (Douglas, 1997) - la relación de mentoría es una forma de mejorar las habilidades de comunicación de los mentores (Moor, Halsey, Jones, Martin, Stott, Brown y Harland, 2005) - la relación de mentoría promueve el apoyo y la conexión a redes externas (Whisnant, Elliott y Pynchon, 2005) - la relación de mentoría conduce a cargas de trabajo crecientes (Lee y Feng, 2007) - Dificultades para satisfacer todas las necesidades de sus aprendices (Maynard, 2000) - La relación de mentoría brinda la oportunidad de interactuar con los alumnos profesores (Glenn, 2006) - La tutoría debe orientarse a la autoayuda (López, 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> - La relación de mentoría promueve el apoyo psicosocial (Kram, 1985) - La relación de mentoría aumenta la colaboración y el disfrute (Murray y Owen, 1991) - La relación de tutoría ayuda a la socialización de los maestros en servicio (Johnson, 2006) - La relación de mentoría ayuda a los maestros en servicio a adaptarse a las normas de la escuela (Wang y Odell, 2002) - Los alumnos tienen acceso a soporte en redes externas (Brady, 1993) - La relación de mentoría se enmarca en un programa estructurado de preparación de mentores (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen y Bergen, 2008) - La relación de mentoría facilita el desarrollo de un discurso compartido (Carroll, 2005) - Gran fuente de confort caracterizada por culturas universitarias (Bush y Coleman, 1995)

		<ul style="list-style-type: none"> - La relación de mentoría ayuda y apoya la socialización (Crow y Matthews, 1998; Lipton y Wellman, 2001; Ballantyne, Packer y Hansford, 1995) - Requieren del apoyo de un profesional que cuente con conocimientos, habilidades y experiencia para guiarlos (García et al., 2016).
<p>Tutoría como una forma de aprendizaje basado en la práctica</p>	<p>Conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una forma de mejorar la reflexión crítica (Lopez-Real y Kwan, 2005) - Una forma de obtener nuevas ideas y perspectivas (Davies, Brady, Rodger y Wall, 1999) - Una forma de validar ideas con tutores universitarios o volver a comprometerse con la profesión (Hobson, Malderez, Tracey, Giannakaki, Kerr, Pell, Chambers, Tomlinson y Roper, 2007) - Una forma de fertilizar nuevas ideas (Brady, 1993) - Ayudar a los mentores a comprender los beneficios potenciales de debatir cuestiones pedagógicas (Lindgren, 2005) - La tutoría estimula a los aprendices a reflexionar sobre sus acciones (Dunne y Bennet, 1997) - Observando las lecciones (de y por el aprendiz) y analizarlas (Heilbronn, Jones, Bubb y Totterdell, 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> - Una forma de aprender el conocimiento del contenido en muchas áreas (Hardy, 1999) - Una forma de aprender nuevas ideas a partir de los comentarios de los mentores y la reflexión sobre la propia enseñanza (Spargo, 1994) - Lleva a reconsiderar las creencias y el conocimiento previo (Baumert y Kunter, 2006) - La tutoría es una buena herramienta de aprendizaje y mejora del rendimiento académico (M. S. B. Fernández y Delgado, 2016)

- Los tutores deben implicarse más y modificar el enfoque metodológico (Andreu, Gil, Rico y Gómez, 2016)

Según los estudios enumerados en García et al. (2016; Clarke, Triggs, y Nielsen (2013); Hansford, Ehrich, y Tennent (2004); Hobson, Ashby, Malderez, y Tomlinson (2009); Jarauta y Pérez (2017); Rodríguez y Medina (2016).

Sin embargo, y a pesar de las distintas investigaciones sobre la tutoría, encontramos estudios en los cuales el profesorado en formación tiene dificultades a la hora de relacionar la teoría con la práctica escolar. Les resulta difícil vincular lo aprendido en la universidad con la experiencia de las prácticas, considerándose uno de los puntos débiles de la formación del profesorado (Egido y López, 2010). Por lo tanto, se vuelve a recalcar la importancia del diálogo entre tutor/a-profesorado en formación para adquirir conocimientos prácticos.

No obstante, no sabemos con certeza cuál es efecto que ejerce la tutoría sobre lo que aprende el profesorado en formación en las interacciones, es decir, en el diálogo de mentoría. Por ello, nos planteamos los siguientes problemas:

- (1) Qué tipo de reflexión o ayuda es mejor para que el profesorado en formación adquiera esos conocimientos útiles para la práctica. Hasta ahora, se ha investigado sobre el efecto de la reflexión docente, mostrando interés en conocer los procesos de razonamiento que surgen durante la actividad profesional (Zeichner, 1993; Romero, 2002; Solar y Díaz, 2009; González y Barba, 2014; Posadas y Godino, 2015). Esta reflexión permite analizar la experiencia docente y mejorar su desempeño en el aula. También ha habido otra serie de estudios que se han dedicado a valorar el efecto de la ayuda de los pares (Swafford, 1998; Kurtts y Levin, 2000; Vidmar, 2005; Rodríguez et al., 2011; Cheng et al., 2017), siendo de gran importancia esta reflexión para encontrar apoyo entre iguales y construir

comunidad de aprendizaje a través de un feedback tras observar su experiencia docente. Finalmente, otros estudios demuestran la importancia de la reflexión con un tutor/a para revelar y explorar los conocimientos profesionales que se adquieren con la práctica docente (Tillema, 1995; Beijaard y Verloop, 1996; Valverde et al., 2004; Hennissen et al., 2008; Osula y Irvin, 2009; Arteche y Hernán, 2012; Soto, Cuadrado, García, Rísquez, y Ortega, 2012; Mena, García, y Tillema, 2013; Mena y Clarke, 2015; García et al., 2016; Mena et al., 2017).

- (2) Una gran mayoría de programas de formación en todo el mundo utiliza la figura del tutor/a para iniciar al profesorado en formación. Pero lo que no se ha investigado tanto es qué tipo de ayudas de tutoría facilitan un mejor aprendizaje de los alumnos/as, es decir, qué tipo de conocimiento adquieren gracias a esas ayudas.

4.2. Objetivos de la investigación

Del planteamiento del problema expuesto anteriormente y de los interrogantes planteados surgen los siguientes objetivos generales y específicos que guían esta investigación. Estructurados en tres grandes bloques: eventos significativos, conocimiento práctico y ayudas.

- **Generales:**

1. Describir la práctica profesional en función de las motivaciones y retos percibidos por los docentes en formación.
2. Investigar qué aprende el profesorado en formación sobre su práctica (conocimiento práctico) en situaciones de reflexión.
3. Valorar qué tipo de ayuda de supervisión facilita un mejor aprendizaje profesional de los docentes en formación.

- *Específicos*

1.1. Identificar las motivaciones y los retos que surgen en la práctica docente del profesorado en formación.

1.2. Identificar cada motivación o reto con el modelo básico de formación de la práctica docente.

1.3. Ordenar temáticamente cada motivación (incidente positivo) y reto (incidente negativo) de las distintas reflexiones.

1.1. Describir el tipo de conocimiento práctico que surge en la práctica docente del profesorado en formación.

1.2. Describir el tipo de conocimiento práctico que surge en función de tres tipos de reflexión (individual, con compañero/a y con tutor/a)

1.3. Comparar qué condición favorece más (despliega más contenido/ideas de lo que se ha hecho) y mejores (más sofisticado/inferencial) conocimientos prácticos.

3.1. Describir las habilidades de mentoría (directivo/no directivo) que surgen en las interacciones de supervisión.

3.2. Caracterizar el rol del mentor (tanto del compañero/a como del tutor/a).

3.3. Comparar qué perfil profesional del mentor ayuda a adquirir más y mejor conocimiento práctico al profesorado en formación.

Tabla 19. Objetivos de la investigación

Dimensión	Objetivo General	Objetivos Específicos	Pregunta de investigación	Formulación de hipótesis	Diseño del estudio	Análisis metodológico
EVENTOS/SUCESOS SIGNIFICATIVOS	1. Describir la práctica profesional en función de las motivaciones y los retos percibidos por los docentes en formación.	1.1. Identificar las motivaciones y los retos que surgen en la práctica docente del profesorado en formación 1.2. Identificar cada motivación o reto de la sesión con el modelo básico de formación de la práctica docente. 1.3. Ordenar temáticamente cada motivación y reto de las distintas reflexiones.	PI1. ¿Qué motivaciones/retos surgen en la práctica docente? PI2. ¿Qué relaciones se establecen en las motivaciones/retos según el modelo básico de la formación de la práctica docente? PI3. ¿Cuáles son las temáticas que surgen en la práctica docente?		Análisis descriptivo (incidentes críticos) Análisis temático	Frecuencias
CONOCIMIENTO PRÁCTICO	2. Investigar qué aprende el profesorado en formación sobre su práctica (conocimiento práctico) en situaciones de reflexión	2.1. Describir el tipo de conocimiento práctico que surgen en la práctica docente del profesorado en formación. 2.2. Describir el tipo de conocimiento práctico que surge en función de tres tipos de reflexión (individual, con compañero y con tutor). 2.3. Comparar qué condición favorece más (despliega más contenido/ideas de lo que se ha hecho) y mejores (más sofisticado/inferencial) conocimientos prácticos	PI4. ¿Qué tipo de conocimiento práctico surge en la práctica docente del profesorado en formación? PI5. ¿Qué tipo de conocimiento surge en función de los tipos de reflexión? PI6. ¿Qué condición de reflexión favorece más y mejores conocimientos prácticos?	H1.1. Una reflexión con otra persona (compañero o tutor) es mejor que reflexionar individualmente para adquirir más conocimientos. H1.2. Una reflexión con otra persona (compañero o tutor) es mejor que la individual para adquirir mejores conocimientos (más	Análisis descriptivo (Análisis proposicional) Análisis comparativo (No paramétrico)	Frecuencias Chi-Cuadrado V-Cramer

				sofisticados – generalizables). H0. Una ayuda de otra persona no tiene nada que ver para adquirir mejores conocimientos.		
AYUDAS	3. Valorar qué tipo de ayuda de supervisión facilita un mejor aprendizaje profesional de los docentes en formación.	3.1. Describir las habilidades de mentoría (directivo/no directivo) que surgen en las interacciones de supervisión. 3.2. Caracterizar el rol del mentor (tanto del compañero como del tutor). 3.3. Comparar qué perfil profesional del mentor ayuda a adquirir más y mejor conocimiento práctico al profesorado en formación.	PI7. ¿Qué tipo de ayudas del mentor facilitan un mejor aprendizaje del profesorado en formación?	H2.1 La ayuda del mentor produce más conocimiento sobre la práctica al profesorado en formación que la ayuda de un compañero. H2.2. La ayuda de un mentor es más útil que la de un compañero para adquirir conocimiento sofisticado (reglas, artefactos). H0. La ayuda de un mentor no hace que se adquieran más/mejor conocimiento.	Análisis descriptivo (Análisis del discurso=turnos y utterances) Análisis comparativo (no paramétrico)	Frecuencias Krustall-Wallis Mann-Whitney

Elaboración propia

4.3. Hipótesis de la investigación

Partiendo de los objetivos propuestos, en esta investigación se han generado dos hipótesis centrales:

H1.1. Una reflexión con otra persona (compañero/a o tutor/a) es mejor que reflexionar individualmente para adquirir más conocimientos.

H1.2. Una reflexión con otra persona (compañero/a o tutor/a) es mejor que la individual para adquirir conocimientos más sofisticados y generalizables.

H0. Una ayuda de otra persona no tiene nada que ver para adquirir mejores conocimientos.

H2.1 La ayuda de un tutor/a produce más conocimiento sobre la práctica al profesorado en formación que la ayuda de un compañero/a.

H2.2. La ayuda de un tutor/a es más útil que la de un compañero/a para adquirir conocimiento sofisticado (reglas, artefactos).

H0. La ayuda de un tutor/a no hace que se adquieran más/mejor conocimiento.

Capítulo V

Metodología

“Lo maravilloso de aprender algo,
es que nadie puede arrebatárnoslo”

B.B.King

Capítulo V

Metodología

- 5.1. Diseño de investigación.
- 5.2. Participantes.
- 5.3. Recogida de información.
- 5.4. Permisos y ética.
- 5.5. Colegios participantes y tutores/as.
- 5.6. Análisis de datos.
 - 5.6.1. Análisis de incidentes críticos.
 - 5.6.2. Análisis temático.
 - 5.6.3. Análisis proposicional.
 - 5.6.4. Análisis cuantitativo.
- 5.7. Validez y Fiabilidad.

5.1. Diseño de investigación

Planificar una investigación implica un proceso previo de reflexión sobre el qué, para qué, por qué, cómo, cuándo y dónde investigar. Estos interrogantes nos llevan a plantearnos el paradigma de nuestra investigación. El método científico nos posibilita tres paradigmas para la investigación: positivista, interpretativo y sociocrítico.

Siguiendo a Gustems, Portela, y Calderón (2017) el paradigma positivista trata de explicar, predecir y controlar la realidad, mediante datos cuantitativos, análisis estadísticos y experimentos para comprobar las hipótesis planteadas. Los principales métodos dentro de este paradigma son: experimental, cuasiexperimental y ex-post-facto. El paradigma interpretativo plantea describir, interpretar y comprender en profundidad la realidad. En este paradigma se incluyen las investigaciones históricas, descriptivas, exploratorias, de caso..., combinando tanto datos cualitativos como cuantitativos. En los últimos años, el paradigma positivista se ha flexibilizado integrando aspectos del paradigma interpretativo, dando lugar a un nuevo paradigma llamado post-positivista. Finalmente, el paradigma sociocrítico o investigación-acción trata comprender, transformar, optimizar y valorar la toma de decisiones.

Esta investigación se centra en el paradigma interpretativo basándose en la investigación descriptiva donde se describen, explican y validan los datos y características de la población o fenómeno de estudio (Abreu, 2012). Consiste en una recopilación de datos que describen los acontecimientos y posteriormente se organizan, representan y se describen dichos datos.

La investigación descriptiva puede ser cuantitativa o cualitativa. En palabras de Cook y Reichardt (1986) citado en Lázaro (2002): “la investigación cualitativa se refiere a la descripción de los hechos observados para interpretarlos en el contexto global en el que se producen con el fin de explicar los fenómenos.” (p.

72). Es, por lo tanto, según Megía (2016) “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida en el que se toman decisiones sobre lo investigable.” (p. 158).

La investigación cualitativa, según Sánchez, Delgado, y Santos (2012): “no es lineal sino recurrente, no está predeterminada por un diseño rígido, sino que es emergente.” (p. 22). Según dichas autoras la investigación cualitativa sigue el siguiente proceso cuando los datos aparecen de manera textual:

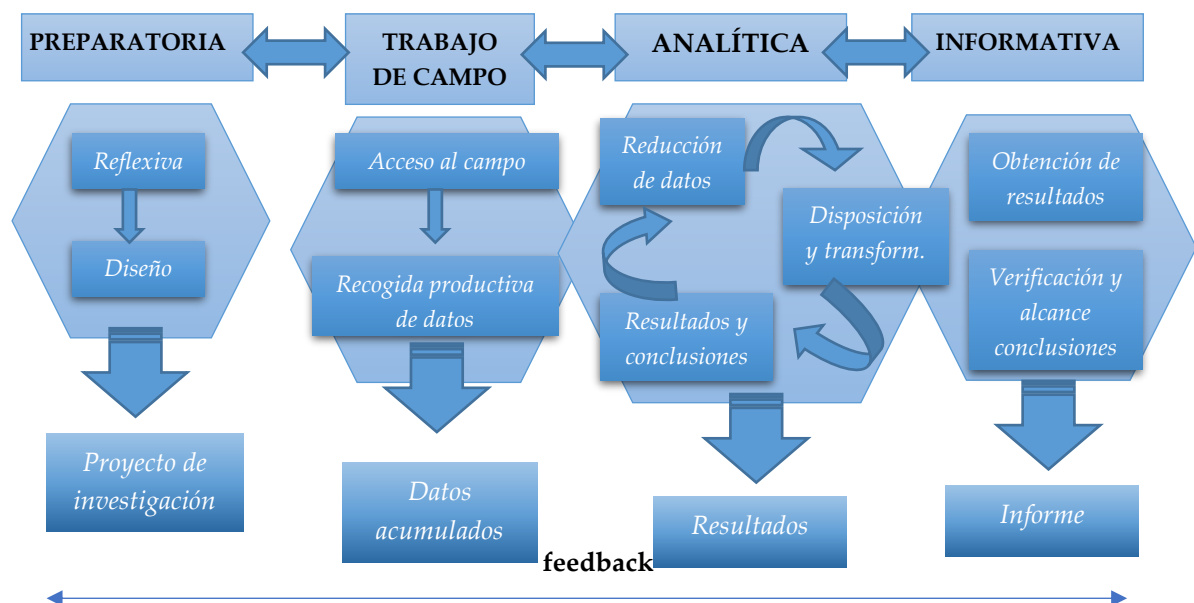


Figura 44. Proceso de la investigación cualitativa.

Fuente: Adaptado de Sánchez et al., 2012.

Las fases de dicho proceso pueden solaparse, permitiendo al investigador/a ocuparse de varias fases sin concluir las previamente (Sánchez et al., 2012).

A lo largo de esta investigación se utiliza una metodología cualitativa puesto que permite según Rodríguez, Gil, y García (1996):

- Considerar la realidad como dinámica y global.
- Partir de la realidad concreta para llegar a una teorización posterior.
- Elaborar un diseño que tenga un carácter emergente.

- Utilizar técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones y ser desarrollada en coherencia con las peculiaridades de las ciencias de la educación.

Por otra parte, la investigación cuantitativa supone transformar los hechos observados en medidas cuantificables para comprobar o no la relación entre variables, utilizando para ello procedimientos estadísticos (Canales, 2006). La metodología cuantitativa utiliza la recolección de datos y su análisis para comprobar las hipótesis formuladas, mediante la medición numérica y el análisis estadístico (Hernandez, Fernandez y Baptista, 2010). Megía (2016) en su investigación señala las siguientes características del método cuantitativo:

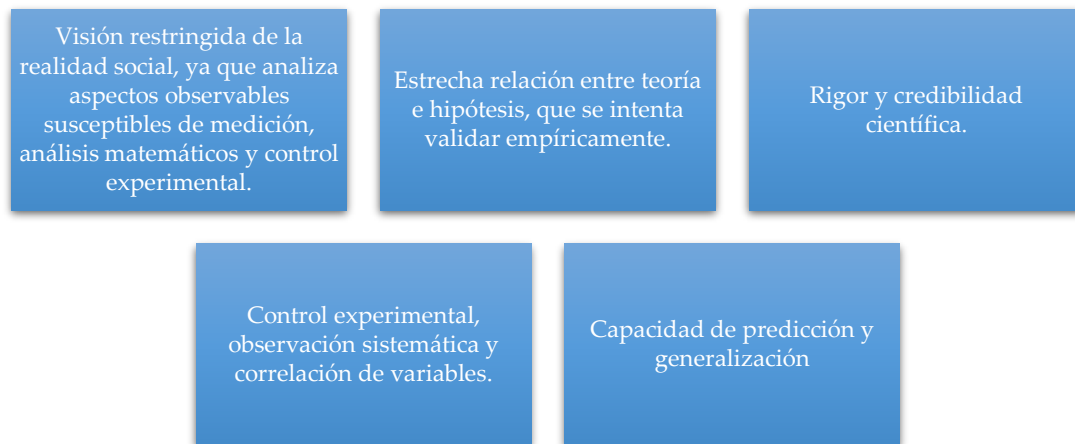


Figura 45. Características del método cuantitativo. Fuente: Megía, 2016.

El empleo de ambos procedimientos en una investigación engloba las ventajas de ambas y ayuda a corregir las limitaciones existentes (Pita y Pértegas, 2002). Según Pérez (2016) el uso de una metodología mixta permite “obtener mayor información y contrastarla desde diferentes perspectivas” (p. 149). Con el enfoque mixto se recolectan, analizan y vinculan los datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, con el objetivo de responder a un planteamiento del problema o a las preguntas de investigación (Muñoz, 2013). Se reflejan las características de dicho método en el siguiente gráfico.

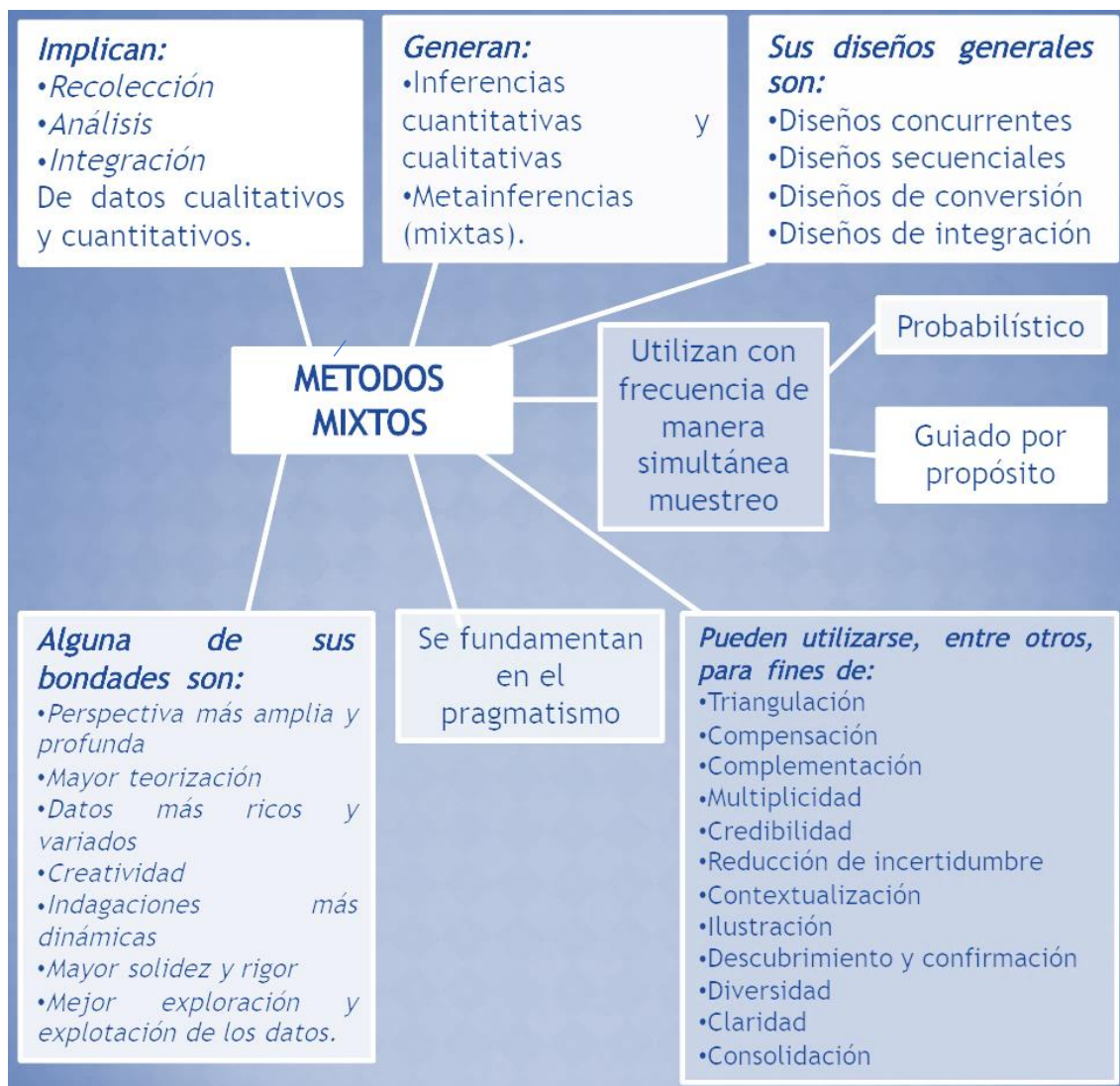


Figura 46. Características de los métodos mixtos. Fuente: Rubio, 2016

De acuerdo con este método, esta investigación integra tanto el enfoque cualitativo como el enfoque cuantitativo, ya que como señalan Porta y Silva (2003) “ninguna perspectiva metodológica por sí sola responde totalmente a las preguntas que pueden formularse en el contexto social.” (p. 6).

Partiendo de la finalidad de esta tesis: valorar qué tipo de conocimiento pedagógico asimila el profesorado durante la realización del Prácticum, se selecciona un diseño de investigación de tipo descriptivo con una metodología mixta, en la que se parte de un análisis cualitativo inicial que permite obtener información con un mayor grado de detalle (Binda y Balbastre-Benavent, 2013)

para luego proceder a cuantificar las unidades lingüísticas de las conversaciones y reflexiones docentes utilizando el software informático SPSS Statistics 24 (Statistical Package for the Social Science), el cual nos permite procesar los datos por medio de un conjunto de procedimientos para analizar, comparar e interpretar los resultados obtenidos, extrayendo las conclusiones pertinentes.

5.2. Participantes

Los participantes en el estudio proceden del Grado de Educación Primaria y del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Salamanca del curso 2013/2014 y 2014/2015. Participaron un total de 63 alumnos/as, que colaboraron en el Proyecto ACTTEA. La muestra quedó constituida por n=61 profesorado en formación.

La selección de la muestra se configuró en distintas fases: la primera de ellas fue la *información al profesorado en formación*, donde se les explicó el proyecto ACTTEA. Recibieron un curso de formación por parte de profesorado de la universidad para guiar el procedimiento y se les entregó un dossier con la información básica del proyecto. En él deberían grabar en vídeo una sesión de sus prácticas y posteriormente reflexionar individualmente, con un compañero/a y con su tutor/a del aula. Esta colaboración era totalmente voluntaria.

En el primer año colaboraron 20 profesores/as en formación matriculados en el curso 2013/2014. Y en el segundo año (2014/2015) participaron 43 estudiantes. De los cuales 48 eran de Primaria y 15 de Infantil.

Posteriormente, se llevó a cabo una segunda fase: *clasificación de la muestra*. Una vez recogidas todas las grabaciones se pasó a clasificar al profesorado en formación según las reflexiones que habían realizado. Del primer año, 7 realizaron la reflexión individual, 6 la reflexión con compañero/a y otros 7 reflexionaron junto a su tutor/a de prácticas.

En el segundo año, 32 profesores/as en formación realizaron las tres reflexiones (individual, con compañero/a y con tutor/a), 7 solo llevaron a cabo la reflexión individual y con compañero/a, 2 reflexionaron solamente junto a su compañero/a y otros 2 no entregaron ninguna de las reflexiones. Quedando, por lo tanto, 41 participantes en el segundo año. De dicha muestra se obtuvieron un total de 132

casos, de los cuales 46 fueron en la reflexión individual, 47 casos en la reflexión con compañero/a y 39 casos en la reflexión con el tutor/a.

En el análisis de incidentes críticos se analizaron 108 casos, de ellos 37 fueron de la reflexión individual, 38 de la reflexión con compañero/a y 33 de la reflexión con el tutor/a. En el análisis temático se analizaron 103 casos, 88 fueron de los alumnos/as que participaron en el segundo año y 15 estudiantes del primer año del Grado de Educación Primaria solamente, excluyendo al profesorado en formación del Grado de Educación Infantil. Y en el análisis proposicional se analizaron 23 casos, ya que solamente se analizaron aquellos estudiantes del Grado de Primaria del curso 2014/2015 que hubiesen realizado las tres reflexiones.

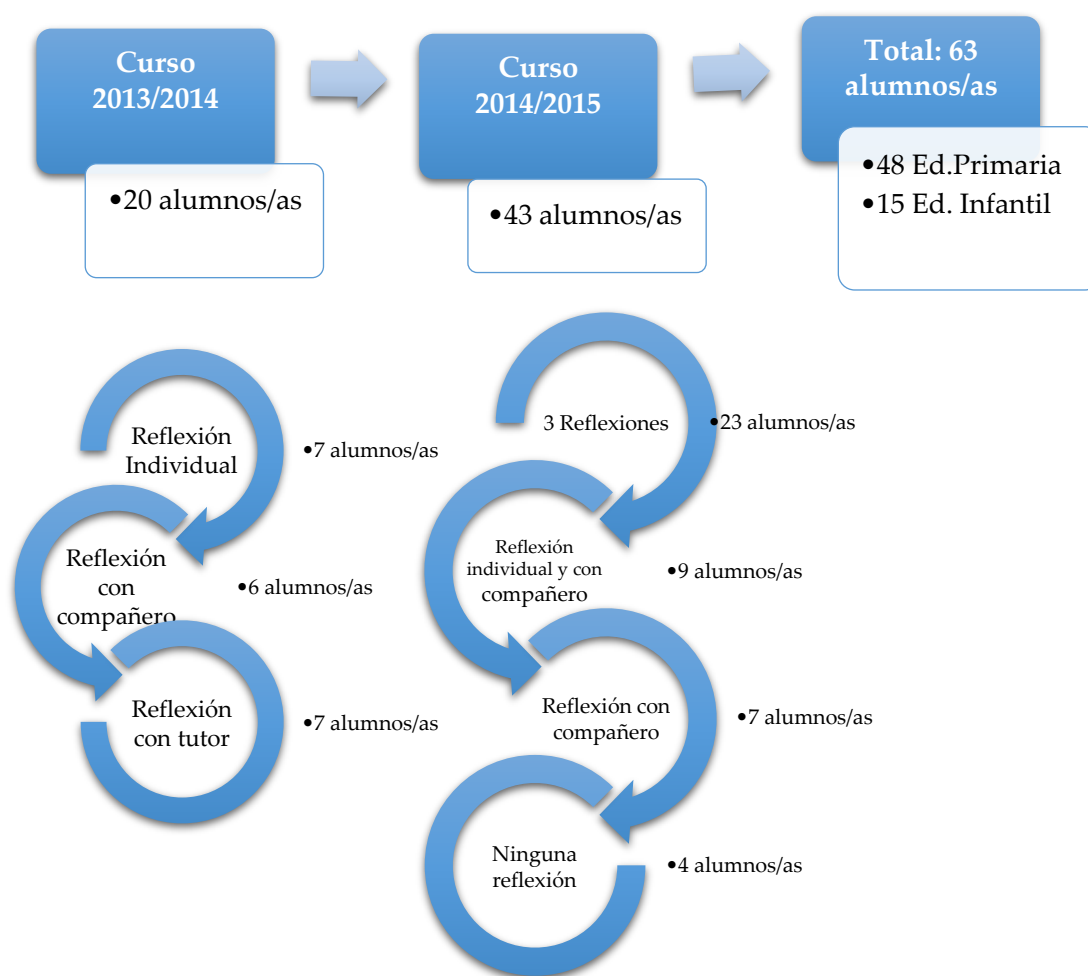


Figura 47. Muestra de la investigación.

Las prácticas se realizaron en centros seleccionados por la Comisión Provincial de Seguimiento del Convenio de Cooperación firmado entre la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y la Universidad de Salamanca.

La elección del Centro de Prácticas por el profesorado en formación se realizó solicitando plaza, por escrito y por orden de preferencia, en los colegios pertenecientes al Convenio, disponiendo de una lista de 10 peticiones. Los centros adjudicados fueron:

Colegios Concertados (Salamanca)	Colegios Públicos (CEIP) (Salamanca y Provincia)	Colegio Rural Agrupado (CRA)
<ul style="list-style-type: none"> • Maestro Ávila • San Estanislao de Kostka • San Juan Bosco • Siervas de San José • Divino Maestro • Pizarrales • San José • Misioneras de la Providencia • Sagrado Corazón - Jesuitinas - • Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús 	<ul style="list-style-type: none"> • San Mateo • Santa Catalina • Santa Teresa • Beatriz Galindo • Meléndez Valdéz • Félix Rodríguez de la Fuente • Miguel Hernández (Santa Marta de Tormes) • San Blas (Santa Marta de Tormes) • Santa Teresa (Alba de Tormes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cañada Real (Bóveda del río Almar) • Los Carrascales (Matilla de los Caños)

Figura 48. Centros educativos donde se realizaron las prácticas escolares.

Los tutores de dichos centros también pertenecen al Convenio, teniendo en cuenta que ningún alumno/a universitario podrá ser tutelado por un tutor/a con el que tenga parentesco de consanguinidad⁴. Participaron en el estudio 39 tutores de los centros citados anteriormente.

⁴ Art. 28.2.b. Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común

5.3. Recogida de información

La fase de recogida de información ha sido amplia, llevándose a cabo durante dos años académicos (2013/2014 y 2014/2015) en distintas sesiones. Para la recogida de información se utilizó el vídeo, método cada vez de mayor importancia en el campo educativo para la producción y difusión del conocimiento, ya que se vincula con los análisis de las interacciones en el aula (Rosales, 2014). Además, se transcribieron las distintas reflexiones, ya que según Bogdan y Biklen (1982) son fuentes de conocimiento aquellos documentos que el propio investigador construye como: las transcripciones de entrevistas o las notas de observaciones.

Para conocer la realidad desde diversas perspectivas, en primer lugar, se recogieron las grabaciones de las sesiones. Después de las grabaciones, el profesorado en formación realizó una reflexión individual de su experiencia. Y, por último, entregaron un vídeo/audio de la reflexión con un compañero/a y con el tutor/a de prácticas.

Durante el curso 2013/2014 dos profesores de la Universidad de Salamanca fueron los encargados de visitar los distintos colegios en los que los 20 estudiantes realizaron sus prácticas para grabar en vídeo las distintas sesiones de dicho alumnado. Para ello, se contaba con una cámara portátil, un trípode, un micrófono petaca y un disco duro externo. Durante el curso 2014/2015 se grabaron las sesiones de 43 profesores en formación realizadas durante el Prácticum.

Además de las sesiones grabadas, el profesorado en formación entregó un documento con su reflexión individual y un vídeo/audio de la discusión sobre los incidentes positivos y negativos de la sesión práctica (tanto con su compañero/a como con su tutor/a). Estos documentos se fueron recogiendo en un disco duro externo habilitado para ello.

Una vez recogidos todos los vídeos de las sesiones en los centros escolares, la información recopilada mediante la grabación se transforma en un documento escrito, realizando una transcripción de las mismas, ya que es un paso necesario para su interpretación. El texto final se constituye con más de 300 páginas, configuradas con las reflexiones de los 43 participantes. Después de la transcripción en formato escrito, el documento final fue importado al programa de análisis cualitativo NVivo (versión 10) para los análisis de incidentes críticos y temático. Así mismo, las transcripciones fueron analizadas con el modelo PDA - *A Propositional Discourse Analysis* - (Mena y Clarke, 2015), y con el modelo MERID - *MEntor (teacher) Roles In Dialogues* - (Hennissen et al., 2008).

5.4. Autorizaciones y ética

Las grabaciones realizadas en este estudio se llevaron a cabo respetando las normas éticas: preservar el derecho a la intimidad del alumnado y su entorno; solicitar las autorizaciones para grabar a centros y familias; y comprometerse a hacer un uso adecuado de las mismas.

Siguiendo la Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de carácter personal, concretamente en su artículo 5.1. “los interesados a los que se soliciten datos deberán ser previamente informados de modo expreso, preciso e inequívoco”.

Por ello, se mantuvo una reunión inicial con los participantes en la cual se les informó de todos los detalles de la investigación y se les entregó un dossier con documentación precisa sobre la misma. En dicho dossier tenían dos permisos para poder llevar a cabo las grabaciones:

- El primer documento iba dirigido al profesorado en formación. En él se pedía el consentimiento para poder grabar su sesión y almacenarla. (Anexo I).
- El segundo documento iba dirigido a las familias del alumnado de los distintos colegios donde se realizaron las prácticas. Las familias tenían que dar su permiso para que sus hijos/as pudiesen salir en las grabaciones. (Anexo II).

5.6. Análisis de datos

El objetivo principal de la fase de análisis de datos consiste en dar sentido a la información obtenida, convirtiendo los datos en información útil y relevante. Esta información debe ser tratada y organizada para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno de estudio y dar respuesta a los problemas planteados (Delgado, 2013).

Para procesar la información obtenida mediante las grabaciones de las sesiones fue necesario llevar a cabo un preanálisis y un análisis de los datos. Estos análisis se realizan con (1) fragmentos de las transcripciones de los tres tipos de reflexión: individual, con compañero/a y con tutor/a. Posteriormente, se seleccionan las (2) unidades de análisis: incidentes críticos, temas, proposiciones y oraciones, dependiendo del tipo de análisis que se realiza. En el análisis se categorizan los datos, (3) clasificando las unidades en un sistema de categorías predeterminado (análisis deductivo) y/o a través de una (4) agrupación y una jerarquía (análisis inductivo) (fig. 49).

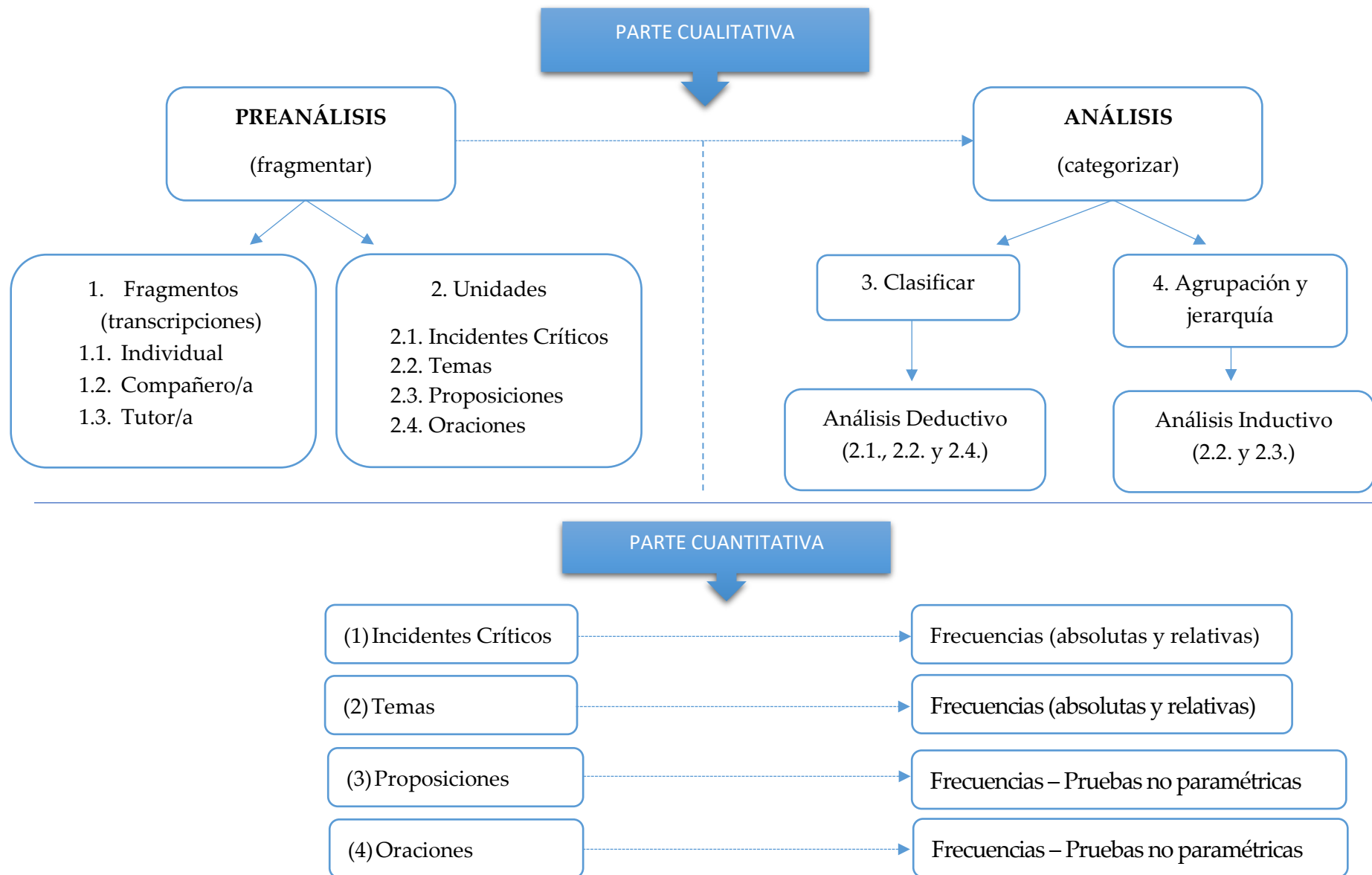


Figura 49. Esquema del análisis cualitativo y cuantitativo

5.6.1 Análisis de incidentes críticos

El registro de incidentes críticos constituiría el primer análisis, realizándose en primer lugar un preanálisis para (1) fragmentar la información de las transcripciones de los tres tipos de reflexión: individual, con compañero/a y con tutor/a. Posteriormente se selecciona la unidad de análisis: (2) incidentes críticos, es decir, eventos significativos que el profesorado en formación extrae de su propia práctica. Una vez realizado el preanálisis, se ordena la información obtenida, categorizando la unidad de análisis. Para ello, se clasifica cada incidente crítico en la categoría 1, que hace referencia a las motivaciones (incidentes positivos) y los retos (incidentes negativos). Posteriormente, se clasifica cada incidente con la categoría 2, estableciendo relaciones pedagógicas, de contenido, de aprendizaje o didáctica (fig. 50).

En este primer análisis se seleccionaron 103 reflexiones: 34 reflexiones individuales, 38 reflexiones con compañero/a y 31 reflexiones con tutor/a, correspondientes a 15 alumnos/as del primer curso académico y 88 del segundo curso.

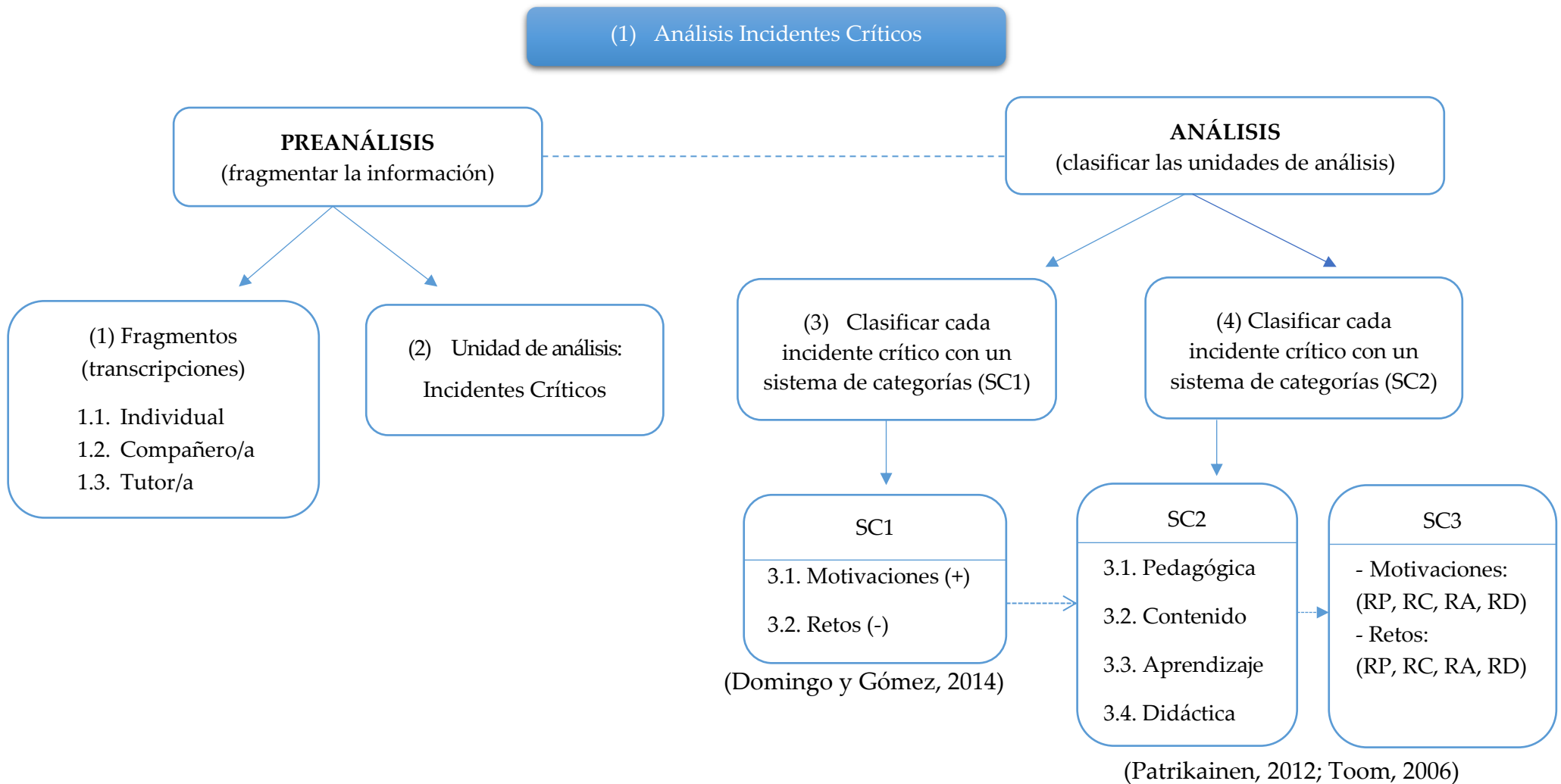


Figura 50. Esquema del análisis de incidentes críticos

Los incidentes analizados giran en torno a tres elementos: el profesorado, el alumnado y el contenido (Patrikainen, 2012; Toom, 2006). Cualquier episodio de la experiencia del profesorado en formación en el contexto de la práctica puede tener relación con dos o más de los elementos mencionados. En este sentido, los distintos incidentes se clasifican según las relaciones que se establecen:

1. Relación entre el profesorado y el alumnado en formación (relación pedagógica – RP)
2. Relación entre el profesorado y el contenido (relación de contenido – RC)
3. Relación entre el alumnado en formación y el contenido (relación de aprendizaje – RA)
4. Relación entre el profesorado y el aprendizaje del alumnado en formación (relación didáctica – RD).

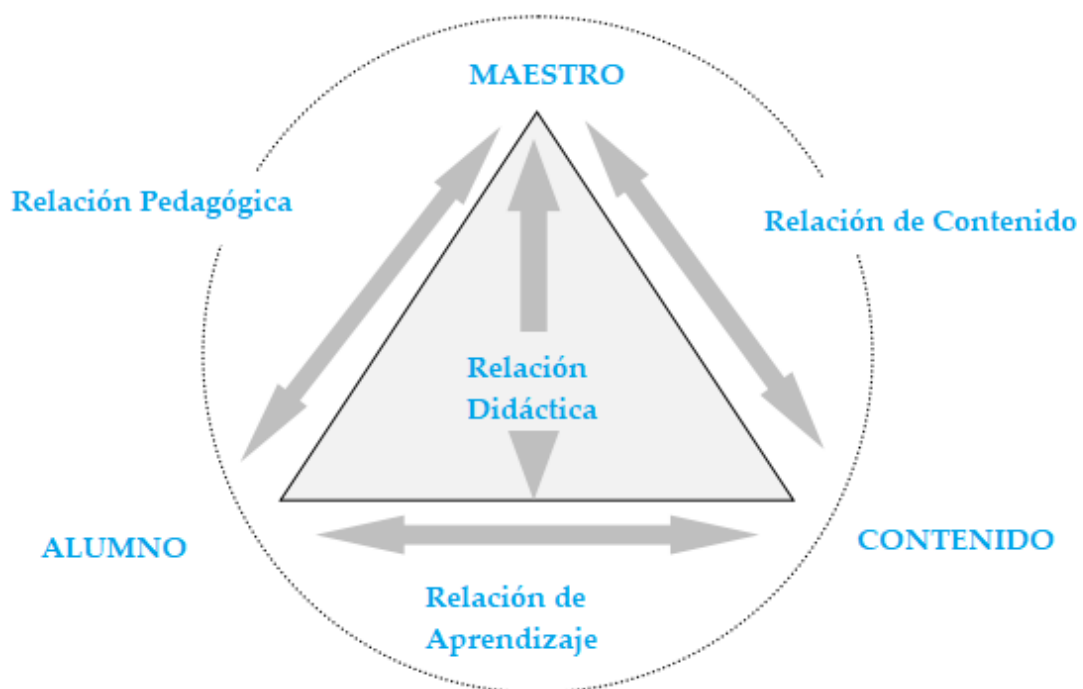


Figura 51. Representación del modelo básico de formación de la práctica docente. Fuente: Herbart, 1835; Kansanen y Meri, 1999; Patrikainen, 2012; Toom, 2006.

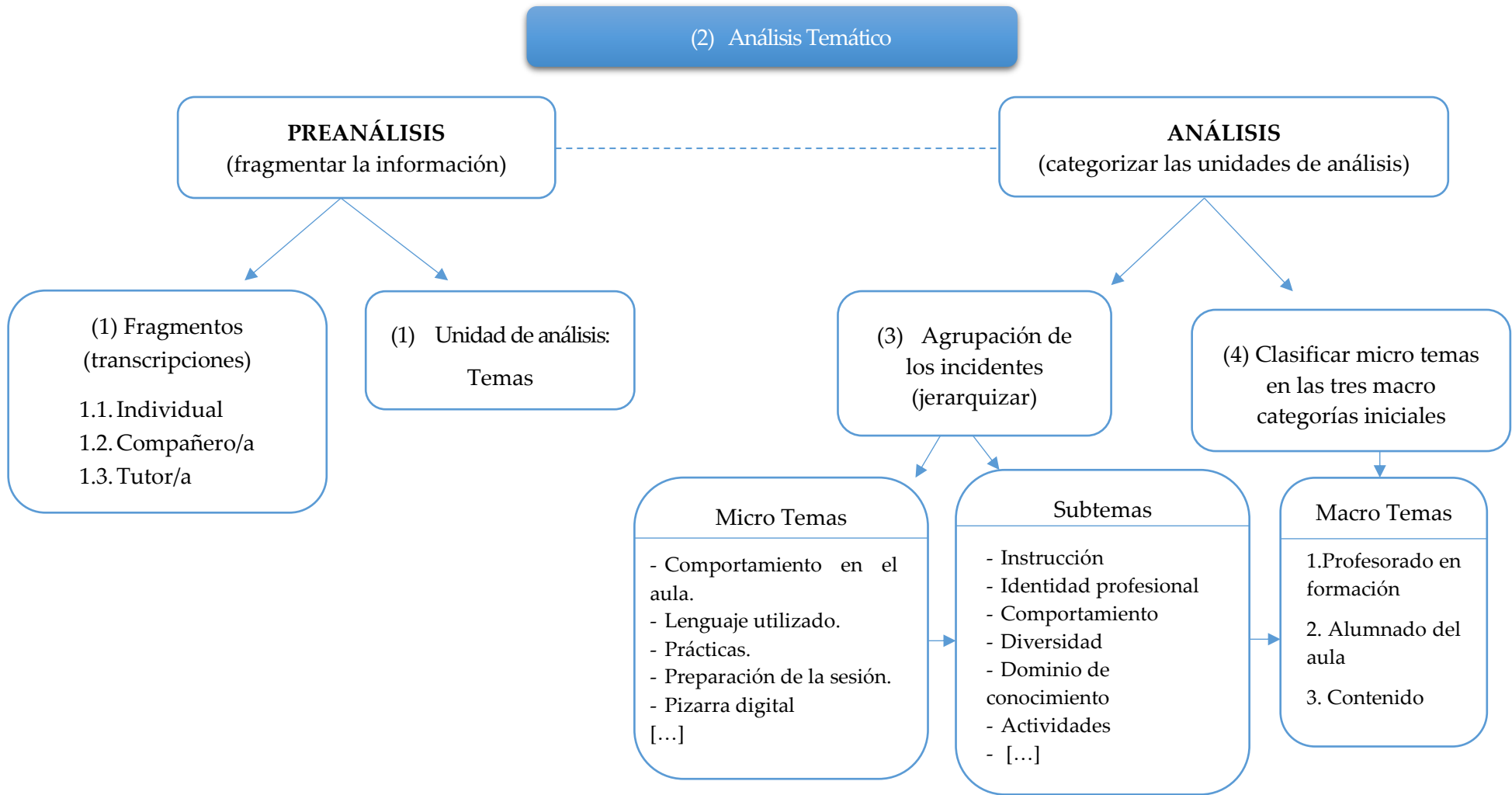
- **Relación Pedagógica (RP)** entre el profesorado y el alumnado: La relación pedagógica entre profesor/a y estudiante tiene cualidades especiales que parten desde las posiciones del profesorado y de los estudiantes en el contexto didáctico en conjunto. Esta relación describe la interacción como un prerrequisito esencial, siendo generalmente el proceso enseñanza-estudio-aprendizaje posible.
- **Relación de Contenido (CC)** entre el profesorado en formación y los contenidos: el profesorado tiene relación con el contenido que él o ella enseña. Como Kansanen y Meri (1999) mencionan, este aspecto se centra especialmente en la competencia del profesorado y en la experiencia en el contenido. En este estudio, la relación contenido-maestro/a abarca los problemas de cada asignatura.
- **Relación de Aprendizaje (RA)** entre el alumnado y los contenidos: Esta relación abarca las ideas de los estudiantes, las actitudes y las experiencias de diferentes materias, así como su motivación hacia ellas. Esta relación se pone de manifiesto a sí misma como el estudio del alumnado y también como el aprendizaje en la mente de éstos (Kansanen y Meri, 1999). La relación entre el estudiante y el contenido es extremadamente importante, de esta manera los objetivos del proceso de enseñanza-estudio-aprendizaje se conseguirán.
- **Relación didáctica (RD)** entre el profesorado y el aprendizaje del alumnado: en el contexto educativo, tanto profesorado como estudiantes están orientados a la misma cuestión de contenido, y además de esto, el profesorado está orientado a enseñar al estudiante. Kansanen y Meri (1999) explican que la relación didáctica significa la relación que el profesorado tiene con la relación del estudiante con el contenido de la materia, es decir, con el aprendizaje y el estudio del alumnado. La relación didáctica y la comprensión del profesorado de ésta es el núcleo del proceso de enseñanza-estudio-aprendizaje. La relación didáctica captura

realmente la principal tarea del profesorado en la escuela: la enseñanza. Esta perspectiva abarca especialmente esas acciones que el maestro/a hace para promover el aprendizaje y el estudio en el alumnado a la manera personal del profesor/a.

Estas relaciones, según Elmore (2008): “aumentan el aprendizaje de los profesores en formación como consecuencia de las mejoras en el nivel de contenido, el conocimiento, la habilidad de los maestros/as y el compromiso de los profesores en formación.” (p. 16). Añade que cuando cambia un elemento (maestro/a, alumno/a o contenido), también deben cambiar los otros dos.

5.6.2. Análisis temático

El segundo lugar se realiza un análisis temático en el que se lleva a cabo un preanálisis y un categorización de los datos partiendo de un análisis de contenido (Krippendorff, 1990). Este análisis se estudia desde dos enfoques: deductivo (Elo y Kyngäs, 2008) e inductivo, a través de la teoría del análisis fundamentado (Strauss y Corbin, 1994). El proceso de categorización se realizó en un primer momento con el programa de análisis cualitativo NVivo (versión 10), clasificando la información por categoría en los nodos relevantes, tales como: mentor, alumnos, sesión, actividad, información, comportamiento, competencias, contenidos, etc. Posteriormente, el análisis se realiza sin ayuda del programa estadístico. En la figura 52 se muestra un esquema del análisis temático.



(Strauss y Corbin, 1994)

Figura 52. Esquema del análisis temático

En primer lugar, se realiza un preanálisis (1) fragmentando la información de las transcripciones. En este caso, la unidad de análisis se refiere a (2) los temas. Inicialmente el preanálisis siguió dos fases claramente diferenciadas: en la Fase I se parte de tres macro categorías identificadas en los incidentes críticos: profesorado en formación; alumnado del aula; y contenido (análisis deductivo), explicadas anteriormente. En una segunda fase se realizó un listado con los micro temas que se observaron en las reflexiones (Anexo III).

En el análisis de los datos se fueron (3) agrupando los incidentes críticos en subtemas a partir del análisis del corpus de datos de las transcripciones de las sesiones grabadas (análisis inductivo). Se procedió a un análisis temático en el cual se seleccionan los tópicos más frecuentes que aparecen en las sesiones. El análisis temático es una técnica que permite reducir información primaria en diferentes niveles de categorías siguiendo un procedimiento de la teoría del análisis fundamentado (Strauss y Corbin, 1994). Por último, se (4) clasifican estos micro temas en las tres macro categorías de partida: profesorado en formación, alumnado del aula y contenido.

5.6.3. Análisis proposicional

El tercer análisis consiste en un análisis proposicional. El análisis proposicional es una técnica que permite dividir el discurso en las ideas básicas que se comparten en las interacciones (Tierney y Mosenthal, 1983). El texto resultante de las reflexiones se divide en proposiciones, que son ideas del texto que contienen un único predicado (Kieras y Bovair, 1984).

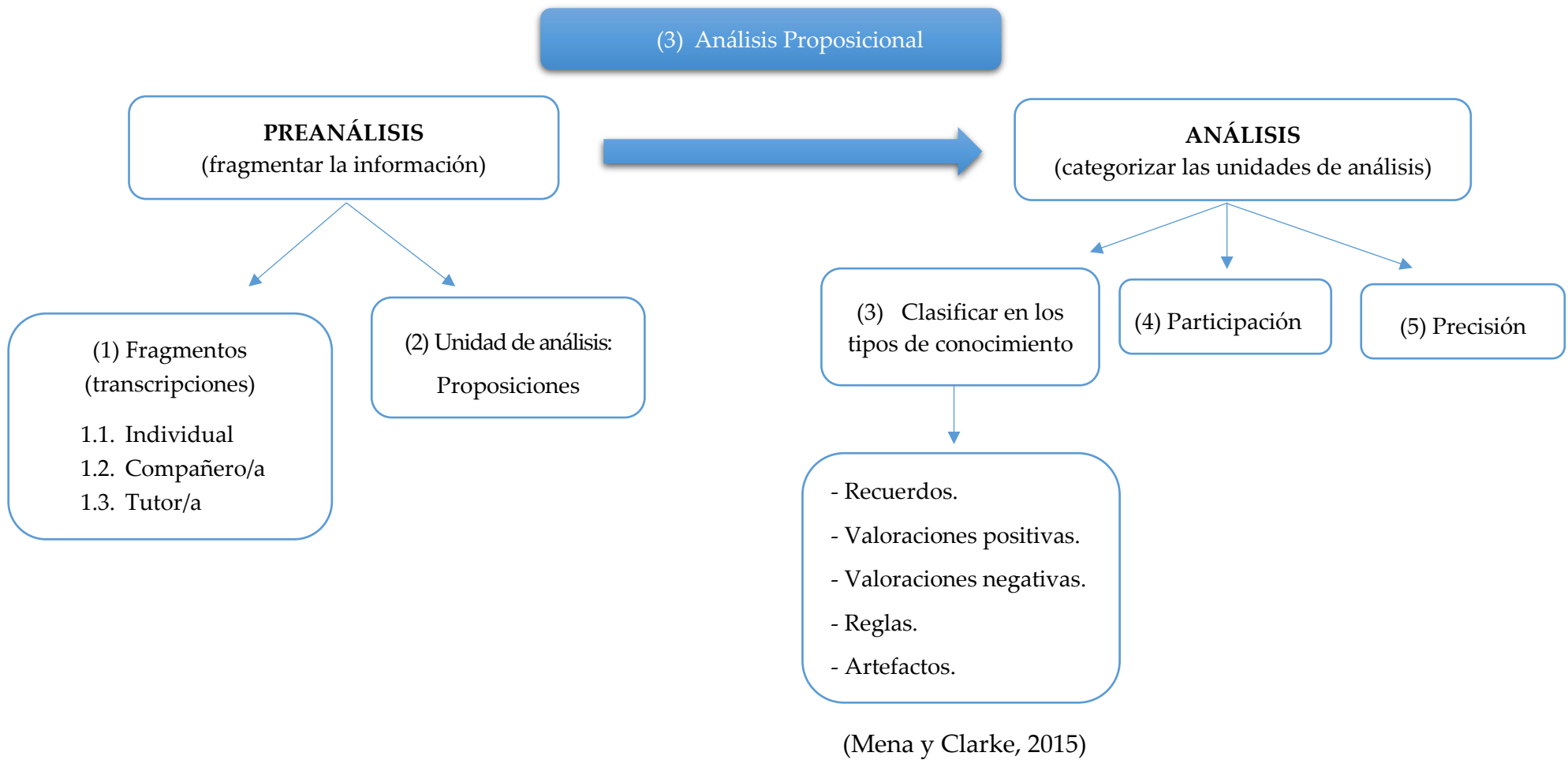


Figura 53. Esquema del análisis proposicional

Se observa en la figura 54 que el análisis proposicional parte de un preanálisis para (1) fragmentar la información de las sesiones, seleccionando como (2) unidad de análisis las proposiciones. Posteriormente, en el análisis se (3) clasifican estas proposiciones en los tipos de conocimiento: recuerdos, valoraciones positivas y negativas (conocimiento narrativo), reglas y artefactos (conocimiento inferencial) (Mena y Clarke, 2015).

- ↳ Recuerdos: son reproducciones directas de lo que se ha experimentado, es decir, imágenes que se recuerdan de la sesión. Por ejemplo: “trabajé los conocimientos previos”. Los recuerdos están estrechamente vinculados con la experiencia. De acuerdo con Gholami y Husu (2010) cualquier acción docente se entiende en términos de conocimientos situacionales (acciones y reacciones de diferentes hechos) y rutinas (acciones repetidas durante las lecciones). Los recuerdos son parte de lo que se hace (acciones), mientras que la reflexión es acerca de lo que se piensa. Sin embargo, el primer paso de cualquier proceso reflexivo es recordar lo que se ha hecho. Estas representaciones pueden ser más o menos precisas de las experiencias reales (Elliott, 1991; Kemmis y McTaggart, 1988; Schön, 1983, 1987).
- ↳ Valoraciones: constituyen valoraciones o juicios de valor de la acción. Su función es la de diferenciar lo que ha salido bien de lo que ha salido mal (qué actuaciones de la práctica hay que mantener y cuáles otros convendría modificar). Las valoraciones pueden ser, por tanto: positivas (hablan de aquellos aspectos de la práctica que han resultado satisfactorios y útiles para el profesorado). Por ejemplo: “los alumnos realizaron la actividad muy bien”; o Negativas (se refiere a aquellos aspectos de la práctica que no han resultado adecuados ni convenientes). Por ejemplo: “los niños se levantan y molestan”.

- ↳ Reglas: estrategias metodológicas que el profesorado en formación extrae de sus experiencias. Su función es la de orientar la propia práctica en futuras actuaciones. Cualquier actuación profesional puede llevarnos a extraer regularidades o principios que pueden ser generalizables a otras situaciones futuras. Ello no es más que una manera de reescribir los hechos particulares de una situación y transformarlos en ideas globales. Estas macroideas, más abstractas y sofisticadas, pueden entenderse como nuevas alternativas de afrontar el mismo (u otro) problema. Ejemplo: “debería hablar más despacio para que me entiendan”. Estos conocimientos que emergen de la práctica configuran las líneas de actuación del docente (Toom, 2006, 2012).
- ↳ Artefactos: instrumentos y soporte físico que el profesorado prevé de lo que ha experimentado. Su función es la de aplicarlos a una actividad educativa concreta. Idear artefactos es una manera de orientar una regla hacia la práctica (de hacerla factible). Por ejemplo: “Haría una tabla de refuerzos en la que daría pegatinas a los que terminaran antes” (Shulman, 2004).

Una vez clasificadas las proposiciones en estos tipos de conocimiento proposicional. Se le asigna a cada proposición un código según quién hable en la conversación, utilizando ST cuando habla el tutor/a y SA cuando habla el profesorado en formación. Con esta clasificación se comprueba si el conocimiento profesional es inducido por el tutor o por el profesorado en formación. Por último, se clasifican las proposiciones en preciso (1) o impreciso (0), dependiendo de si es predicativo argumentativo o predicativo no argumentativo.

Divididas las ideas más básicas se llevó a cabo su análisis con el método PDA, estableciendo distintos campos para el análisis (tabla 20).

Tabla 20. Campos del análisis proposicional utilizados para el analizar las proposiciones contenidas en las conversaciones docentes.

Campos en el análisis:

1. Transcripción. Conversión del diálogo hablado a caracteres escritos.

 2. Episodios: (1) definición del problema; (2) Plan; (3) experimentación y (4) evaluación.

 3. Ciclos. Los temas sobre los que los participantes hablan y que se cierran con un acuerdo.

 4. Turno. Cada uno de los momentos conversacionales que se inicia bien por el profesorado en formación o por el tutor/a.

 5. Proposiciones. Las ideas contenidas en la conversación y que por tanto configuran el conocimiento práctico.

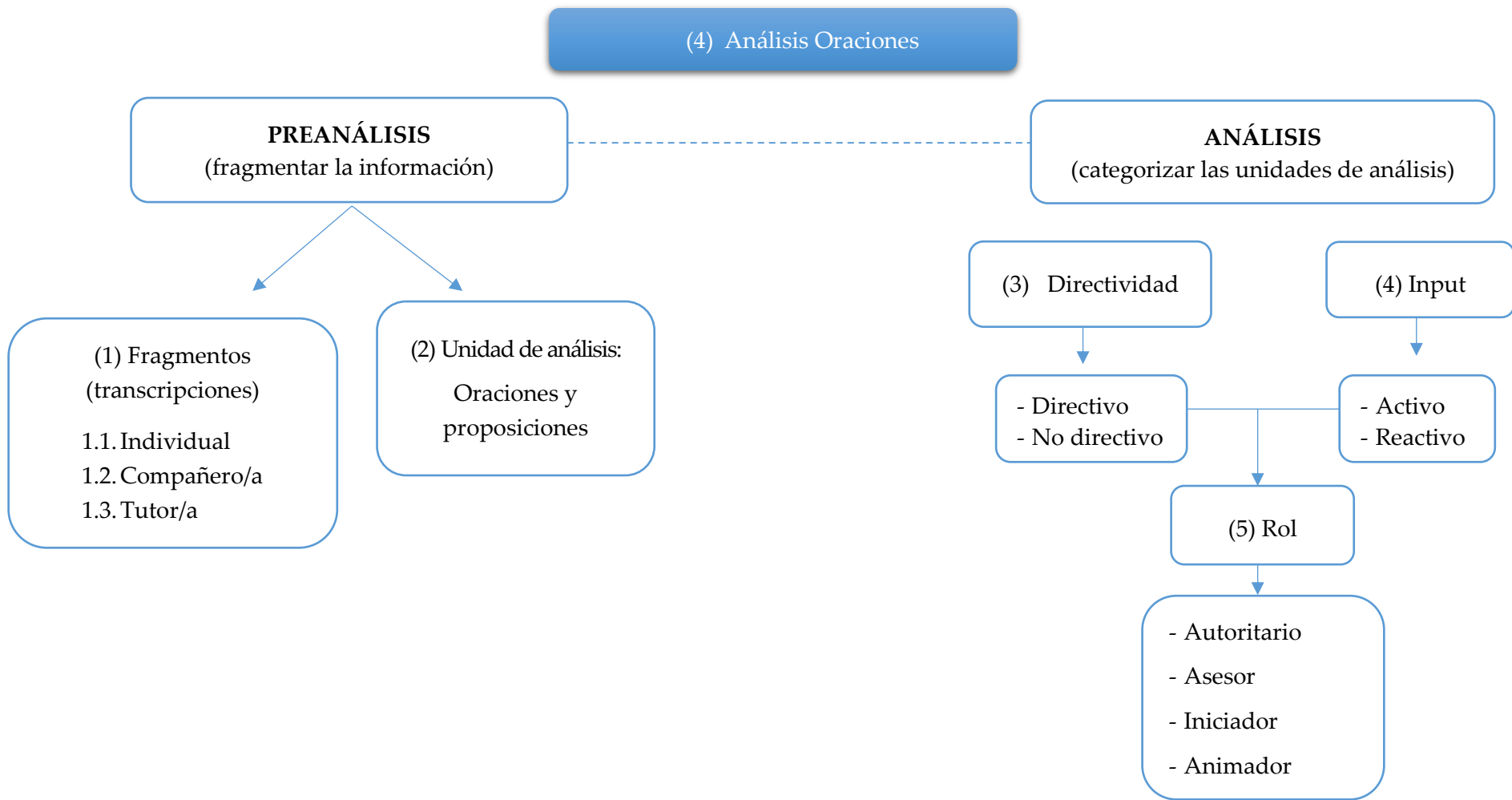
 6. Conocimiento práctico. Se analizan las siguientes dimensiones:
 - 6.1. Contenido: RC = Recuerdo; A+ = Valoración positiva; A- = Valoración negativa (juicios); R= Regla o principios prácticos; AR = Artefacto;
 - 6.2. Distribución. Indica qué participante ha contribuido a la hora de “poner sobre la mesa” un conocimiento práctico o proposición.

 - 6.3. Precisión. 0 = Impreciso; 1 = Preciso.
-

Fuente: Mena et al., 2016

De esta manera se pretende analizar el conocimiento práctico destacable en cada sesión práctica, comprobando así si existen diferencias entre los tres tipos de reflexión, y comparando qué condición aporta mayor conocimiento.

Por último, este análisis se complementa con el análisis propuesto por Hennissen et al. (2008), en el cual se propone un modelo conceptual que conecta dos aspectos abiertos de diálogos de tutoría, MEntor (teacher) Roles In Dialogues (MERID). Este modelo se centra en entender la naturaleza del apoyo en la mentoría.



(Hennissen et al., 2008)

Figura 54. Esquema del análisis de oraciones temáticas

Se refleja en la figura 55 el análisis de las oraciones a través del modelo MERID de Hennissen et al. (2008). Inicialmente se lleva a cabo un preanálisis para (1) fragmentar la información adquirida en las sesiones a través de las transcripciones. Posteriormente, se selecciona como (2) unidad de análisis las oraciones, entendiendo que estas oraciones no son gramaticales, sino que son las oraciones que forman parte de cada turno (contabilizando un turno cada vez que habla el tutor/a o el profesorado en formación). Para categorizar las unidades de análisis se clasifica cada oración en dos sistemas de categorías: (3) directividad e (4) input.

La (3) directividad de los mentores se clasifica en dos categorías: *directivo*, es decir, mentores que dan consejo, opinión o información; y *no directivo* cuando escuchan, preguntan o resumen la información de la sesión. Se entiende por (4) input el grado en el que el mentor introduce los temas en el diálogo. Esta dimensión se valora en un continuo de dos polos: *activo* (cuando el mentor es quien inicia el tema) y *reactivo* (cuando el mentor responde al tema iniciado por el profesorado en formación) (Hennissen et al., 2008).

Tabla 21. Directividad de los mentores

1.Habilidades directivas	2.Habilidades no-directivas
1.1. Dar consejos	2.1. Escuchar
1.2. Dar opinión	2.2. Preguntar
1.3. Dar información	2.3. Resumir

Fuente: Hennissen et al., 2008.

Combinando ambas dimensiones (directividad e input) se observan distintos (5) roles de mentoría: iniciador, autoritario, asesor y animador.

Tabla 22. Habilidades de mentoría

	Descripción	Ventajas
1.INICIADOR <i>(initiator)</i>	Introduce el tema de conversación y anima al profesorado en formación a hablar más sobre el tema	Tradicional <i>Facilita la conversación</i> Válido para alumnado menos participativo (tímidos)
2.AUTORITARIO <i>(emperator)</i>	El mentor introduce el tema y usa habilidades directivas de supervisión.	Tradicional <i>Instruye</i> Válido para alumnado menos participativo
3. ASESOR <i>(advisor)</i>	El mentor reacciona ante lo que dice el profesorado en formación y da consejos sobre lo que hay que hacer	Constructivista <i>Aconseja</i> Válido para alumnado más participativo (abiertos)
4. ANIMADOR <i>(motivator)</i>	El mentor reacciona al input del profesorado en formación y le induce a reflexionar sobre su actuación en clase.	Constructivista <i>Induce a la reflexión</i> Válido para alumnado más participativo (abiertos)

Fuente: Crasborn et al. (2011); Hennissen et al. (2008); Mena et al. (2017)

A continuación, se observa un ejemplo de cada habilidad de mentoría para su mejor comprensión.

Tabla 23. Ejemplos de las habilidades de mentoría

ROL	Ejemplo
1.INICIADOR (<i>initiator</i>)	<p>MT: Ok. Ela, ya llevas varios días aquí. ¿Cuál es tu impresión del centro?</p> <p>ST: La verdad es que enseguida me sentí parte del grupo. Además, el edificio antiguo tiene un encanto especial.</p> <p>MT: Entonces, te sientes parte del grupo, como si estuvieras en casa, vamos.</p> <p>ST. Sí.</p> <p>MT. ¿Qué cosas te hacen sentir parte del equipo?</p>
2.AUTORITARIO (<i>emperator</i>)	<p>MT. Ela, en la sesión sobre comprensión lectora vi que hiciste un gráfico en el encerado.</p> <p>ST. Sí,</p> <p>MT. Pero vi, que Paula escribía en un trozo de papel y no en el cuaderno. Sabes que la norma es que utilice el cuaderno. Se lo tendrías que haber dicho.</p> <p>ST. Sí, claro.</p>
3.CONSEJERO (<i>advisor</i>)	<p>ST. Alberto, tengo una pregunta. Cuando me siento en círculo con los alumnos, cómo me aseguro de que ellos se implican en el cuento que les leo.</p>

MT. Ela, entiendo tu problema. Cada uno tiene intereses distintos. Personalmente creo que depende mucho de ti el hacerlo más interesante y atractivo para los alumnos.

4.MOTIVADOR MT. Ela, ¿cómo va todo?

(*motivator*)

ST: Bien, la alumna nueva, Ivonne, dice que quiere dejar la escuela...Yo no sé cómo reaccionar. Ella está constantemente reclamando mi atención.

MT. Estás confundida porque no sabes cómo reaccionar ante estas cosas que dice Ivonne.

PT. Esto es.

MT. Vale. ¿Podrías pensar en una situación concreta de clase en el hayas visto este tipo de comportamiento?

Fuente: Crasborn et al. (2011); Hennissen et al. (2008); Mena et al. (2017)

5.6.4. Análisis de oraciones temáticas

Una vez llevados a cabo ambos análisis se procedió a codificar los datos en códigos numéricos para poder analizarlos con el programa informático IBM SPSS Statistics 24. Se codificaron 69 conversaciones de las reflexiones individuales, con compañero/a y con tutor/a. Analizando un total de 6170 proposiciones.

Los campos que se utilizaron para este análisis fueron: tipo de reflexión, conversación, proposición, tipo de conocimiento, precisión, participación, turno, introducido por, directividad y rol. Estableciendo en cada categoría distintos valores numéricos para poder analizarlos. En la tabla 24 se observan los valores que se asignaron para su análisis.

Tabla 24. Valores de codificación del análisis de oraciones temáticas en SPSS.

Valores numéricos:

1. Tipo de reflexión. 1= individual; 2= compañero/a; 3= tutor/a

2. Conversación. Número de cada conversación

3. Proposición. Número de las proposiciones

4. Tipo de conocimiento. 1= recuerdos, 2= valoraciones positivas; 3 = valoraciones negativas; 4= reglas; 5= artefactos

5. Precisión. 0= impreciso; 1= preciso

6. Participación. 1= profesorado en formación; 2= tutor/a

7. Turno. Número de cada turno

8. Introducido por. 1= profesorado en formación; 2= tutor/a

9. Directividad. 0= N/A (no se aplica); 1= dar consejo; 2= dar opinión; 3= dar información; 4= escuchar; 5= preguntar; 6= resumir

10. Rol. 0= N/A (no se aplica); 1= autoritario; 2= asesor; 3= iniciador; 4= animador

Fuente: Mena y Clarke (2015)

Finalmente, se procedió a realizar el análisis con el programa SPSS. Dependiendo de la unidad de análisis: incidentes críticos, temas, proposiciones y oraciones, se realizan diferentes pruebas estadísticas (fig. 56).

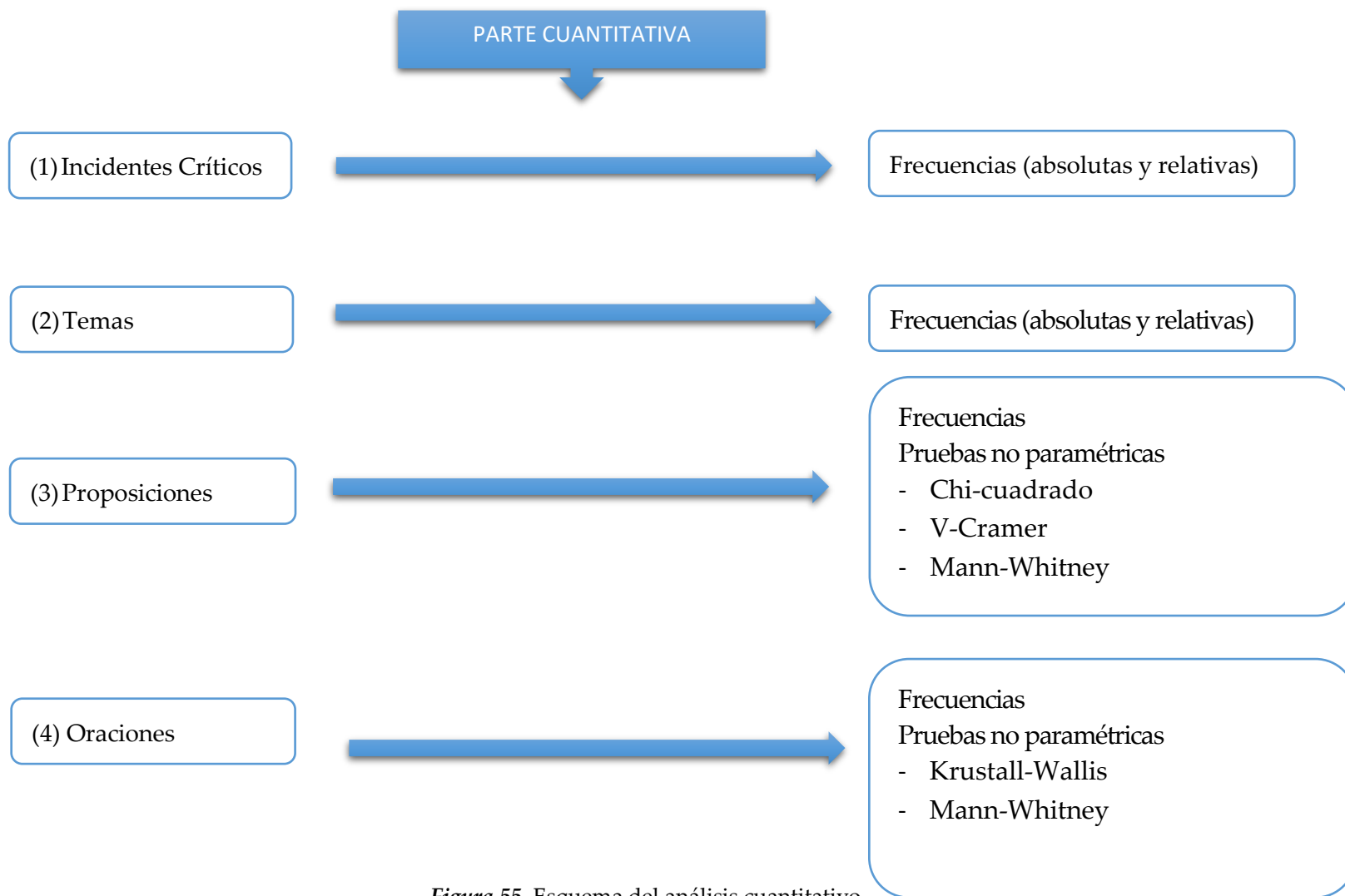


Figura 55. Esquema del análisis cuantitativo

Siguiendo a Juárez et al. (2002) la estadística no paramétrica “no necesita distribuirse como la curva normal, se basa en frecuencias, porcentajes, modas y rangos, y su nivel de medición es ordinal o nominal” (p.10).

En esta investigación se llevan a cabo distintos análisis estadísticos como: Kruskal-Wallis, Mann-Whitney, Chi-cuadrado, tablas cruzadas y frecuencias.

- **H de Kruskal-Wallis:** es una prueba no paramétrica que se utiliza para comparar más de dos grupos y comprobar que la diferencia no se debe al azar, es decir, debe haber una diferencia estadísticamente significativa (Juárez et al., 2002). Se analizan los rangos de los grupos, considerando que los valores inferiores a 0.05 indican diferencias entre los rangos (D. Navarro, 2015).
- **U de Mann-Whitney:** consiste en una prueba no paramétrica para comparar dos muestras independientes cuando el nivel de medición es ordinal. Esta prueba no usa las mediciones directamente, sino sus rangos (Menéndez, 2016).
- **Tablas de contingencia o cruzadas:** nos permite conocer la relación entre dos o más variables categóricas, tanto de tipo nominal como ordinal. El objetivo de una tabla cruzada es averiguar si dos variables están relacionadas entre sí a través de porcentajes. La persona que investiga debe decidir la variable dependiente, es decir, la variable a explicar, y la variable independiente, la variable explicativa (Cardenas, 2015; Quezada, 2014).
- **Chi-cuadrado:** también pertenece a las pruebas no paramétricas para comparar dos o más muestras independientes. Se utiliza para relacionar dos variables cualitativas nominales o una variable nominal y otra ordinal (Juárez et al., 2002; D. Navarro, 2015).
- **V de Cramer:** nos permite evaluar la asociación entre dos variables. Es una medida basada en chi-cuadrado que se encuentra normalizada. La V de

Cramer oscila entre 0 y 1, indicando valores cercanos a 0 no asociación y valores más próximos a 1 una fuerte asociación (Molina y Rodrigo, 2009; Rodríguez y Mora, 2001).

- **Tabla de Frecuencias:** es una prueba estadística descriptiva que muestra el número y el porcentaje de cada valor observado en una variable (Terol, González, García-Bellido, y Jornet, 2010).

En este estudio se realizaron diferentes análisis con el programa estadístico SPSS para responder al segundo y tercer objetivos general de la investigación: investigar lo que aprende el profesorado en formación sobre su propia práctica (conocimiento práctico) al utilizar el proceso de reflexión crítica, y valorar qué tipo de ayuda facilita un mejor aprendizaje.

Para el segundo objetivo se llevó a cabo una tabla de frecuencias en la cual se describe qué tipos de conocimientos surgen en la práctica a partir de la reflexión. Además, se compara el tipo de conocimiento práctico según la reflexión llevada a cabo a través de la prueba de chi-cuadrado y se observa la relación entre el conocimiento práctico docente y los tipos de relación con la prueba V de Cramer.

Con la finalidad de valorar el tipo de ayuda (tercer objetivo) se realizaron las distintas pruebas estadísticas:

Tabla 25. Pruebas estadísticas para valorar el tipo de ayuda que se ofrece en la reflexión de la propia práctica

Prueba	Finalidad
Tabla cruzada de conversación por directividad	Comprobar el tipo de directividad que surge en la práctica docente
Tabla cruzada de conversación por rol	Comprobar el tipo de rol que desempeña cada tutor/a
Tabla cruzada del tipo de conocimiento por rol	Comparar qué rol profesional destapa más conocimientos prácticos

Chi-cuadrado	Comparar el rol con el tipo de conocimiento
U de Mann-Whitney	Comparar la directividad con el tipo de conocimiento práctico
Chi cuadrado	Comparar la directividad con el conocimiento narrativo e inferencial
U de Mann-Whitney	Comparar el tutor/a y al profesorado en formación con el tipo de conocimiento práctico
Kruskal-Wallis	Comparar el tipo de rol con el tipo de conocimiento práctico
Chi-cuadrado	Analizar quién es más preciso o menos preciso

Fuente: elaboración propia.

5.7. Validez y Fiabilidad

Para que un estudio sea de calidad se tiene en cuenta su “rigor científico, fiabilidad, veracidad, confiabilidad, plausibilidad, adecuación metodológica, credibilidad, congruencia...” (Sandín, 2000, p.225). Por tanto, en esta investigación para dar mayor rigor a los resultados finales se valida la investigación a través de la triangulación de investigadores y se expresa la fiabilidad utilizando el Coeficiente de Kappa y el Coeficiente de Alfa de Krippendorff.

Según Anfara, Brown, y Mangione (2002) una investigación válida es aquella que utiliza procedimientos como: observación, triangulación, revisión por pares, análisis de casos negativos, fundamentación, comprobación por miembros de la investigación, etc.

Siguiendo estas ideas, para la validez de esta investigación se utiliza la triangulación. Denzin (1970) la define como “la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno” (p.297). Siguiendo a Avila (2010) la triangulación es una técnica donde se usan tres o más perspectivas o varias fuentes de datos para validar los resultados obtenidos durante el trabajo de campo. Añaden Okuda y Gómez-Restrepo (2005) que la triangulación es un procedimiento que produce información redundante para esclarecer significados y verificar la repetibilidad. Según se recoge en la siguiente figura Denzin (1978) citado por Mora (2004) identifica cuatro tipos de triangulación: triangulación de investigadores, entre teorías, entre datos y entre metodologías (fig. 57).

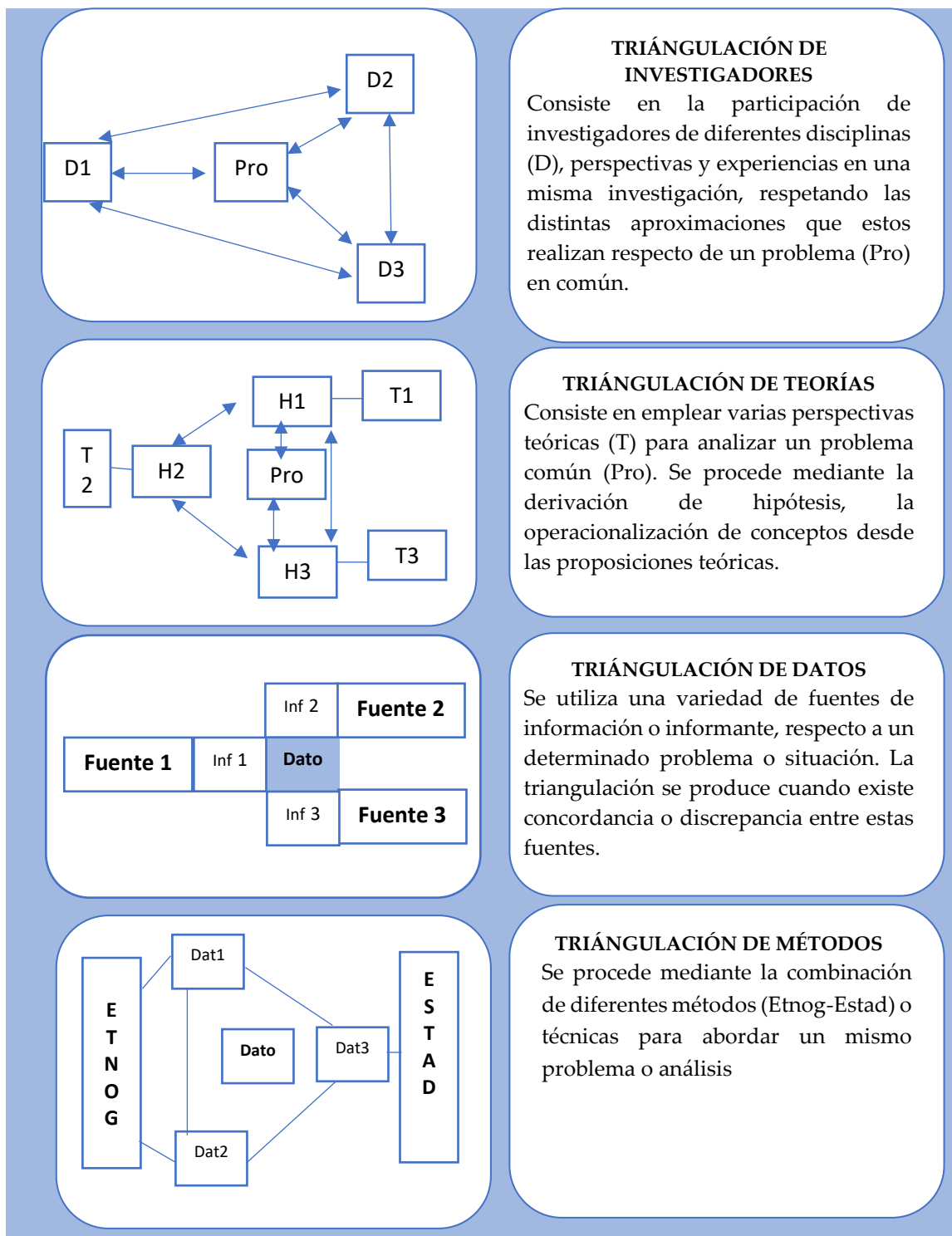


Figura 56. Tipos de Triangulación Fuente: Mora, 2004

Siguiendo esta clasificación, en este estudio, se llevó a cabo una triangulación entre investigadores. Para ello, cuatro maestras analizaron una selección de fragmentos de las distintas reflexiones (individual, con compañero/a y con tutor/a). Este grupo presenta diferencias en la forma de analizar el objeto de estudio puesto que su formación y los años de experiencia no son las mismas, como puede observarse en la tabla 26.

Tabla 26. Datos de las maestras encargadas de las pruebas de validez y fiabilidad de la investigación

Nombre	Edad	Formación	Tutora de prácticas	Años de experiencia	Situación actual	Etapa educativa
Paula	30	Infantil, Primaria e Inglés	Sí	4	En activo	Primaria
Eva	27	Inglés, PT ⁵ y Psicopedagogía	No	3	En activo	Primaria (inglés)
Emma	41	Infantil, Primaria y PT	Sí	12	En activo	Infantil - Primaria
Ana	43	Infantil, Primaria y PT	Sí	14	En activo	Infantil

Las cuatro personas seleccionadas para analizar los fragmentos son maestras de Primaria e Infantil en activo, siendo además tres de ellas tutoras de prácticas. Todas cuentan con experiencia en la etapa de Primaria, aunque actualmente no imparten docencia en dicha especialidad. Las pruebas se realizaron en el mes de julio de 2018 durante aproximadamente 1h 30min. Tres de las maestras que participaron en la evaluación lo hicieron en presencia de la investigadora que solo se limitó a darles la documentación necesaria sin intervenir en ningún momento, y la otra evaluadora lo realizó individualmente siguiendo los manuales que se le proporcionaron por email. Estos manuales recogían las

⁵ Pedagogía Terapéutica

instrucciones necesarias para realizar el análisis de los fragmentos, divididos en cinco documentos para evaluar los incidentes críticos, la relación de los incidentes con los elementos principales de las sesiones (profesorado en formación, alumnado del aula y contenido), el análisis temático, los conocimientos prácticos (PDA) y el método MERID (Anexo IV).

En cuanto a la fiabilidad del estudio, según López, Galparsoro, y Fernández (2001) existen dos aspectos importantes: sesgo entre observadores (tendencia de un observador a dar valores mayores que otro); y concordancia entre observadores (coincidencia en su medición), expresada en función de un coeficiente de correlación. En este estudio se utilizó el Coeficiente de Kappa, propuesto originalmente por Cohen (1960), para medir la concordancia entre dos observadores valorando el mismo objeto de estudio. En este coeficiente un valor $k= 1$ indica un acuerdo perfecto y el valor $k= 0$ indica que la concordancia observada es la que se espera a causa del azar (Cohen, 1960).

A continuación, se presenta el análisis del Coeficiente de Kappa realizado por dos maestras, las cuales evaluaron 25 fragmentos seleccionados al azar de los tres tipos de reflexión.

Tabla 27. Concordancia entre dos evaluadoras a través del coeficiente de Kappa

	Categoría A	Categoría B	Total
Evaluador 1	19	6	25
Evaluador 2	20	5	25
Total	39	11	50

Nota: Categoría A: categorías que coinciden con la clasificación del análisis original.

Categoría B: categorías que no coinciden con la clasificación del análisis original.

En este análisis primero se calculó la proporción de unidades, es decir, proposiciones donde hay acuerdo:

$$P = (19 + 20) / 50 = 0.78$$

Posteriormente, se calculó la proporción de unidades que se esperaba que estuvieran de acuerdo por casualidad:

$$Pe = \frac{(25 \times 39) / 50 + (25 \times 11) / 50}{50} = \frac{19.5 + 5.5}{50} = \frac{25}{50} = 0.5$$

El coeficiente de Kappa finalmente se define por:

$$K = \frac{P - Pe}{1 - Pe}$$

$$K = \frac{0.78 - 0.5}{1 - 0.5} = 0.56$$

Tomando como referencia la escala de valoración de *k* de Landis y Koch (1977) (tabla 28) se considera que el grado de acuerdo del estudio es moderado, puesto que *k* se encuentra entre 0.41 y 0.60.

Tabla 28. Escala de valoración de *kappa*.

Kappa	Grado de acuerdo
< 0.00	Sin acuerdo
> 0.00 – 0.20	Insignificante
0.21 – 0.40	Discreto
> 0.41 – 0.60	Moderado
0.61 – 0.80	Sustancial
0.81 – 1.00	Casi perfecto

Fuente: Basado en Landis y Koch (1977).

Para comprobar el acuerdo entre las evaluadoras se utilizó el coeficiente Alfa de Krippendorff (2011). Los valores de este coeficiente van de 0 a 1, siendo el acuerdo mayor cuanto más se acerque a 1. Krippendorff (2011) sugiere que para que una investigación tenga fiabilidad el valor debe ser $\alpha \geq .60$, considerando que las puntuaciones inferiores a .60 tienen una baja significación estadística.

Para esta prueba se seleccionaron 25 fragmentos del análisis proposicional, los cuales debían clasificar en recuerdos, valoraciones positivas, valoraciones negativas, reglas y artefactos (Anexo V a), y 25 fragmentos del análisis de las habilidades de mentoría, clasificándolos según la directividad y el rol del tutor/a (Anexo V b). Posteriormente, los datos se codificaron en el programa estadístico SPSS Statistics 24 para determinar la confiabilidad entre jueces. Los resultados muestran que la confiabilidad entre evaluadoras fue relativamente alta ($\alpha = .7733$), es decir, las cuatro evaluadoras estuvieron de acuerdo entre sí (tabla 29).

Tabla 29. Prueba de confiabilidad entre jueces a través del coeficiente Alfa de Krippendorff

	Alpha	LL95%CI	UL95%CI	Unidades	Observrs	Pares
Nominal	.7733	.7204	.8224	50	4	300

Capítulo VI

Resultados

Capítulo VI

Resultados

- 6.1.Eventos y sucesos significativos en las sesiones de prácticas.
- 6.2.Conocimiento práctico extraído de las reflexiones.
- 6.3.Ayudas aportadas durante la interacción.

6.1. Eventos y sucesos significativos en las sesiones de prácticas

En primer lugar, se presenta el análisis de los eventos y sucesos significativos en las sesiones de prácticas del alumnado del Grado de Educación Primaria. Los objetivos de dicho análisis son *identificar las motivaciones y los retos que surgen en la práctica docente, establecer relaciones de los eventos con tres elementos destacables durante las sesiones de prácticas (profesorado, alumnado y contenido) y categorizar dichos eventos temáticamente.*

Por consiguiente, nos centramos en el primer objetivo de la investigación:

Describir la práctica profesional en función de las motivaciones y los retos.

Seleccionados los fragmentos de las sesiones de práctica, se clasifican los incidentes críticos en motivaciones (incidentes positivos) y retos (incidentes negativos) según el tipo de reflexión: individual, con compañero/a y con tutor/a.

Tabla 30. Extracto del análisis de incidentes críticos de la profesora en formación 1. (Análisis completo en Anexo VII)

Iniciales	País	Condición reflexión	Pos/neg	Relación	Unidad de pensamiento	de Incidente Crítico	Nivel	Asignatura	Tipo de reflexión
FS	ES	A	Neg	RP	Apenas me he movido de sitio a lo largo de la explicación	1.2	Primaria	Ciencias	2
			Neg	RP	Los niños que están en el fondo del aula están distraídos durante mucho tiempo	1.2			
			Neg	RD	Las explicaciones tan solo las he realizado desde la pizarra	1.2			
			Pos	RP	La estructuración de esta ha sido adecuada.	1.1			
			Pos	RD	He activado los conocimientos previos de los alumnos a través de la explicación anterior y también a través de un experimento que realizaron ellos mismos en el aula con legumbres, serrín y agua.	1.1			

Nota: ES (España); A (Reflexión individual); Neg (negativo); Pos (positivo); 1.2. (incidente negativo); 1.1. (incidente positivo); 2 (reflexión escrita).

La tabla 31 recoge los resultados del análisis de incidentes críticos para cada una de las reflexiones (individual, con compañero/a y con tutor/a).

Tabla 31. Incidentes críticos (motivaciones y retos) según el tipo de reflexión

	Individual	%	Compañero/a	%	Tutor/a	%	Total	%
Motivaciones	220	55.41	414	66.02	269	57.60	903	60.56
Retos	177	44.58	213	33.97	198	42.39	588	39.43
Total	397	100	627	100	467	100	1491	100

Se analizaron un total de 1491 incidentes: 397 incidentes en reflexión individual, 627 incidentes en reflexión con compañero/a y 467 incidentes en reflexión con el tutor/a. Resalta la condición de compañero/a donde se obtuvo el 42.05% de los incidentes. Estos incidentes se dividen en motivaciones y retos, representando el 60.56% las motivaciones y el 39.43% los retos.

Se contemplan en la reflexión individual 220 incidentes positivos (55.41%) y 177 incidentes negativos (44.58%). A continuación, se recogen dos incidentes (uno positivo y otro negativo) que dos profesoras en formación (1 y 13) seleccionaron de su sesión práctica.

- Profesora en formación 1:

Les he dado la oportunidad a los alumnos de realizar de modo individual su tarea. (Incidente positivo).

Apenas me he movido de sitio a lo largo de la explicación. (Incidente negativo).

- Profesora en formación 13:

El control que ejercí sobre la clase me hizo sentir bien al final de mi sesión. (Incidente positivo).

No me salió cómo yo me esperaba, ya que los niños no tenían mucha idea sobre el tema o no querían participar por la cámara. (Incidente negativo).

Como se observa en los ejemplos anteriores las profesoras en formación se centran en valorar qué ha sido positivo (motivación) para ellas: en el primer caso, *dar una oportunidad a los alumnos* y en el segundo caso *el control de la clase*. Por otra parte, en el incidente negativo, en el primer ejemplo considera un reto *no moverse de sitio* y en el segundo, *poca idea sobre el tema y poca participación de los alumnos*.

En la reflexión con compañero/a se obtienen 414 incidentes positivos, que representan el 66.02%, y 213 incidentes negativos, el 33.97%. Entre estos incidentes se analizó una motivación y un reto de la profesora en formación 4 que reflexionó con el compañero 3.

- Compañero 3:

En general me ha parecido que lo has hecho bastante bien. Has dividido la clase perfectamente. (incidente positivo).

- Compañero 3:

Permanecías mucho tiempo de espaldas, habría que cambiar eso. (incidente negativo).

Se observa en el ejemplo que el compañero señaló como algo positivo *dividir la clase* y como un reto *permanecer de espaldas*, sugiriéndole que debe cambiar ese aspecto la próxima vez que imparta docencia en el aula.

Por último, en la reflexión con tutor/a se logran 269 incidentes positivos, un 57.60%, y 198 incidentes negativos, el 42.39%. En este caso, se contemplan dos incidentes de la reflexión del profesor en formación 16 con su tutor.

- Tutor 16:

Muy bien cuando relacionas la energía con los temas ya estudiados, con temas anteriores como la materia. (incidente positivo).

- Tutor 16:

Los ejemplos que has dado son muy generales, deben ser más concretos para que los niños entiendan el tema perfectamente. (incidente negativo).

En estos ejemplos el tutor considera como positivo que el profesor en formación *relacione el contenido con temas ya estudiados* y le señala como negativo *dar ejemplos muy generales*, aportándole consejos para que mejore este aspecto.

Como se viene señalando, se observa que en las tres categorías de reflexión se obtienen más incidentes positivos que negativos, es decir, el profesorado en formación identificó más motivaciones que retos en su práctica docente. Existiendo más diferencia en la reflexión con compañero/a, donde el 66.02% de los incidentes están relacionados con motivaciones, es decir, con aspectos significativos de las prácticas que les resultaron adecuados. En la reflexión individual (55.41%) y con tutor/a (57.60%) también se observan más incidentes positivos (motivaciones), pero se muestra una distribución más similar entre motivaciones y retos.

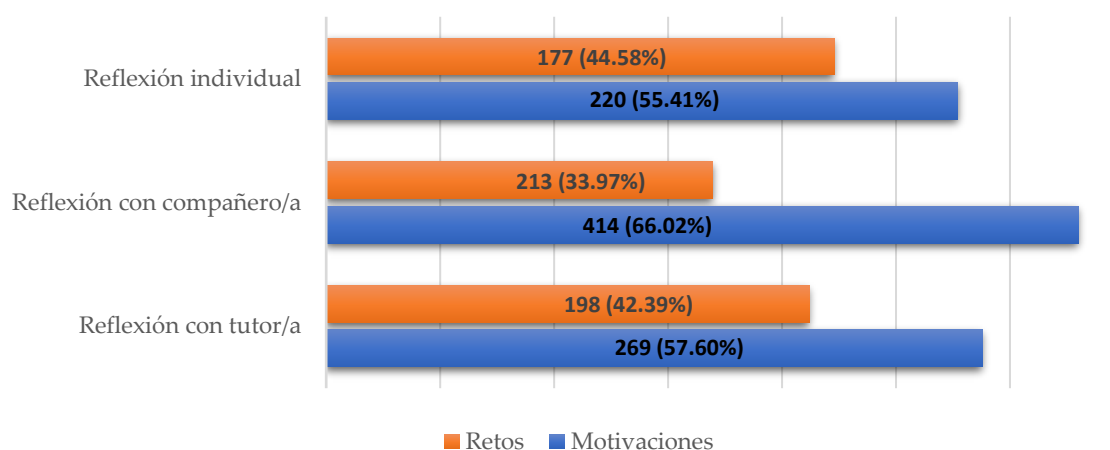


Figura 57. Retos y motivaciones adquiridos en los tres tipos de reflexión

En segundo lugar, se clasifica cada motivación o reto según la interacción de tres elementos significativos: profesorado, alumnado y contenido. Entre estos tres elementos se dan distintas relaciones: RP (relación entre el profesorado y el alumnado), RC (relación entre el profesorado y el contenido), RA (relación entre el alumnado y el contenido) y RD (relación entre el profesorado, el alumnado y

el contenido). Se analizan 103 casos (de las tres reflexiones): 15 del primer curso académico y 88 del segundo.

Tabla 32. Relación de las temáticas relacionadas con el modelo de la formación básica de la práctica docente extraídas en los tres tipos de reflexión.

	Reflexión Individual	%	Compañero	%	Tutor	%	Total	%
RP	37	8.80	28	4.46	5	0.77	70	4.62
RC	26	6.19	39	6.22	25	5.35	90	5.94
RA	3	0.71	5	0.79	0	0	8	0.52
RD	354	84.28	555	88.51	437	93.57	1346	88.90
Total	420	100	627	100	467	100	1514	100

Nota: RP (relación pedagógica), RC (relación de contenido), RA (relación de aprendizaje) y RD (relación didáctica).

Se analizaron un total de 1514 oraciones temáticas divididas en las tres reflexiones y por relación. En la reflexión individual se obtienen 420 oraciones temáticas: 37 oraciones relacionadas con la relación entre el profesorado y el alumnado (RP), 26 relacionadas con el profesorado y el contenido (RC), 3 oraciones que hablan del profesorado en formación y el contenido (RA) y 354 oraciones relacionadas con el profesorado, el alumnado y el contenido. Se observa que la última condición representa el 84.28% de las oraciones, siendo la relación alumnado-contenido la que menos se produce, solo un 3%, seguida de la relación entre el profesorado y el contenido con un 26% y la relación profesorado-alumnado el 37%.

En cuanto a la reflexión con compañero/a se observan 627 oraciones temáticas: 28 oraciones que hablan de la relación entre el profesorado y el alumnado (RP), 39 relacionadas con el profesorado y el contenido (RC), 5 con el alumnado y el contenido (RA) y 555 oraciones temáticas relacionadas con el profesorado, el alumnado y el contenido. Se vuelve a comprobar que la última condición es la más representativa con el 88.51% de los datos, siendo nuevamente la relación entre el alumnado y el contenido la que menos oraciones alcanza, un 0.79%. En el caso de las otras dos relaciones se obtienen datos similares a la reflexión individual, un 6.22% representa la relación entre el profesorado y el contenido y un 4.46% la relación entre el profesorado y el alumnado.

Por último, en la reflexión con el tutor/a destacan 467 oraciones temáticas, de ellas 5 oraciones pertenecen a la relación entre el profesorado y el alumnado (RP), 25 oraciones están relacionadas con el profesorado y el contenido (RC), y 437 oraciones relacionadas con el profesorado, el alumnado y el contenido (TPC). Se comprueba que la relación didáctica (RD) representa el 93.57% de los datos, siendo nuevamente la relación que más se observa, seguida de la relación profesorado-contenido con un 5.35% y la relación profesorado-alumnado con un 0.77%. En esta reflexión no se obtiene ningún conocimiento relacionado con el alumnado y el contenido.

En cuanto al total de las tres reflexiones se perciben 1514 oraciones, de ellas, 70, es decir, un 4.62%, están relacionadas con el profesorado y el alumnado (RP), 90 oraciones, un 5.94%, relacionadas con el profesorado y el contenido (RC), 8 oraciones que hablen del alumnado y el contenido (RC), es decir, un 0.52%, y como se viene observando, en la última categoría se obtienen 1346 oraciones, es decir, un 88.90% de los datos están relacionados con la condición RD (relación entre el profesorado, el alumnado y el contenido).

Según el modelo de formación básico de la práctica docente (*model of the instructional core of the teaching practice*) (Herbart, 1835; Kansanen y Meri, 1999;

Patrikainen, 2012; Toom, 2006) cualquier episodio educativo que el profesorado en formación experimenta, conlleva una relación entre dos o más elementos. Según este modelo se pueden dar cuatro relaciones. Observando nuestro estudio se comprueba que existe un desequilibrio con una de las categorías, es decir, la relación entre el alumnado y el contenido apenas se logra (RC). Mientras que la mayoría de los casos están relacionados con la condición RD (relación didáctica), ya que en la práctica todos los agentes se implican.

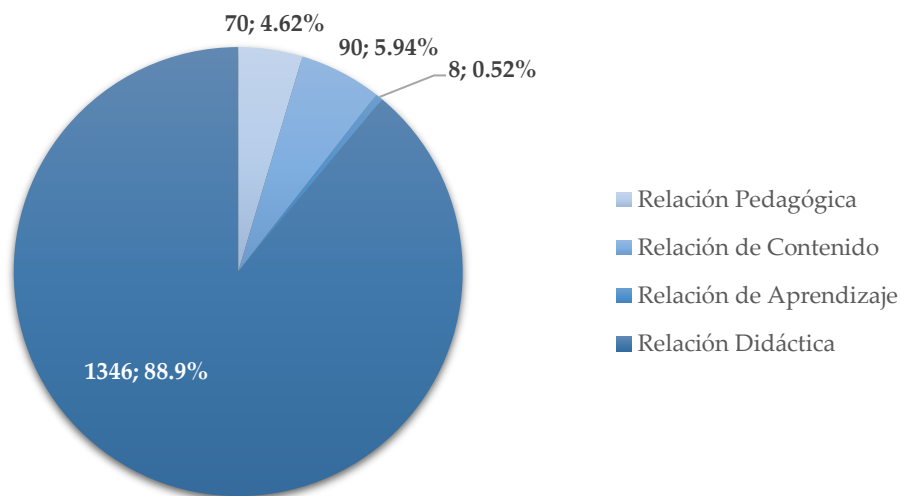


Figura 58. Número total de incidentes críticos relacionados con el modelo de la formación básica de la práctica docente extraídas en los tres tipos de reflexión.

Dentro de los macrotemas anteriores, el profesorado en formación debía seleccionar dos incidentes significativos de su sesión (incidentes críticos). Se elegía un incidente positivo (motivación) y otro negativo (reto), y posteriormente se clasificaron dentro del modelo teórico de formación básica de la práctica docente.

En la tabla 33 se observan los incidentes positivos seleccionados (motivaciones), relacionados con la relación pedagógica (4.62%), la relación de contenido (4.62%), relación de aprendizaje (0.92%) y la relación didáctica (89.81%).

Dentro de la relación pedagógica (RD), se encuentra que el 1.85% de los datos están relacionados con la *preocupación por el plano personal*; y el 2.77% con la *disciplina*. En la relación entre el profesorado y el contenido (RC), se observa que el 1.85% de los datos tratan sobre la *planificación de la sesión*; y el 2.77% son temas relacionados con el *desarrollo de la sesión*. En cuanto a la relación entre el alumnado y el contenido (RA), se observa que el 0.92% de los datos están relacionados con la *participación por parte del alumnado*. Y finalmente en la relación didáctica (RD), se aprecia que el tema sobre el que se reflexionó tiene que ver con el *desarrollo de la sesión*, 55.55%, seguido de la *utilización de recursos* y la *participación*, 11.11%; el tema del *control del aula* representa el 8.33%; las *competencias* el 2.77%, y por último, el tema que menos se aprecia, dentro de esta categoría, es sobre la *construcción de la información*, 0.92%.

Se comprueba que el 89.81% del contenido está representado por la relación didáctica, siendo el *desarrollo de la sesión* el tema sobre el que más se reflexionó, con un 55.55%. En cambio, la relación de aprendizaje fue sobre la que menos se reflexionó, solo un 0.92%.

Tabla 33. Temáticas positivas relacionadas con el modelo de la formación básica de la práctica docente extraídas en los tres tipos de reflexión.

Categorías		Ejemplos	f	%
1. RP = Relación Pedagógica 4.62%	1.1. Preocupación por el plano personal	<i>Se me ve atendiendo a los alumnos no tanto en el plano puramente académico sino más bien en la dimensión personal</i>	2	1.85
	1.2. Disciplina	<i>Los separé un poco y ya está, ni les castigué, ni les saqué fuera, ni nada, al final conseguí [que se calmaran]</i>	3	2.77

2. RC = Relación de Contenido 4.62%	2.1. Planificación	<i>Se notaba muchísimo que la tenías muy preparada y que te sabías el temario</i>	2	1.85
	2.2. Desarrollo	<i>Has usado todos los recursos que tienes en clase</i>	3	2.77
3. RA = Relación de Aprendizaje 0.92%	3.1. Participación por parte de los alumnos	<i>Los alumnos dicen otros ejemplos</i>	1	0.92
4. RD = Relación Didáctica 89.81%	4.1. Utilización de recursos	<i>Has utilizado varios materiales y recursos, además de la pizarra convencional has utilizado la pizarra digital, y además sus propios materiales</i>	12	11.11
	4.2. Construcción de la información	<i>{Le guié} en el proceso de construcción de la información. Le iba marcando las pautas y el niño establecía las relaciones entre los términos.</i>	1	0.92
	4.3. Desarrollo de la sesión	<i>He empezado haciendo preguntas de conocimientos previos, pero recordando lo más importante de los euros y los céntimos</i>	60	55.55
	4.4. Mucha participación	<i>Los he visto como muy participativos, en todo momento todos querían levantar la mano, y responder a las actividades</i>	12	11.11
	4.5. Control del aula	<i>La sesión la tienes muy controlada, los alumnos están muy atentos a tus explicaciones</i>	9	8.33
	4.6. Competencias	<i>Se trabajaron competencias matemáticas como los números</i>	3	2.77

	<i>pares e impares, los conceptos derecha e izquierda...</i>	
Total		108 100

A continuación, se recogen los temas negativos (retos) que seleccionó el profesorado en formación, clasificados dentro del modelo teórico de formación básico de la práctica docente (Herbart, 1835; Kansanen y Meri, 1999; Patrikainen, 2012; Toom, 2006).

El 7.54% de los datos representa la relación entre el profesorado y el alumnado (RP), siendo el tema de la *poca disciplina*, 4.71%; y el *comportamiento del alumnado*, 2.83%, de los temas que se reflexionan dentro de esta categoría.

La relación de contenido (RC) está representada por un 20.75%. Dentro de esta relación se reflexionó sobre la *expresión oral*, 5.66%; y sobre la *explicación de la sesión*, representando el 15.09%.

En cuanto a la relación de aprendizaje (RA), se reflexionó sobre la *poca participación*, representando un 1.88%.

Y, por último, el 69.81% de los datos representa la relación didáctica (RD) siendo el *desarrollo de la sesión* del tema que más se reflexiona, 52.83%; seguido del *poco control del aula*, 7.54%; el 5.66% de los datos trata sobre la *poca atención*; y el 2.83% sobre la *poca participación*. El tema de las *características del alumnado* representa el 0.94%.

Se comprueba que la categoría de la que más se reflexiona está relacionada con el profesorado-alumnado-contenido (RD), representada por el 69.81%. El *desarrollo de la sesión*, 52.83%, es el tema sobre el cual más reflexionaron durante las prácticas escolares. En cuanto a la relación entre el alumnado y el contenido representa un 1.88%, centrándose en la *poca participación del alumnado* durante las sesiones prácticas.

Tabla 34. Temáticas negativas relacionadas con el modelo de la formación básica de la práctica docente extraídas en los tres tipos de reflexión.

Categorías		Ejemplos	f	%
1. RP = Relación Pedagógica 7.54%	1.1. Comportamiento del alumnado	<i>Cuando una niña se levanta y va hacia ti y te pregunta una duda, le acabas resolviendo la duda cuando ya está casi sentada en su sitio</i>	3	2.83
	1.2. Poca disciplina	<i>[Tengo] poca capacidad para imponerme</i>	5	4.71
2. RC = Relación de Contenido 20.75%	2.1. Expresión oral	<i>Hablas muy rápido, y explicas demasiado rápido los conceptos o pasas muy rápido sobre ellos.</i>	6	5.66
	2.2. Explicación de la sesión	<i>Has comenzado diciendo que ibas a explicar la sesión que se iba a tratar, pero luego has empezado directamente a hablar del primer ejercicio y creo que al final no les has comentado nada</i>	16	15.09
3. RA = Relación de Aprendizaje 1.88%	3.1. Poca Participación	<i>Los alumnos hablan entre todos, se pisan, no se escuchan ni se respetan</i>	2	1.88
4. RD = Relación Didáctica 69.81%	4.1. Desarrollo de la sesión	<i>Las definiciones que has puesto para cuando explicas y las que tenían que copiar eran muy largas, entonces igual son demasiado complejas para niños de 9 años y tendrías que haberlo hecho más simple</i>	56	52.83
	4.2. Poca atención	<i>Se han distraído un montón [con los botes de pinturas]</i>	6	5.66
	4.3. Poca participación	<i>Había cierto desorden y barullo en el aula</i>	3	2.83

	4.4. Características del alumnado	<i>Era la primera vez que trabajaba con los dos niveles en una asignatura tan compleja como es matemáticas</i>	1	0.94
	4.5. Control del aula	<i>El control de la clase no era el adecuado, pues el alboroto y revuelo de los alumnos no debe suceder dentro del aula.</i>	8	7.54
Total			106	100

Una vez analizados los eventos y sucesos más significativos de las sesiones, se lleva a cabo un análisis temático, en el que se agruparon los incidentes en micro temas y subtemas para llegar a clasificarlos en las tres macro categorías iniciales: profesorado en formación, alumnado del aula y contenido.

La primera macro categoría, (1) formación del profesorado, se divide en tres subcategorías: (1.1) instrucción, (1.2.) identidad profesional y (1.3) prácticum, las cuales a su vez se subdividen en micro temas: (1.1.1) *planificación*, (1.1.2) *desarrollo*, (1.1.3) *evaluación*; (1.2.1) *experiencia*, (1.2.2) *bagaje cultural*; (1.3.1) *programa institucional*, (1.3.2) *proyecto de investigación*.

La segunda macro categoría, (2) alumnado del aula, se divide en dos subcategorías: (2.1.) comportamiento de los alumnos en la sesión y (2.2.) diversidad, éstas se subdividen en los siguientes micro temas: (2.1.1) *atención*, (2.1.2.) *metacognición (reflexión)*, (2.1.3) *disciplina (control del aula)*; (2.2.1) *características y necesidades del alumnado*, (2.2.2) *diferencias individuales*.

Por último, la tercera macro categoría, (3) contenido, se divide en dos subcategorías: (3.1.) dominio de conocimiento y (3.2.) actividades, subdivididas en: (3.1.1.) *conocimiento conceptual*, (3.1.2.) *competencias y procedimientos*, (3.1.3.) *elementos transversales*; (3.2.1) *consolidación de conocimiento*, (3.2.2) *resumen y recopilación*.

Tabla 35. Temas extraídos de los tres tipos de reflexión

Categorías		Ejemplos		f	%
1. Profesorado en formación 64.65%	1.1. Instrucción (Técnica) 62.36%	1.1.1. Planificación	<i>Has concretado para el área de matemáticas desde los objetivos de etapa, los objetivos de ciclo, objetivos de nivel...</i>	112	13.51
		1.1.2. Desarrollo	<i>A través de sus conocimientos previos empiezas a enlazar y haces conexión de ideas</i>	396	47.76
		1.1.3. Evaluación	<i>Los objetivos que yo había marcado se consiguieron</i>	9	1.08
	1.2. Identidad profesional (atributos) 0.72%	1.2.1. Experiencia	<i>Me veo demasiado seria en este ámbito a diferencia de la escuela de música</i>	2	0.24
		1.2.2. Bagaje cultural	<i>Importancia de un poco saber no solo del tema si no también... un poco de cultural general</i>	4	0.48

	1.3. Prácticum	1.3.1. Programa institucional	<i>Las prácticas deberían durar más, empezar un poquito cada año.</i>	5	0.60
	1.56%	1.3.2. Proyecto de investigación	<i>[El proyecto ACTTEA] te permite ver fallos, corregirlos</i>	8	0.96
2. Alumnado del aula 25.09%	2.1. Comportamiento del alumnado en la sesión	2.1.1. Atención	<i>Los niños han estado atentos y han entendido lo que les he explicado</i>	83	10.01
		2.1.2. Metacognición (reflexión)	<i>Intento que los alumnos reflexionen y que entiendan la historia</i>	27	3.25
	21.95%	2.1.3. Disciplina (control aula)	<i>La metodología de levantar la mano para que ellos se callen me parece muy buena</i>	72	8.68
	2.2. Diversidad (atención)	2.2.1. Características y necesidades del alumnado	<i>[Los alumnos con] necesidades educativas especiales, el día de la sesión trabajaron muy bien</i>	13	1.56
3.13%		2.2.2. Diferencias individuales	<i>Teniendo las características de cada alumno, cada uno un ritmo que otro, ha sido muy difícil tener que adaptar el ritmo para los dos grupos</i>	13	1.56

3. Contenido 10.25%	3.1. Domino conocimiento	3.1.1. Conocimiento conceptual	<i>Me tocó el tema 14 de estadística, era un poco difícil.</i>	10	1.20
	4.41%	3.1.2. Competencias y procedimientos	<i>Has trabajado muchas cosas sobre la competencia lingüística: la lectura, la comprensión lectora, la escritura...</i>	5	0.60
		3.1.3. Elementos transversales (valores)	<i>Has trabajado [valores] como el compañerismo, el respeto...</i>	5	0.60
		3.2. Actividades	3.2.1. Consolidación de conocimiento	<i>Elegí realizar con ellos una actividad con palabras escritas en cartulinas de colores, fotos de un cuento. Actividades orales, escritas...</i>	32
	7.84%	3.2.2. Resumen y recopilación	<i>Está muy bien que cuando se termina la lectura de las viñetas se haga un resumen, para llegar a ver la comprensión</i>	33	3.98
Total				829	100

En la tabla 35 se observan los temas sobre los que se hablaron en las tres reflexiones: individual, con compañero/a y tutor/a. Estos temas se dividen en tres temas principales: profesorado en formación, que representa el 64.65%; alumnado del aula, siendo un 25.09% de los datos; y temas relacionados con el contenido, 10.25%.

Dentro del primer tema, profesorado en formación, se encuentran tres subcategorías: instrucción, representando el 62.36%; identidad profesional, 0.72%; y prácticum, 1.56%. Se comprueba que los temas de los que más se hablan están relacionados con la *instrucción*, con la técnica del profesorado en formación. Y más concretamente, el tema que más se manifiesta es del desarrollo de la sesión, un 47.76% de los datos representan esta categoría, seguido del tema de la planificación, con un 13.51%, y por último la evaluación, donde se encuentran únicamente 9 casos, el 1.08%. En cuanto a la subcategoría *identidad profesional*, se observan dos subtemas: la experiencia, 0.24%, y el bagaje cultural, 0.48%. En la última subcategoría, *prácticum*, se reflexionó del programa institucional, representando el 0.60%; y del proyecto de investigación, 0.96%.

En la segunda categoría, temas relacionados con el alumnado del aula, se divide en dos subcategorías: *comportamiento del alumnado* en la sesión, 21.95%; y *atención a la diversidad*, 3.13%. Se comprueba que se reflexionó más sobre el comportamiento del alumnado, concretamente del control del aula, 8.68%.

Por último, en la categoría contenido, se observan dos subcategorías: *dominio del conocimiento*, 4.41%; y temas relacionados con las *actividades*, 7.84%, siendo el tema del resumen y recopilación del que más se reflexionó, 3.98%. Se comprueba que el tema del que más se reflexionó tiene relación con el desarrollo de la sesión, representando el 47.76% de los datos. En cambio, el tema menos tratado fue sobre la experiencia del profesorado en formación, representando el 0.24% de los datos.

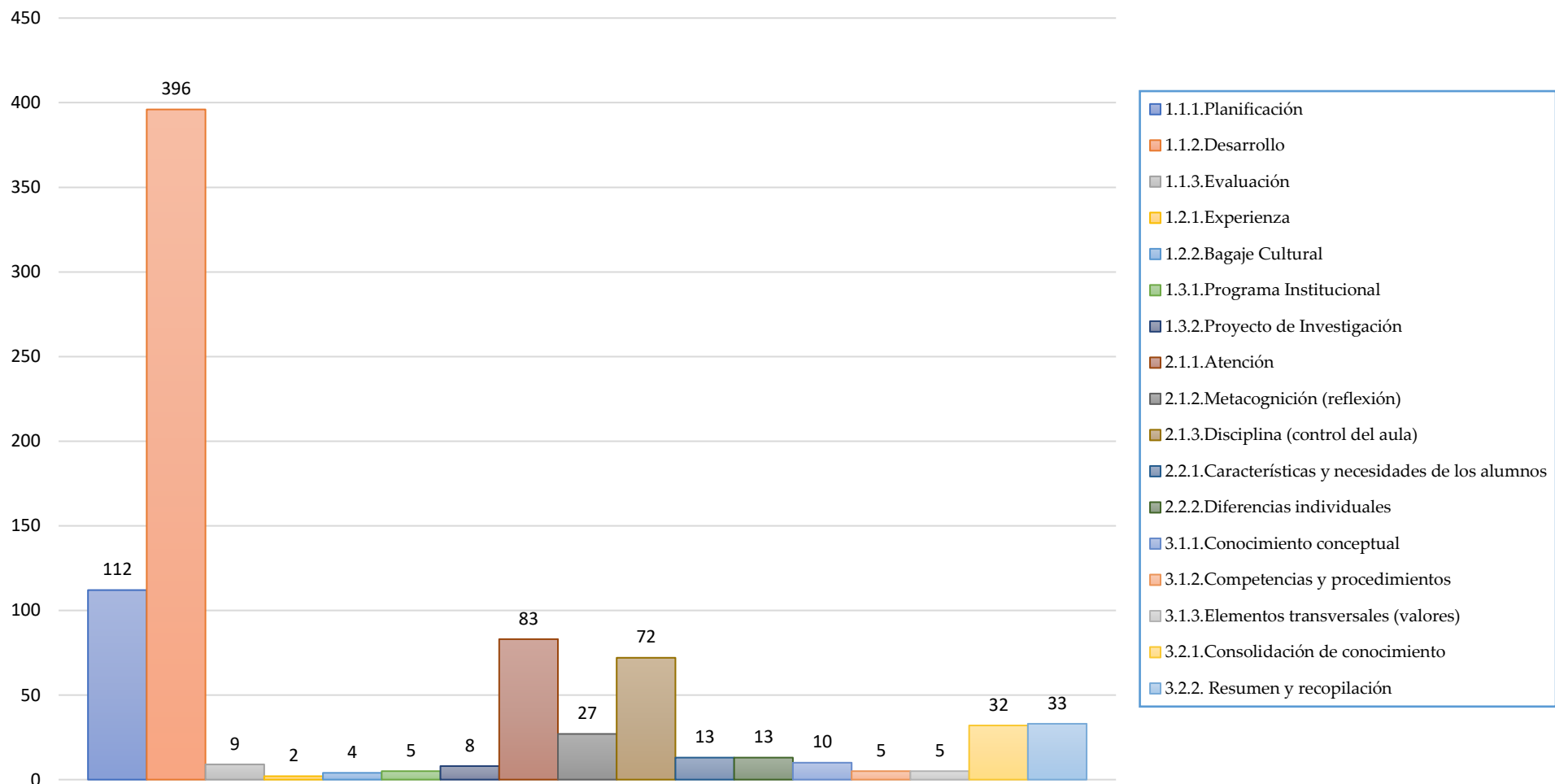


Figura 59. Temáticas extraídas en los tres tipos de reflexión

6.2. Conocimiento práctico extraído de las reflexiones

En este análisis se muestra el análisis del conocimiento práctico extraído de las distintas reflexiones (individual, con compañero/a y con tutor/a). Los objetivos de este análisis son *describir el tipo de conocimiento práctico que surge en la práctica docente en función de los tres tipos de reflexión, comparar con que condición de reflexión se adquieren más ideas y mejores conocimientos prácticos y analizar los perfiles de reflexión individual, del compañero/a y del tutor/a observando la progresión del aprendizaje en cada una de las conversaciones.*

Por lo tanto, nos centramos en el segundo objetivo de la investigación:

Investigar qué aprende el profesorado en formación sobre su práctica en situaciones de reflexión.

Se procedió a realizar un análisis proposicional dividiendo las conversaciones en ideas básicas clasificándolas en cuatro tipos de conocimiento profesional: recuerdos, valoraciones, reglas y artefactos. Considerándose los dos primeros como conocimiento narrativo y los dos últimos como conocimiento inferencial (ver tabla 36).

Tabla 36. Extracto del análisis del conocimiento práctico extraído de la reflexión con tutor de la profesora en formación 18. (Análisis completo en el Anexo VIII)

TRANSCRIPCIÓN	EPISODIOS	CICLOS	TURNOS	PROPOSICIONES	CONOCIMIENTO PRÁCTICO (PK)		
					Contenido	Distri.	Precisión
					TIPO	SA/ST	0-1
Tutora: Y, y ya que ella estaba todo el rato con el muñeco, el muñeco y estabas trabajando las descripciones, los adjetivos, pues podías haber aprovechado, cogerle al muñeco y así de paso ya se lo quitabas después y haber aprovechado para decir: pues a ver vamos a describir el muñeco y luego... Profesora en formación 18: Claro que sería más fácil para ellos entender que... Tutora: Claro, claro, o como te había dicho con Puppi, con el, con el, con el... Profesora en formación 18: Con el peluche	EV	2	3	P.11. Ella [la niña] estaba todo el rato con el muñeco	RC	SA	0
				P.12. Estabas trabajando las descripciones	RC	SA	1
				P.12. {Estabas trabajando} los adjetivos	RC	SA	1
			P.13. Podías haber aprovechado [cogiéndole el] muñeco	RL	SA	1	
			P.13.1 (PUR) describir el muñeco				
			4	P.14. Sería más fácil para ellos entender [la descripción con el muñeco]	AP+	ST	1
			5	P.15. Como te había dicho con Puppi	RC	SA	0
			6				

Nota: EV = evaluación; Ciclo 2 = temas que llevan hablados; RC = recuerdos, RL = regla, AP+ = valoraciones positivas; SA = profesora en formación, ST = tutora; 0 = impreciso, 1 = preciso.

En la tabla 37 se observan los tipos de conocimientos que surgieron en la práctica docente. Se analizaron un total de 6170 proposiciones. De estas proposiciones se obtiene que el tipo de conocimiento que más surge en la práctica del profesorado en formación son las valoraciones positivas, representando un 39,8% de los datos, seguida de los recuerdos y de las valoraciones negativas con un 22,1% y un 20,4% respectivamente. Las reglas representan un 17,4% mientras que los artefactos solo se reflejaron en 16 proposiciones (0,3%).

Tabla 37. Tipos de conocimiento práctico surgidos en la práctica docente de las veintitrés conversaciones

Conocimiento Práctico	Frecuencia	%
Recuerdos	1364	22.1
Val. positivas	2456	39.8
Val. negativas	1259	20.4
Reglas	1075	17.4
Artefactos	16	.3
Total	6170	100.0

Una vez observado el tipo de conocimiento que se destaca en la práctica docente, se describe a continuación el tipo de conocimiento que surge en función de tres tipos de reflexión: individual, con compañero/a y con tutor/a.

Tabla 38. Conocimiento práctico extraído según los tres tipos de reflexión.

	Tipo de Conocimiento											
	Recuerdos	%	Val. Positivas	%	Val. Negativas	%	Reglas	%	Artefactos	%	Total	%
Individual	220	21.3	390	37.7	194	18.7	218	21.1	13	1.3	1035	100
Compañero/a	637	25.6	1064	42.8	531	21.3	255	10.2	1	0.0	2488	100
Tutor/a	507	19.2	1002	37.9	534	20.2	602	22.7	2	0.1	2647	100
Total	1364	22.1	2456	39.8	1259	20.4	1075	17.4	16	0.3	6130	100

En primer lugar, en la reflexión individual se observa que el conocimiento práctico que se obtiene es principalmente narrativo (21.3% recuerdos, 37.7% valoraciones positivas y 18.7% valoraciones negativas). En cuanto al conocimiento inferencial se observan un 21.1% de reglas y un 1.3% de artefactos.

A continuación, se muestran distintos fragmentos de la reflexión individual de dos profesores en formación (1 y 23) seleccionados de su sesión práctica.

- Profesora en formación 1:

En el aula en la que he realizado la sesión hay dos alumnos con necesidades educativas especiales. (Recuerdo).

- Profesor en formación 23:

Valoro muy positivamente haberme trabajado previamente la sesión. (Valoración positiva).

- Profesora en formación 1:

Apenas me he movido de sitio a lo largo de la explicación y los niños que están en el fondo del aula están distraídos durante mucho tiempo. (Valoración negativa).

[Debería haberme movido] de un punto al otro del aula para así lograr la atención de los alumnos situados al fondo del aula. (Regla).

- Profesor en formación 23:

Hubiese estado mejor {llevarles} un periódico cuyo título se leyese mejor, como podría haber sido un periódico deportivo. (Artefacto) (Profesor en formación 23).

Como se refleja en los ejemplos anteriores en el primer tipo de conocimiento (recuerdos), la profesora en formación 1 se centra en recordar aspectos de su sesión; en la valoración positiva emite un juicio personal sobre *haber trabajado previamente la sesión*, es algo que él considera positivo; al igual que en la valoración negativa se expresa una opinión personal, en este caso, la profesora en formación 1 cree que es negativo *moverse poco durante la explicación*. En cuanto a las reglas, extrae de su experiencia que *debería haberse movido de un punto a otro para lograr la atención*, ha adquirido información valiosa para sus futuras actuaciones; por último, en el artefacto, el profesor en formación 23 prevé de lo que ha experimentado que *hubiese estado mejor llevar otro tipo de periódico, como uno deportivo*.

En la reflexión con compañero/a se obtiene un 25.6% de recuerdos, 42.8% valoraciones positivas y un 21.3% de valoraciones negativas. Las reglas (10.2%) y los artefactos (0.02%) se apreciaron en menor medida. Entre estos tipos de conocimiento práctico se analizaron las valoraciones positivas y negativas (entre otras) de la reflexión de la profesora en formación 17 junto a su compañera, observando que en la conversación la profesora en formación 18 (compañera) le da su opinión sobre la sesión y ella va contestando a esas opiniones confirmando que está de acuerdo con la valoración que le hace.

- Profesora en formación 18:

Las estrategias de aprendizaje visual es algo que me ha encantado, me ha sorprendido porque yo no las conocía. (Valoración positiva)

- Profesora formación 17:

Son momentos que lo vi en mi tutora y considero que sí es importante.

- Profesora en formación 18:

Se oía mucho ruido fuera del aula. (Valoración negativa)

- Profesora formación 17:

Fue un error no pedirles que hicieran un poco de silencio

En cuanto a la reflexión con el tutor/a, se observa un 19.2% de recuerdos, un 37.9% valoraciones positivas y un 20.2% valoraciones negativas. Por otro lado, las reglas (22.7%) y los artefactos (0.1%) fueron los conocimientos prácticos que menos se percibieron. Se muestra a continuación un ejemplo de la reflexión del profesor en formación 16 con su tutor de prácticas:

- Tutor 16:

Bueno, en primer lugar, enhorabuena por la clase que has dado esta mañana de conocimiento del medio (valoración positiva). Ha tratado sobre el tema de máquinas, materia y energía, en este caso tú te has dedicado a la parte de energía (recuerdo).

- Profesor formación 16:

Muchas gracias.

- Tutor 16:

[...] Al comenzar un tema sería interesante que escribieses un esquema en el encerado para que los niños vean de forma estructurada lo que van a estudiar (regla).

- Profesor formación 16:

Sí, que maticen más mentalmente.

En este caso, el tutor va analizando la sesión del profesor en formación 16 valorándola y recordando qué ha hecho (valoraciones positivas y recuerdos). Además, le aporta consejos (reglas) para que pueda mejorar su práctica. Mientras, el profesor en formación 16 se limita a dar las gracias o a hacer pequeñas aclaraciones.

A continuación, se observan gráficamente los datos descritos, observando claramente que en los tres tipos de reflexión (individual, con compañero/a y con tutor/a) el tipo de conocimiento que surgió es más narrativo (recuerdos, valoraciones positivas y negativas) que inferencial (reglas y artefactos).

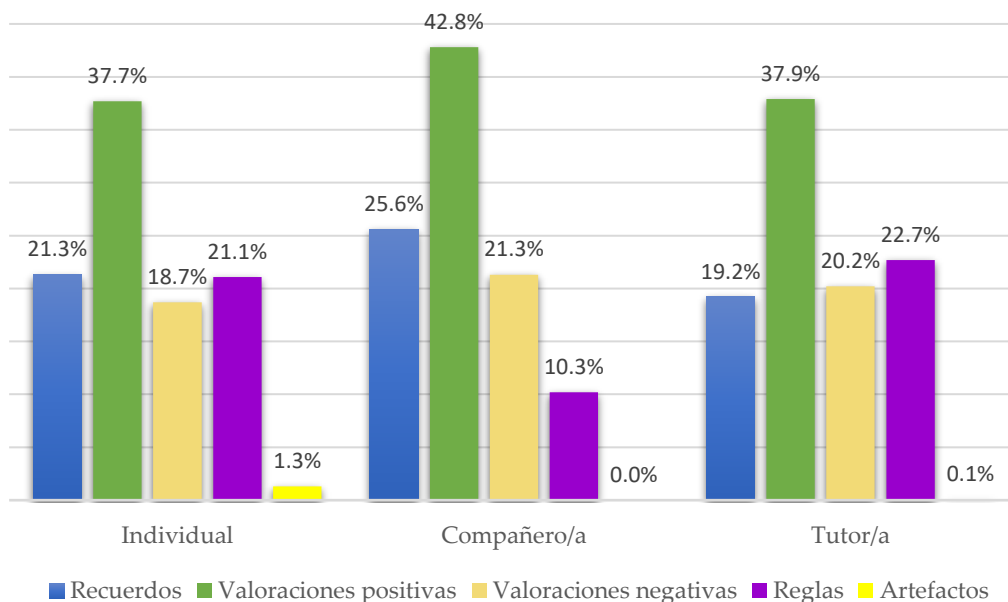


Figura 60. Tipo de conocimiento práctico surgido según el tipo de reflexión.

Se comprueba que en la reflexión individual el conocimiento narrativo es del 77.7% (recuerdos y valoraciones) y el 22.3% es inferencial (reglas y artefactos); en la reflexión con compañero/a el 89.7% es narrativo y el 10.3% inferencial; por último, en la reflexión con tutor/a el conocimiento narrativo representa el 77.3% frente al 22.70% de inferencial.

Comparando qué condición de reflexión favorece una mejor asimilación de conocimientos sofisticados (inferenciales), se observa que en la reflexión con tutor/a (22.70%) y en la reflexión individual (22.3%) se adquiere mayor conocimiento inferencial que con la ayuda de un compañero/a (10.3%). En cambio, en la reflexión con compañero se logró mayor conocimiento narrativo (89.7%) que, en las otras dos reflexiones, puesto que durante la conversación se centraban en recordar la sesión y dar valoraciones.

Para comprobar estadísticamente la significancia de estos datos, se realiza la prueba chi-cuadrado, arrojando los valores que se muestran a continuación.

Tabla 39. Conocimiento práctico adquirido según el tipo de reflexión. Tabla de contingencia

		Individual	%	Interacción	%	Total	%
Narrativo	Observado	804	15.82	4275	84.18	5079	100
	Esperado	852	16.78	4227	83.22	5079	100
Inferencial	Observado	231	21.17	860	78.83	1091	100
	Esperado	183	16.78	908	83.22	1091	100
Total	Observado	1035	16.78	5135	83.22	6170	100
	Esperado	1035	16.78	5135	83.22	6170	100

En la tabla de contingencia se observa que el conocimiento práctico que se adquiere con el tipo de reflexión es distinto, puesto que se adquiere mayor conocimiento inferencial cuando se reflexiona con ayuda de otra persona

(interacción). A continuación, se realiza la prueba estadística chi-cuadrado para comprobar que realmente el conocimiento en los tipos de reflexión es distinto.

Tabla 40. Comparación del tipo de conocimiento práctico según la reflexión llevada a cabo a través de la prueba chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	208.316 ^a	8	.000
Razón de verosimilitud	201.327	8	.000
Asociación lineal por lineal	17.310	1	.000
N de casos válidos	6170		

a. 1 casilla (6,7%) ha esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2.68.

Con un valor de significancia del 5% y 8 grados de libertad, según la tabla de valores de chi-cuadrado se observa un valor límite de 15.5073. Los valores reflejados en la tabla 40 reflejan un valor de 203.316, puesto que el valor de chi-cuadrado calculado es mayor ($203.316 > 15.5073$), se rechaza la hipótesis nula, por lo que se deduce que la adquisición de mejores conocimientos prácticos (conocimiento inferencial) está condicionada por el tipo de ayuda que recibe el profesorado en formación. Por lo tanto, se puede afirmar la asociación entre el conocimiento que se adquiere y la interacción que se realiza a la hora de reflexionar sobre la propia práctica, pues la significancia es igual a $.000 > 0.05$. Sin embargo, aunque se puede concluir que existe diferencia entre el conocimiento adquirido y la interacción, esta debería ser relativizada por los resultados del tamaño del efecto, que son bastante débiles ($v = .130$) (tabla 41).

Tabla 41. Prueba V de Cramer para observar la relación entre el conocimiento práctico y los tipos de reflexión.

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	.184	.000
	V de Cramer	.130	.000
	Coefficiente de contingencia	.181	.000
N de casos válidos		6170	

Posteriormente, se observa el perfil de reflexión que adopta el profesorado en formación cuando reflexiona de manera individual y el perfil de reflexión del tutor de prácticas. Estos perfiles se configuran en función del tipo de conocimiento (narrativo e inferencial) y el tipo de reflexión (individual o interacción), así se observan cuatro perfiles: *reflexión esperable*, es aquella que realiza el profesorado en formación de manera natural; *reflexión ideal*, cuando el profesorado en formación es diligente y reflexiona más profundamente; *reflexión básica*, se considera aquella que desempeña el tutor/a de práctica sin hacer hincapié en aspectos abstractos; y la *reflexión necesaria*, es aquella que lleva a la práctica el tutor/a comprometido (tabla 42).

Tabla 42. Perfiles de reflexión con tutor/a

	Individual	Interacción (tutor/a)
Narrativo	Reflexión esperable	Reflexión básica
Inferencial	Reflexión ideal	Reflexión necesaria

En base a estos perfiles se establece una progresión de aprendizaje: directa (cuadrantes verdes), neutra (cuadrantes amarillos) e inversa (cuadrantes rojos).

Se comprueba a continuación el perfil y la progresión de aprendizaje de cada una de las reflexiones analizadas (tabla 43).

Tabla 43. Perfiles de reflexión y progresión de aprendizaje con tutor/a

	Individual	Interacción (tutor/a)
Narrativo	2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 18, 19, 21, 22, 23	1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 17, 19, 20, 21
Inferencial	1, 4, 12, 14, 15, 17, 20	2, 3, 10, 13, 14, 16, 18, 22, 23

Nota: verde (aumenta el aprendizaje), amarillo (mantiene el aprendizaje), rojo (baja el aprendizaje).

En la tabla anterior se observan que las conversaciones 2, 3, 10, 13, 16, 18, 22 y 23 tienen una progresión del aprendizaje directa, es decir, al reflexionar con un tutor/a el profesorado en formación aumenta el conocimiento práctico que extrae de la sesión, siendo más inferencial. Estas conversaciones se clasifican dentro del perfil *reflexión necesaria*.

En cambio, en las conversaciones 1, 4, 12, 15, 17 y 20 esta progresión es inversa, puesto que la reflexión con el tutor/a no ayuda al profesorado en formación a aumentar su adquisición de conocimiento, sino que este conocimiento pasa de ser inferencial a narrativo, basándose la reflexión en recuerdos y valoraciones, por lo tanto, se considera una *reflexión básica*.

Por otro lado, las conversaciones 5, 6, 7, 8, 9, 11, 19 y 21 tienen una progresión neutra, ya que el aprendizaje ni aumenta ni disminuye, siendo el conocimiento que se adquiere de tipo narrativo y clasificándose en el perfil *reflexión esperable*.

Destaca la conversación 14 dado que el conocimiento práctico que adquiere la profesora en formación, tanto en la reflexión individual como con la tutora, es de tipo inferencial, considerándose una *reflexión ideal*.

En la figura 62 se observa la progresión de aprendizaje de las veintitrés conversaciones clasificadas en progresión directa (34.78%), progresión neutra (39.16%) y progresión inversa (26.09%).

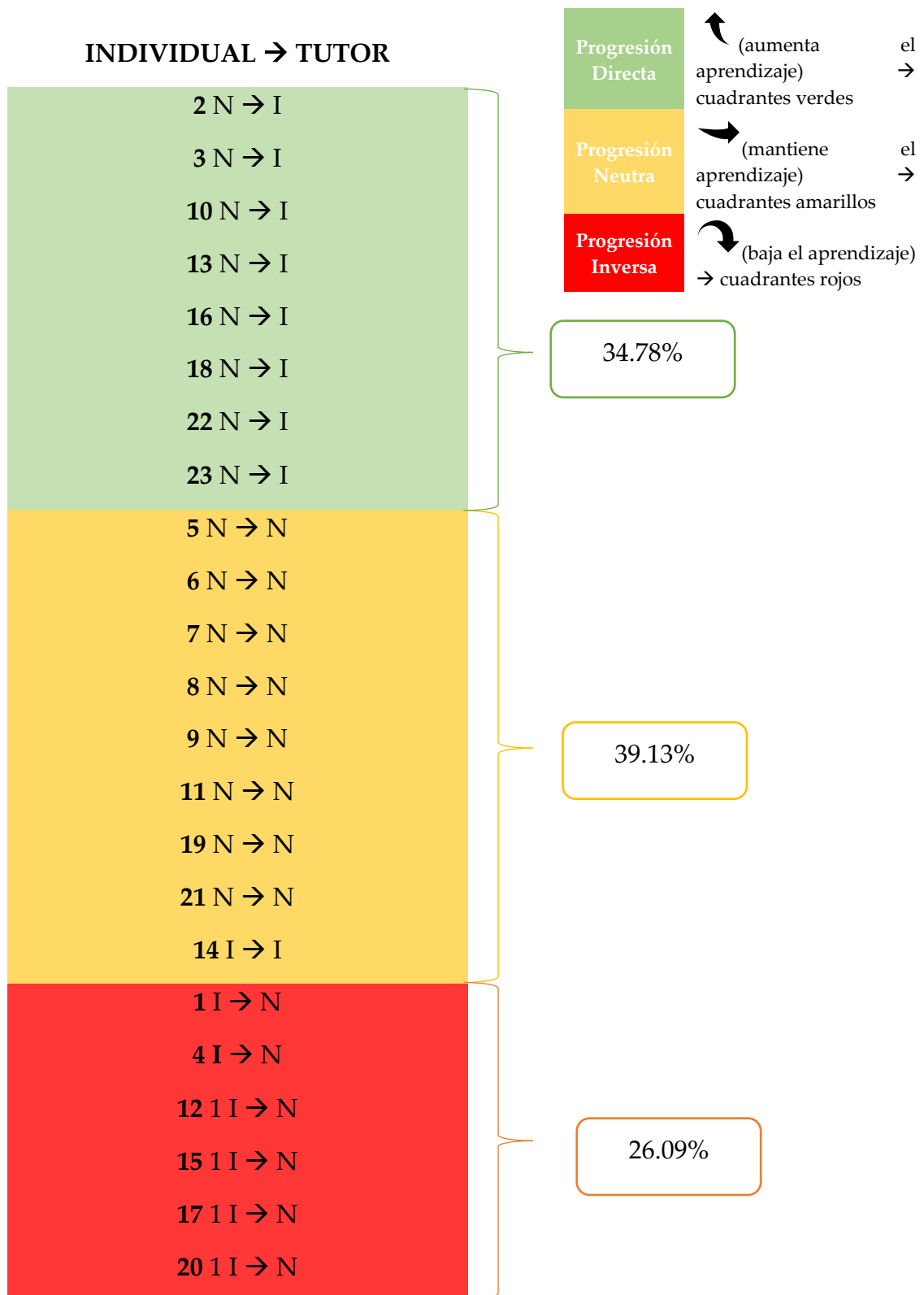


Figura 61. Progresión de aprendizaje del profesorado en formación a partir de la interacción con el tutor.
 Nota: N = Narrativo; I = Inferencial; Verde (aumenta el aprendizaje), amarillo (mantiene el aprendizaje), rojo (baja el aprendizaje).

Así mismo, cuando se reflexiona con un compañero/a se extraen dos tipos de perfiles: regular y excepcional, que se combinan con los perfiles de reflexión individual (tabla 44).

Tabla 44. Perfiles de reflexión con compañero/a

	Individual	Interacción (compañero/a)
Narrativo	Reflexión esperable	Reflexión regular
Inferencial	Reflexión ideal	Reflexión excepcional

En la tabla 45 se analiza el perfil y la progresión de aprendizaje entre la reflexión individual y la interacción con un compañero/a.

Tabla 45. Perfiles de reflexión y progresión de aprendizaje con compañero/a

	Individual	Interacción (compañero/a)
Narrativo	2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 18, 19, 21, 22, 23	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
Inferencial	1, 4, 12, 14, 15, 17, 20	

Nota: verde (aumenta el aprendizaje), amarillo (mantiene el aprendizaje), rojo (baja el aprendizaje).

Se percibe que la mayor parte de las conversaciones (2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 18, 19, 21, 22 y 23) tienen una progresión de aprendizaje neutra, no aumenta ni disminuye el aprendizaje, dándose una *reflexión esperable* y *regular*. Por el contrario, en las conversaciones 1, 4, 12, 14, 15, 17 y 20 se observa una progresión inversa, disminuyendo el conocimiento práctico que obtuvo el profesorado en formación al reflexionar individualmente. Mientras que individualmente se logra una *reflexión ideal*, con un compañero/a se lleva a cabo una *reflexión regular*, siendo inexistente la *reflexión excepcional*, puesto que ningún compañero/a aumentó la adquisición de conocimiento práctico.

Se observa a continuación que en la reflexión con compañero/a en el 69.57% de las conversaciones se establece una progresión de aprendizaje neutra y un 30.43% progresión inversa, siendo inexistente la progresión directa.

INDIVIDUAL → COMPAÑERO/A

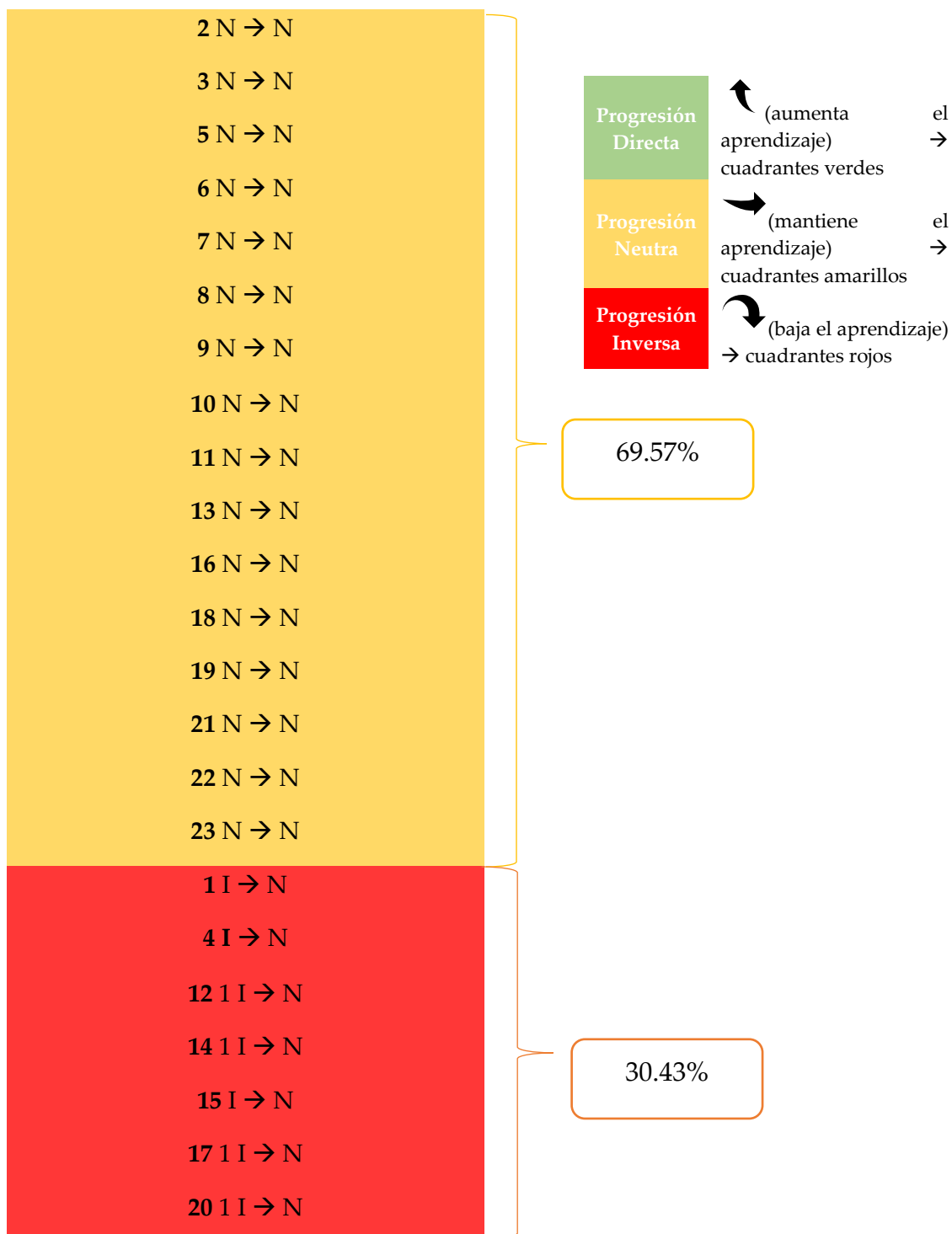


Figura 62. Progresión de aprendizaje del profesorado en formación a partir de la interacción con el compañero/a.

Nota: N = Narrativo; I = Inferencial.; Verde (aumenta el aprendizaje), amarillo (mantiene el aprendizaje), rojo (baja el aprendizaje).

6.3. Ayudas aportadas durante la interacción

Finalmente, se valoran las ayudas aportadas durante la interacción. Los objetivos de este análisis son *describir las habilidades de mentoría (directivo/no directivo), caracterizar el rol del mentor y comparar qué perfil profesional ayuda a adquirir más/mejor conocimiento práctico.*

De modo que nos centramos en el tercer objetivo de la investigación:

Valorar qué tipo de ayuda facilita un mejor aprendizaje.

En este análisis se analizaron las oraciones temáticas de las reflexiones con compañero/a y con el tutor/a, a través del modelo MERID (Hennissen et al., 2008) como se observa a continuación.

Tabla 46. Extracto del análisis MERID del Profesor en formación 16.

(Análisis completo en Anexo IX)

Análisis MERID						
Segmentación		Dimensiones de apoyo				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Turno N° (Oraciones)	Transcripción	Tema (Episodio)	Participación	Tema introducido por	Directividad	Rol
3	Ehh.... Por una parte, muy bien por preguntar y hacer participar a los niños sobre sus conocimientos previos, creo que es una parte importante sobre todo para hacer una especie de evaluación inicial o evaluación de diagnóstico de cómo están los niños en ese momento. [...]	1	MT	MT	Directivo (Dar opinión)	Autoritario
8	[...] Claro...que van a aprender		ST			
9	Eso es. Muy bien, en general ¿cómo te has encontrado dando clase? ¿Te ha gustado?	3	MT	MT	No directivo (Preguntar)	Iniciador
10	La verdad que muy a gusto. Pensaba que iba a ser un poco más nervioso, pero ha sido un par de minutos al principio y luego te metes en la clase y se te pasan los minutos volando. La verdad que sí, y el alumnado muy correcto, atendiendo, no alborotado					
11	¿Han participado mucho? ¿Crees que han participado de forma suficiente?	4	MT	MT	No directivo (Preguntar)	Iniciador

Nota: ST= profesor en formación; MT = tutor.

A continuación, se analizan las habilidades de mentoría de las veintitrés reflexiones con compañero/a.

Tabla 47. Habilidades de mentoría surgidas en las veintitrés reflexiones con ayuda de un compañero/a

		Directividad													
		Dar consejo		Dar opinión		Dar información		Escuchar		Preguntar		Resumir		Total	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Conversación	1	5	9.6	18	34.6	3	15.4	8	15.4	18	34.6	0	0.0	52	100
	2	5	8.5	22	37.3	2	3.4	12	20.3	16	27.1	2	3.4	59	100
	3	4	3.6	24	21.6	22	19.8	50	45.0	11	9.9	0	0.0	111	100
	4	11	9.8	38	33.9	12	10.7	43	38.4	6	5.4	2	1.8	112	100
	5	5	13.2	24	63.2	1	2.6	5	13.2	1	2.6	2	5.3	38	100
	6	6	16.2	8	21.6	7	18.9	12	32.4	4	10.8	0	0.0	37	100
	7	0	0.0	7	14.6	7	14.6	14	29.2	20	41.7	0	0.0	48	100
	8	0	0.0	13	18.1	7	9.7	23	31.9	29	40.3	0	0.0	72	100
	9	1	3.4	13	44.8	0	0.0	10	34.5	5	17.2	0	0.0	29	100
	10	2	11.1	10	55.6	6	33.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	18	100
	11	1	3.4	13	44.8	6	20.7	7	24.1	2	6.9	0	0.0	29	100
	12	3	6.7	23	51.1	6	13.3	13	28.9	0	0.0	0	0.0	45	100
	13	0	0.0	13	76.5	2	11.8	2	11.8	0	0.0	0	0.0	17	100
	14	3	12.5	15	62.5	5	20.8	1	4.2	0	0.0	0	0.0	24	100
	15	15	24.2	23	37.1	7	11.3	12	19.4	5	8.1	0	0.0	62	100
	16	2	9.5	13	61.9	1	4.8	3	14.3	2	9.5	0	0.0	21	100
	17	0	0.0	22	84.6	2	7.7	1	3.8	0	0.0	1	3.8	26	100
	18	5	9.6	36	69.2	3	5.8	8	15.4	0	0.0	0	0.0	52	100
	19	4	10.3	14	35.9	0	0.0	16	41.0	5	12.8	0	0.0	39	100
	20	2	5.9	16	47.1	6	17.6	7	20.6	2	5.9	1	2.9	34	100
	21	2	5.7	14	40.0	6	17.1	8	22.9	5	14.3	0	0.0	53	100
	22	5	9.4	26	49.1	13	24.5	6	11.3	3	5.7	0	0.0	53	100
	23	4	6.7	24	40.0	16	26.7	14	23.3	2	3.3	0	0.0	60	100
Total		85	7.9	429	40.0	140	13.0	275	25.6	136	12.7	8	0.7	1073	100

En la tabla 47 se observa que se analizaron un total de 1073 oraciones temáticas. De ellas el 60.95% son habilidades directivas (dar consejo, dar opinión o dar información) y el 39.05% corresponde a habilidades no directivas (escuchar, preguntar y resumir).

Se comprueba que cuando el profesorado en formación reflexiona con un compañero/a, la habilidad de mentoría que más se refleja es *dar opinión* (40%), como se puede observar en la reflexión de la profesora en formación 18 junto a su compañera:

- Compañera:

A ver, después de observar el vídeo que has hecho no me queda más remedio que felicitarte por lo bien que lo has hecho, lo bien que has estado, el trabajo que has hecho con los niños ha sido fantástico, a mí me ha gustado muchísimo.

- Profesora en formación 18:

Muchas gracias.

- Compañera:

Te voy a decir los aspectos que considero positivos de tu práctica y para empezar voy a decirte que la participación y la integración de todos los alumnos y las alumnas me ha parecido estupenda, o sea, todos los niños han estado se ve que compenetrados, tú les has prestado igual atención a todos, no refuerzas malas conductas en muchas ocasiones.

- Profesora en formación 18:

Eso es muy importante.

En el ejemplo anterior la compañera utiliza habilidades directivas valorando lo que ha hecho la profesora en formación 18 en su sesión. Le aporta simplemente una opinión descriptiva personal, en la que le felicita por lo bien que lo ha hecho y le explica los aspectos que ha considerado positivos en su sesión como *la participación y la integración de todos los alumnos*.

En cuanto a las habilidades de *dar consejo* y *dar información* representan en 7.9% y un 13%, respectivamente. A continuación, se muestran distintos fragmentos de la reflexión junto a sus compañeras del profesor en formación 9 y la profesora en formación 10.

- Compañera:

yo habría hecho algunas actividades en las que ellos participen más, como alguna escenificación en la que hicieran grupos y cada uno escenificara la vida de cada etapa o...algún experimento. (Dar consejo) (A9).

- Profesora en formación 9:

Bueno pues... eh... ya lo he reflejado en alguna reflexión que, como vamos tan apretados con la programación, hacer esas actividades conlleva dejar de lado a lo mejor otros aspectos que también son importantes.

- Profesora en formación 10:

Y yo creo que..., pues es que, a mí, para mí es esencial lo que te decía el carácter reflexivo y que sean capaces de..., pues de entender las cosas y no solo de memorizarlas.

- Compañera:

si no tienen carácter reflexivo pues seguramente se lo puedan aprender de memoria y de aquí a cinco días no entiendan nada y cuando tú les vuelvas a explicar en el tema siguiente, la siguiente etapa de la historia ellos al no recordar lo anterior no van a ser capaces de conectar, de hacer un aprendizaje significativo, por lo tanto, la comprensión va a ser mucho menor. (Dar información).

Como se refleja en el primer ejemplo, la compañera utiliza habilidades directivas sugiriéndole qué habría hecho ella en su lugar, es decir, le da un consejo concreto para que pueda mejorar su práctica. En el caso del segundo ejemplo, la profesora en formación le comenta un aspecto importante para ella y la compañera completa esa idea aportando más información.

En cuanto a las habilidades no directivas, se observa que las habilidades de *escuchar* representan el 25.6%, las de *preguntar* un 12.7% y en menor proporción las habilidades de *resumir* (0.7%). Con la finalidad de comprender estas habilidades se muestran varios ejemplos de tres reflexiones diferentes (2, 19 y 17) donde se reflejan las habilidades no directivas.

- Profesora en formación 2:

Además a mí me ha gustado mucho que mis alum..., aparte de que mis alumnos reflexionen, o sea, por ejemplo los ejemplos que..., yo les dejo, o sea, vale que también me baso un poco en el tiempo pero si ellos tienen experiencias o cosas que contarme, por ejemplo en el tema de lo del arado o..., ellos me decían, o sea, ellos me decían que en su pueblo se hace de una forma, que antes eran de madera y ahora de metal, que como antes hacían los caminitos que son los surcos..., pues un poco eso hacer que se debaten un poco.

- Compañera:

Claro, sí, sí. (Escuchar).

- Compañera:

¿las copiaban todas [las normas] o van una por una? (Preguntar).

- Profesora en formación 19:

las copian todas.

- Compañera de la profesora en formación 17:

Has trabajado muchas cosas: el respeto hacia los demás, la amistad, el cuidado y respeto de los animales, la gratitud... [...] has trabajado muchas cosas sobre la competencia lingüística: la lectura, la comprensión lectora, la escritura... Además, has reforzados los conocimientos de ortografía, de tiempos verbales... (Resumir).

Estos extractos nos permiten observar las habilidades no directivas que usaron las compañeras durante la reflexión con el profesorado en formación. En el primer ejemplo la compañera muestra atención en la conversación, escuchando a la profesora en formación. En el segundo ejemplo, la compañera le hace una pregunta para que concrete algo más la información sobre la que están conversando. Y en el último ejemplo, la compañera resume los contenidos que ha trabajado la profesora en formación durante la sesión.

Se comprueba que las habilidades que más emplearon los compañeros/as durante la reflexión fueron las habilidades de dar opinión y escuchar.

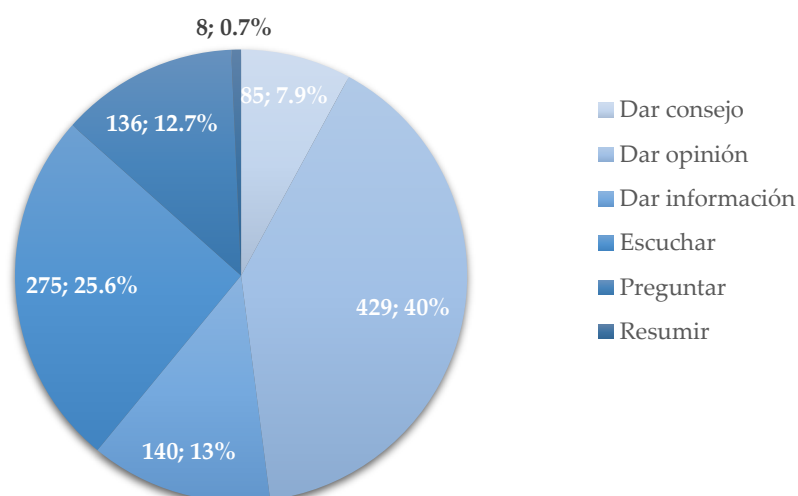


Figura 63. Habilidades de mentoría surgidas en la reflexión con ayuda de un compañero/a

En cuanto a la reflexión con el tutor/a, se observa en la siguiente tabla las habilidades de mentoría que surgieron durante estas reflexiones. (Ver Anexo X para observar una transcripción de la reflexión con tutor/a)

Tabla 48. Habilidades de mentoría en la reflexión con ayuda de un tutor/a

		Directividad													
		Dar consejo		Dar opinión		Dar información		Escuchar		Preguntar		Resumir		Total	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Conversación	1	3	6.3	18	37.5	17	35.4	8	16.7	0	0.0	2	4.2	48	100
	2	27	32.5	14	16.9	12	14.5	13	15.7	2	2.4	15	18.1	83	100
	3	30	41.7	13	18.1	5	6.9	13	18.1	4	5.6	7	9.7	72	100
	4	16	24.6	8	12.3	25	38.5	12	18.5	0	0.0	4	6.2	65	100
	5	1	5.6	7	38.9	4	22.2	2	11.1	4	22.2	0	0.0	18	100
	6	3	7.9	9	23.7	14	36.8	8	21.1	3	7.9	1	2.6	38	100
	7	0	0.0	13	33.3	7	17.9	3	7.7	11	28.2	5	12.8	39	100
	8	1	3.4	7	24.1	5	17.2	2	6.9	7	24.1	7	24.1	29	100
	9	8	18.6	7	16.3	3	7.0	19	44.2	3	7.0	3	7.0	43	100
	10	17	42.5	13	32.5	5	12.5	3	7.5	1	2.5	1	2.5	40	100
	11	8	19.5	24	58.5	2	4.9	5	12.2	1	2.4	1	2.4	41	100
	12	9	45.0	8	40.0	1	5.0	1	5.0	0	0.0	1	5.0	20	100
	13	11	31.4	11	31.4	6	17.1	2	5.7	3	8.6	2	5.7	35	100
	14	18	41.9	15	34.9	4	9.3	3	7.0	3	7.0	0	0.0	43	100
	15	8	30.8	12	46.2	1	3.8	5	19.2	0	0.0	0	0.0	26	100
	16	20	50.0	7	17.5	0	0.0	0	0.0	12	30	1	2.5	40	100
	17	0	0.0	26	72.2	9	25.0	1	2.8	0	0.0	0	0.0	36	100
	18	20	35.7	15	26.8	10	17.9	6	10.7	2	3.6	3	5.4	56	100
	19	5	20.8	7	29.2	5	20.8	6	25.0	1	4.2	0	0.0	24	100
	20	1	2.9	17	48.6	9	25.7	5	14.3	1	2.9	2	5.7	35	100
	21	10	20.8	14	29.2	7	14.6	2	4.2	15	31.3	0	0.0	48	100
	22	26	40.6	19	29.7	11	17.2	7	10.9	1	1.6	0	0.0	64	100
	23	14	24.6	21	36.8	8	14.0	7	12.3	6	10.5	1	1.8	57	100
Total		256	25.6	305	30.5	170	17.0	133	13.3	80	8.0	56	5.6	1000	100

Se muestran en la tabla 48 un total de 1000 oraciones temáticas. De ellas el 73.1% son habilidades directivas (dar consejo, dar opinión o dar información) y el 26.9% corresponde a habilidades no directivas (escuchar, preguntar y resumir).

Se comprueba que las habilidades de mentoría que más se emplearon fueron las directivas: *dar opinión* (30.5%), *dar consejo* (25.6%) y *dar información* (17%). A continuación, se extrae información de distintas reflexiones para comprender estas habilidades directivas.

- Tutor 16:

Muy bien por preguntar y hacer participar a los niños sobre sus conocimientos previos, creo que es una parte importante sobre todo para hacer una especie de evaluación inicial o evaluación de diagnóstico de cómo están los niños en ese momento. (Dar opinión).

- Tutor 16:

Los ejemplos deben ser más concretos para que los niños entiendan el tema perfectamente ¿de acuerdo? (Dar consejo).

- Tutora 2:

...el libro es un utensilio, o sea tenemos que convencernos que es un utensilio súper útil y que si lo cogemos no es porque sea lo único sino porque nos ayuda a estructurar, nos ayuda a que los niños también sepan por dónde tenemos que ir. (Dar información).

La información que se extrae de estas reflexiones nos permite comprender las habilidades directivas en un contexto real. El uso de las habilidades *dar consejo* o *dar información* influye en el conocimiento práctico que el profesorado en formación adquiere de su propia práctica, puesto que los tutores aportan sugerencias o añaden información útil para el profesorado en prácticas. Sin embargo, cuando *dan opinión*, simplemente valoran la sesión de manera personal.

Por otro lado, las habilidades no directivas como *escuchar*, *preguntar* y *resumir* representan un 13.3%, un 8% y un 5.6%, respectivamente, generando información como la que se muestra a continuación.

- Profesora en formación 1:

Claro, además no saber muy bien el hilo también te... de las clases habituales que se hace.

- Tutor 1:

Claro, claro, efectivamente claro... (Escuchar).

- Tutor 16:

¿cómo te has encontrado dando clase? ¿Te ha gustado? (Preguntar).

- Profesor en formación 16:

La verdad que muy a gusto. Pensaba que iba a estar un poco más nervioso, pero ha sido un par de minutos al principio y luego te metes en la clase y se te pasan los minutos volando. La verdad que sí, y el alumnado muy correcto, atendiendo, no alborotado.

- Tutora 18:

Bueno, trabajaste el tema de los adjetivos fundamentalmente. Era una sesión de lengua. Saliste un poco disgustada pero luego yo después de ver el vídeo no me parecía que era para tanto, los niños en primero pues sí hablaban y hubo un momento sobre todo al final porque la sesión se hizo un poco larga, que se empezaron a hablar y a mover, pero vamos tampoco es una cosa exagerada ni preocupante, yo pensaba que iba a ser, por lo que tú me habías dicho, otra cosa y no (Resumir).

En estos extractos vemos cómo los tutores/as utilizaron las habilidades no directivas, mostrando interés en la conversación, preguntando sobre la sesión para adquirir conocimiento nuevo y resumiendo la sesión de prácticas reflejando el estado emocional de la profesora en formación. Teniendo en cuenta estas habilidades se evalúa si el tutor/a aporta información valiosa para que el profesorado en formación mejore su conocimiento práctico, comprobando que los tutores/as se centran, en estas habilidades, en información insignificante que el profesorado en formación no podrá utilizar en su futura docencia.

Se demuestra que las habilidades que más utilizaron los tutores/as durante la reflexión con el profesorado en formación fueron las directivas: dar consejo, dar opinión y dar información.

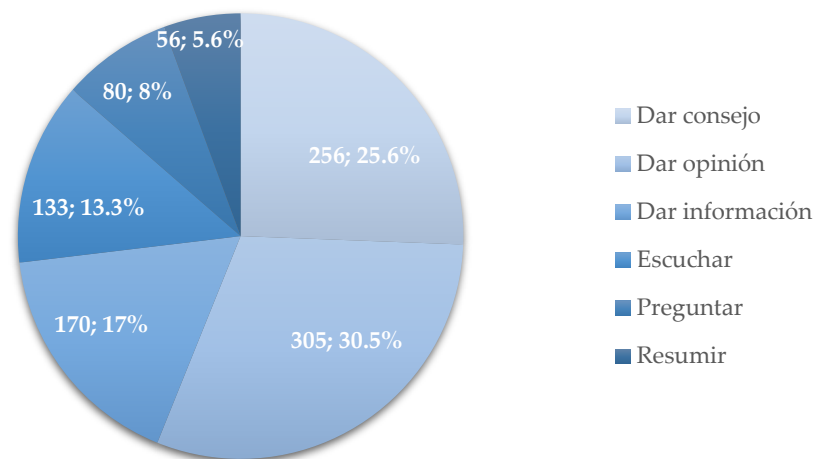


Figura 64. Habilidades de mentoría surgidas en la reflexión con ayuda de un tutor/a

Una vez analizadas las habilidades de mentoría que surgieron en la reflexión con ayuda de un compañero/a y con un tutor/a, a continuación, se investiga el tipo de rol que desempeñaron tanto los compañeros/as como los tutores/as durante la reflexión sobre la sesión impartida por el profesorado en formación.

En la figura 66 se observa el tipo de rol que surgió en las veintitrés conversaciones entre el profesorado en formación y un compañero/a. Se detecta que el rol que representan habitualmente los compañeros/as durante la reflexión es un rol autoritario (40.5%), seguido del rol animador (21.8%) y del rol asesor (20.3%). El rol de iniciador representa el 17.2%. Se comprueba que los compañeros/as desempeñaron un rol directivo (autoritario), usando para ello habilidades directivas como dar opinión, y un rol no directivo (animador) valiéndose de habilidades de mentoría como escuchar.

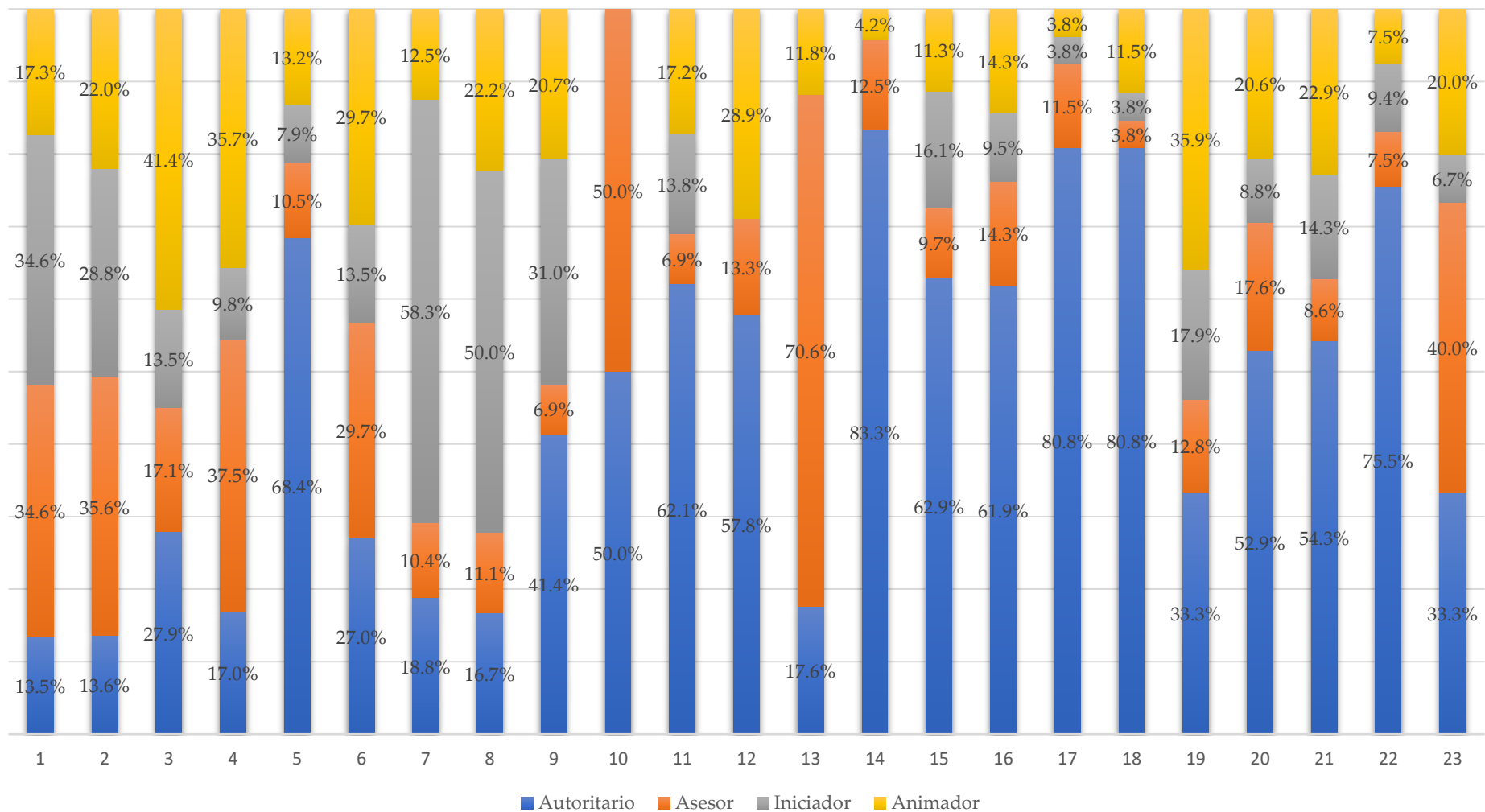


Figura 65. Roles presentes en cada conversación con ayuda de un compañero/a

En cuanto a las conversaciones con ayuda de un tutor/a se observa que los roles que más utilizaron los tutores/as durante la reflexión fueron el rol autoritario (44.1%) y el rol asesor (29.4%). En menor medida desempeñaron los roles de iniciador (14.5%) y animador (12%).

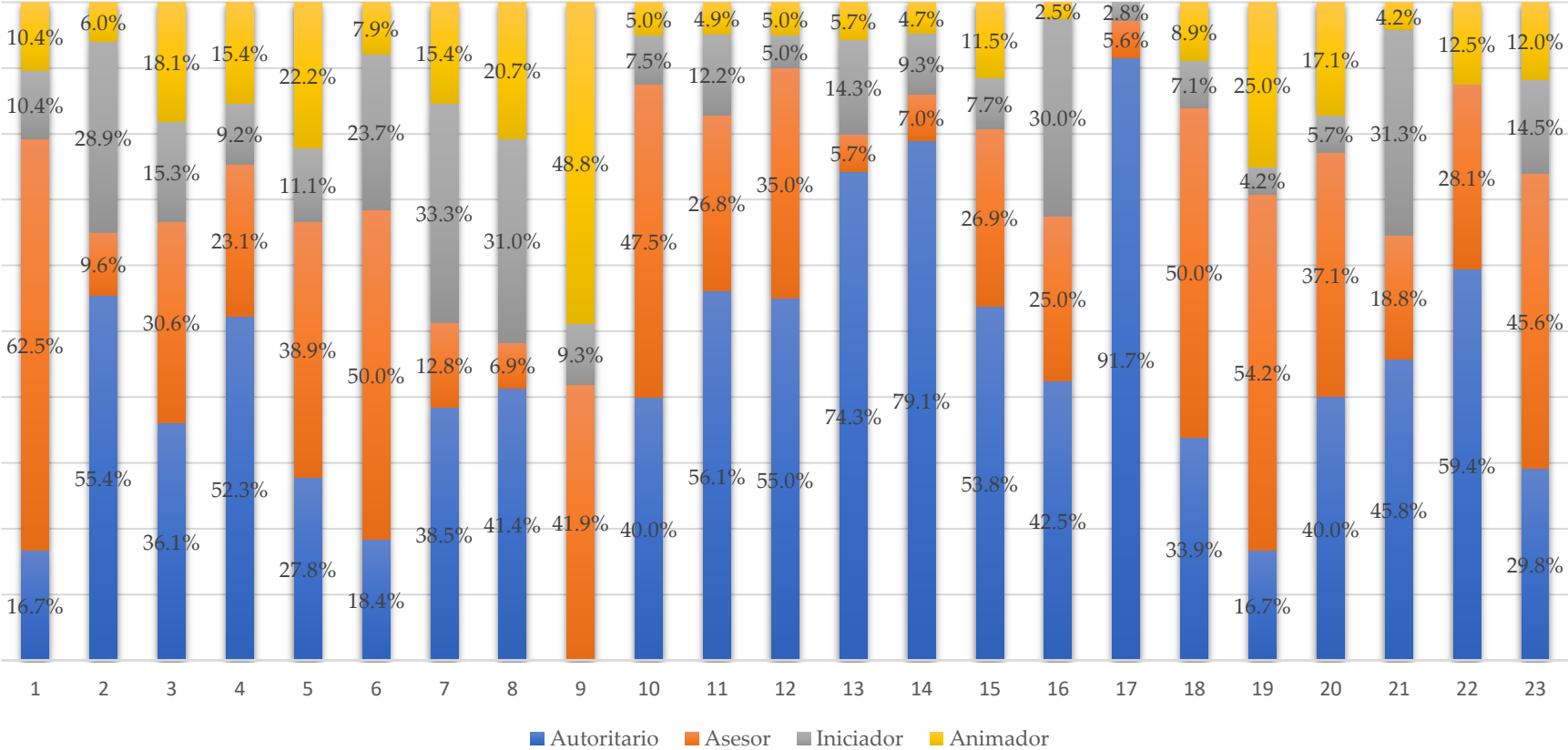


Figura 66. Roles presentes en cada conversación con ayuda de un tutor/a

En ambas condiciones se observa una predominancia de los roles directivos (autoritario y asesor), entreviendo una diferencia mínima entre la reflexión con ayuda de un compañero/a y con un tutor/a, siendo los compañeros/as menos directivos que los tutores/as (Fig. 68).

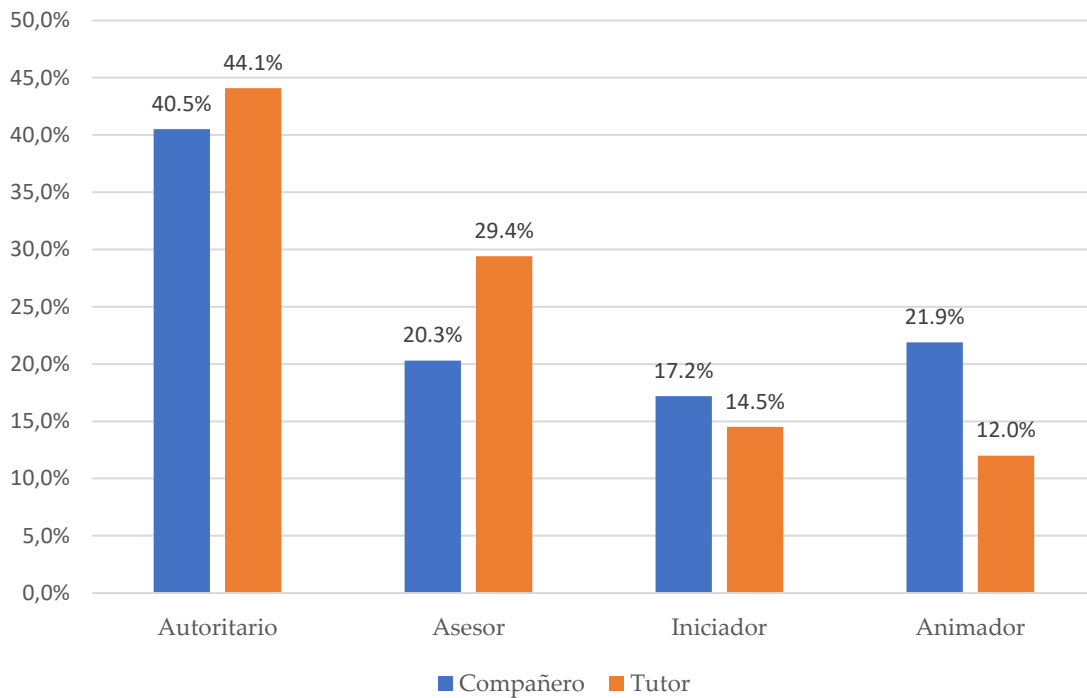


Figura 67. Roles surgidos en la reflexión con ayuda de un compañero/a o un tutor/a

Para comprobar las diferencias entre los grupos de la figura 68 se utiliza la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Se analizan tres grupos diferentes: autoritario/asesor; autoritario/iniciador; y autoritario/animador.

Tabla 49. Rangos obtenidos en la comparación de los grupos autoritario/asesor

	Rol	N	Rango promedio	Suma de rangos
Tipo de conocimiento	Autoritario	1939	1496.00	2900747.00
	Asesor	1115	1582.28	1764238.00
	Total	3054		

Se observa en la tabla 50 la posición media de los casos de cada grupo ordenando de mayor a menor la posición de todos los casos. Se comprueba que el rol autoritario alcanza posiciones más altas (1939) que el rol asesor (1115). Para comprobar si estas diferencias son significativas se analiza la siguiente tabla:

Tabla 50. Relación de los roles autoritario/asesor a partir de la prueba U de Mann-Whitney.

	Tipo de conocimiento
U de Mann-Whitney	1019917.000
W de Wilcoxon	2900747.000
Z	-2.772
Sig. Asintótica (bilateral)	.006

El valor estadístico de U es 1019917 y el valor p-valor asociado al contraste = -2.772. De estos datos se puede concluir que el conocimiento que se adquiere con el rol autoritario es estadísticamente significativamente más alto que en el rol asesor ($p = 0.006 < 0.05$).

El siguiente grupo que se analiza son los roles autoritario/iniciador observando que el rol autoritario alcanza posiciones mucho más altas (1939) que el rol asesor (279). Ver tabla 51.

Tabla 51. Rangos obtenidos en la comparación de los grupos autoritario/iniciador

	Rol	N	Rango promedio	Suma de rangos
Tipo de conocimiento	Autoritario	1939	1233.04	2390871.00
	Iniciador	279	229.53	63349.0
	Total	2215		

Para comprobar si las diferencias son significativas se observa en la siguiente tabla que el valor de U es igual a 25123 y de $p = 0.000$.

Tabla 52. Relación de los roles autoritario/iniciador a partir de la prueba U de Mann-Whitney.

	Tipo de conocimiento
U de Mann-Whitney	25123.000
W de Wilcoxon	63349.000
Z	-25.586
Sig. Asintótica (bilateral)	.000

Se demuestra estadísticamente que el conocimiento que se adquiere con el rol autoritario es más alto que con el rol iniciador, puesto que el valor de significancia es menor a 0.05.

El tercer grupo que se compara son los roles autoritario/animador. En la tabla siguiente se comprueba que nuevamente el rol autoritario (1939) alcanza valores mayores que el rol animador (259).

Tabla 53. Rangos obtenidos en la comparación de los grupos autoritario/animador.

	Rol	N	Rango promedio	Suma de rangos
Tipo de conocimiento	Autoritario	1939	1217.78	2361274.50
	Animador	259	214.0	55426.50
	Total	2198		

En la tabla 54 se comprueba estadísticamente si las diferencias entre el rol autoritario y el rol animador son significativas. El valor estadístico de U es igual a 21756.5 y el valor de $p = 0.000$. Dado que el nivel de significancia es menor a

0.05 se puede concluir que el conocimiento en el rol autoritario es estadísticamente significativamente más alto que en el rol animador.

Tabla 54. Relación de los roles autoritario/animador a partir de la prueba U de Mann-Whitney.

	Tipo de conocimiento
U de Mann-Whitney	21756.500
W de Wilcoxon	55426.500
Z	-25.114
Sig. Asintótica (bilateral)	.000

Para completar dichos datos, se presenta el diagrama de cajas para las variables del post test (fig. 69). En este caso, las distribuciones muestrales de los roles parecen comportarse de forma diferente. La mediana es superior en los roles autoritario y asesor, centrándose los valores en las valoraciones. En cambio, en los roles iniciador y animador los valores se centran en la no adquisición de conocimiento y en los recuerdos. Es destacable que en las cuatro variables existen valores atípicos, siendo más frecuente estos valores en los roles iniciador y animador.

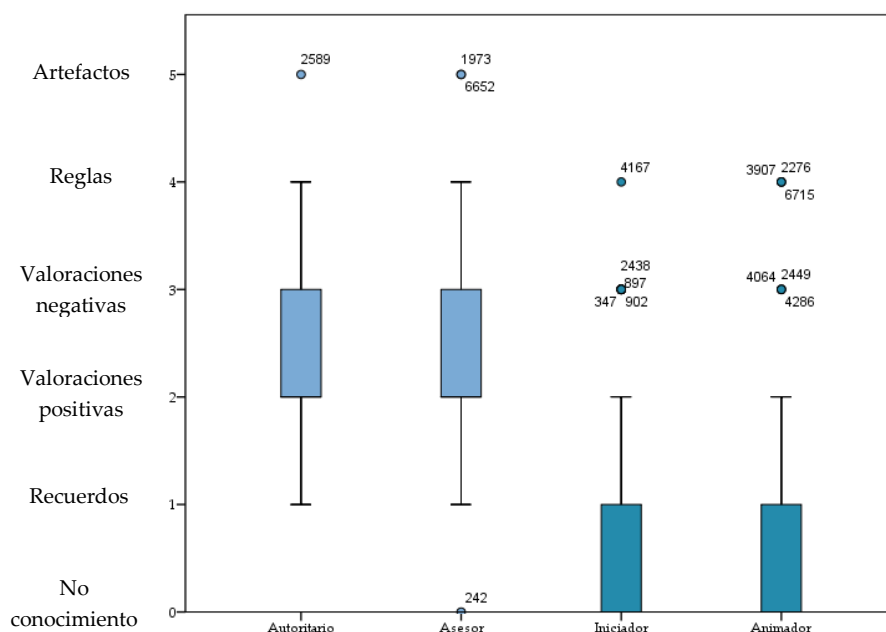


Figura 68. Diferencias entre los grupos autoritario, asesor, iniciador y animador y el tipo de conocimiento (narrativo/inferencial)

Posteriormente, se observan las habilidades que emplean los compañeros/as y los tutores/as en las reflexiones, diferenciando tres perfiles de mentor en función de los datos empíricos: *mentor facilitador*, es aquel que con sus habilidades aumenta el aprendizaje del profesorado en formación; *mentor neutro*, se considera a los mentores que mantienen el aprendizaje; y *mentor no facilitador*, aquel que baja el conocimiento que adquiere el profesorado en formación.

Con la finalidad de comprobar las habilidades que usan los mentores, se analizan las conversaciones en función de la progresión del profesorado en formación a partir de la interacción con el compañero/a, explicada anteriormente, obteniendo los datos que se recogen en la figura 70 y 71.

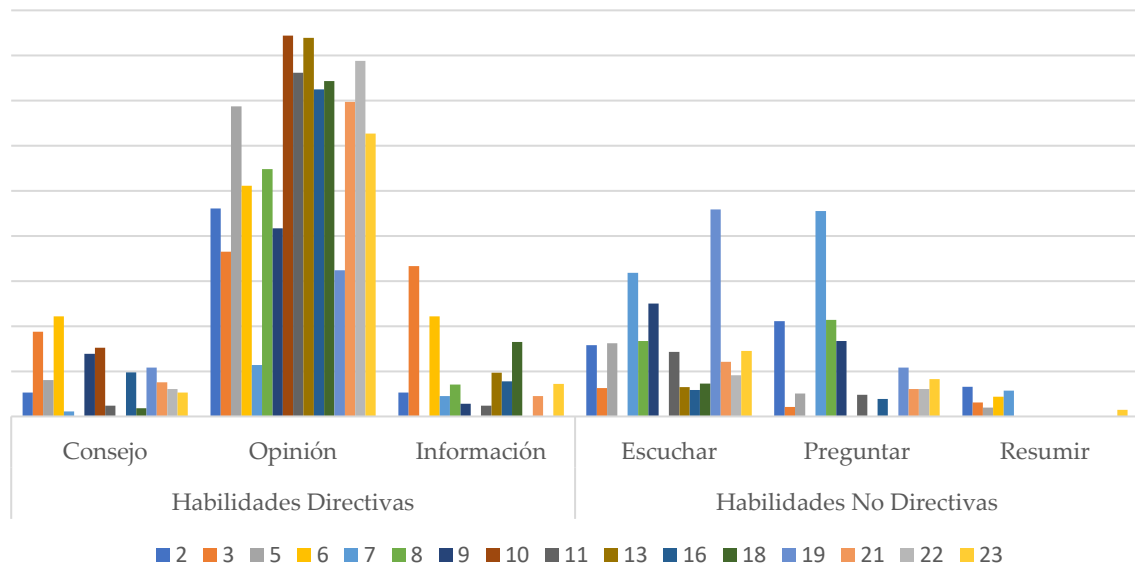


Figura 69. Tipos de habilidades de supervisión utilizadas con el perfil de compañero/a neutro

Al relacionar la progresión de aprendizaje neutra con las habilidades directivas y no directivas se aprecia una predominancia (87.5%) de la habilidad *dar opinión*, siendo el resto de las habilidades poco frecuentes. Destacan las conversaciones 6 y 19, puesto que las habilidades que más desempeñan son las de *preguntar* y *escuchar*, respectivamente. Los datos demuestran que la reflexión con los compañeros/as se basó en aportar una valoración personal de la sesión práctica. Con relación a la progresión inversa se observa que en todas las conversaciones la habilidad que más se utiliza es *dar opinión*, teniendo poca presencia el resto de las habilidades. El perfil de estos compañeros/as es de mentor no facilitador, disminuyendo el aprendizaje del profesorado en formación al limitarse básicamente a dar opiniones personales.

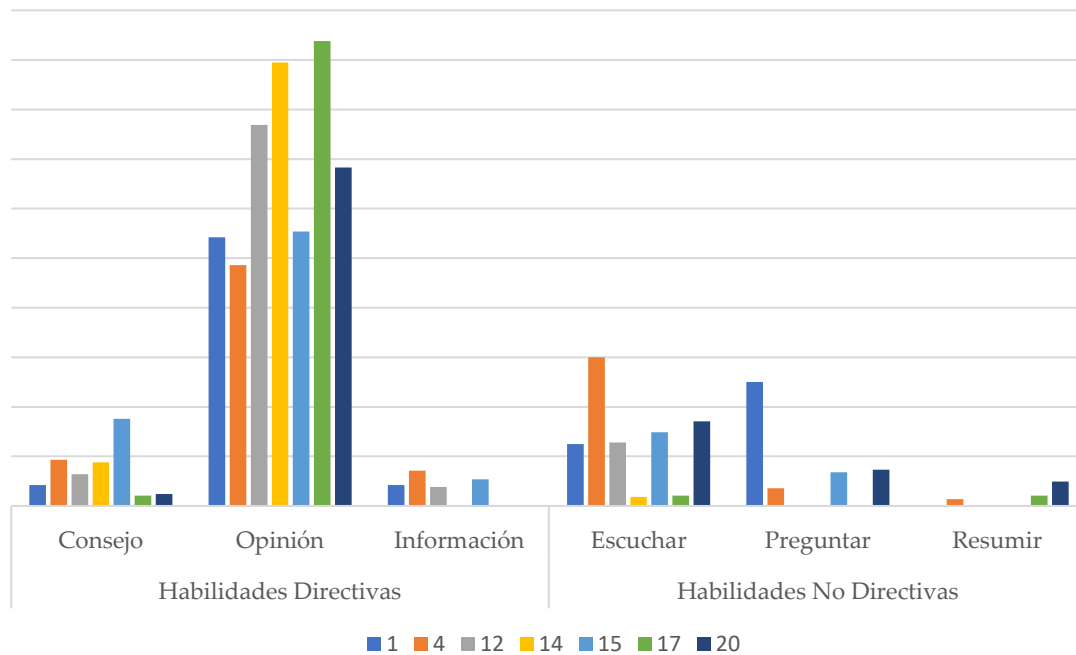


Figura 70. Tipos de habilidades de supervisión utilizadas con el perfil de compañero/a no facilitador.

Con respecto a las habilidades que ponen en práctica los tutores/as cuando reflexionan con el profesorado en formación, se analizan también en función de la progresión de aprendizaje. En primer lugar, se muestran los resultados de los mentores facilitadores (fig. 71).

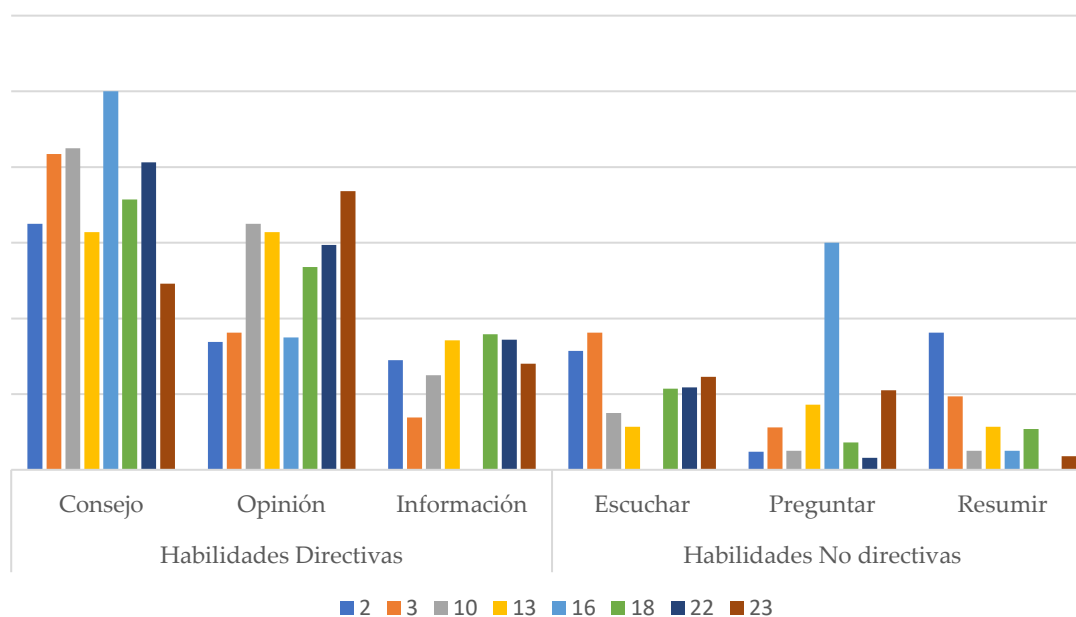


Figura 71. Tipos de habilidades de supervisión utilizadas con el perfil de mentor facilitador.

Analizando la figura 71 referente a los mentores facilitadores, se observa un porcentaje superior en la habilidad *dar consejo*, seguida de la habilidad *dar opinión*. En este perfil de mentor la diferencia entre las habilidades directivas y no directivas es relativamente menor que en el caso de los compañeros/as. Destacando la conversación 16 que, aunque la mayor parte de las habilidades que desempeñan son *dar consejo* también utiliza la habilidad de *preguntar*, haciendo que el profesor/a en formación aporte nueva información a la conversación. Por lo tanto, los tutores/as con un perfil facilitador sugieren, al profesorado en formación, acciones que podrían haber hecho, valoran la sesión y en menor medida aportan información que complete el contenido de la conversación, con respecto a las habilidades directivas, aumentando el aprendizaje del profesorado en formación.

En cuanto a los mentores neutros se centran en la habilidad *dar opinión*. La habilidad de *dar consejo* disminuye con respecto a los mentores facilitadores y la habilidad de *dar información* aumenta en algunas de las conversaciones. En relación con las habilidades no directivas, se comprueba que en las conversaciones 5, 6, 7, 8, 19, 21 y 14 la habilidad de *preguntar* está más presente que en el caso anterior, además en las conversaciones 7, 8 y 9 también presentan mayor presencia de la habilidad *resumir*. En el caso de la conversación 14, el conocimiento práctico de la profesora en formación era inferencial manteniéndose con el tutor. Observando los datos se constata que el tutor utilizó un porcentaje superior de la habilidad *dar opinión*, seguida de la habilidad *preguntar* y *dar información*, también utilizó las habilidades de *escuchar* y *resumir* en menor medida, destacando la inexistencia de *consejos*.

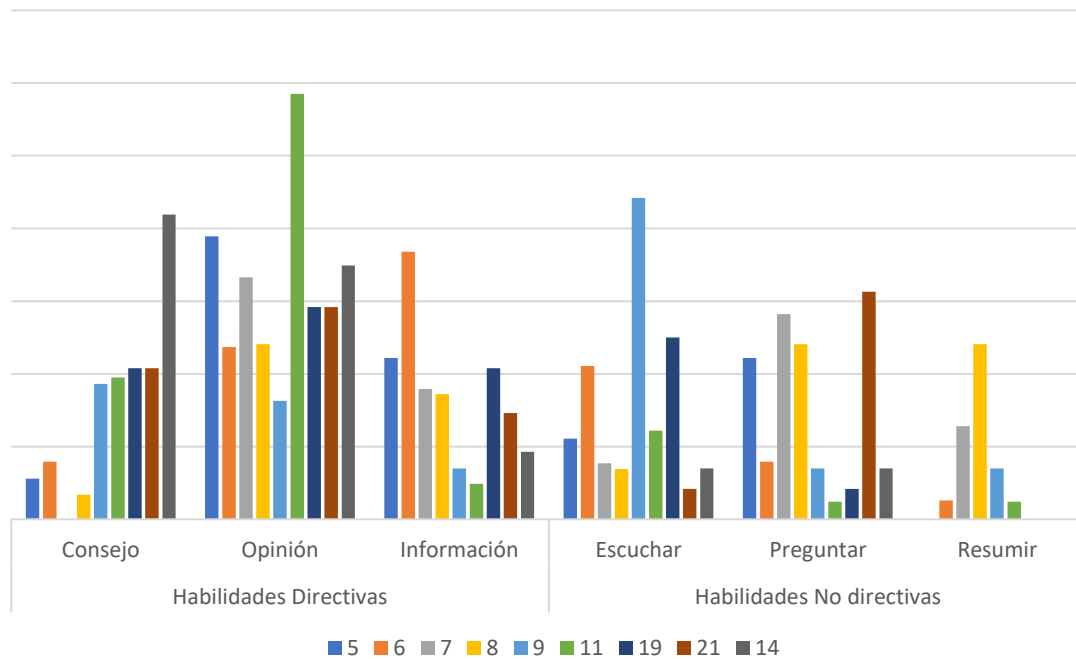


Figura 72. Tipos de habilidades de supervisión utilizadas con el perfil de mentor neutro.

Por último, en los mentores no facilitadores predomina la habilidad de *dar opinión*, en la mayoría de las conversaciones, seguida de las habilidades *dar consejo* y *dar información*. En este perfil, las habilidades no directivas están menos presentes que en los perfiles anteriores, destacando la habilidad *preguntar*, que solo se refleja en la conversación 20. En cuanto a las conversaciones 4 y 12 predomina la habilidad *dar consejo*, existiendo poca diferencia entre dicha habilidad y la habilidad de *dar opinión*, siendo algo mayor la diferencia en la conversación 4. Por consiguiente, los mentores no facilitadores se centran en valorar lo que se ha hecho en la sesión, aportando en algunos casos alguna recomendación o información que ayude al profesor/a en formación. En cuanto a las habilidades no directivas, los mentores en ocasiones escuchaban o resumían parte de la conversación, siendo inexistentes las preguntas en la mayoría de las conversaciones.

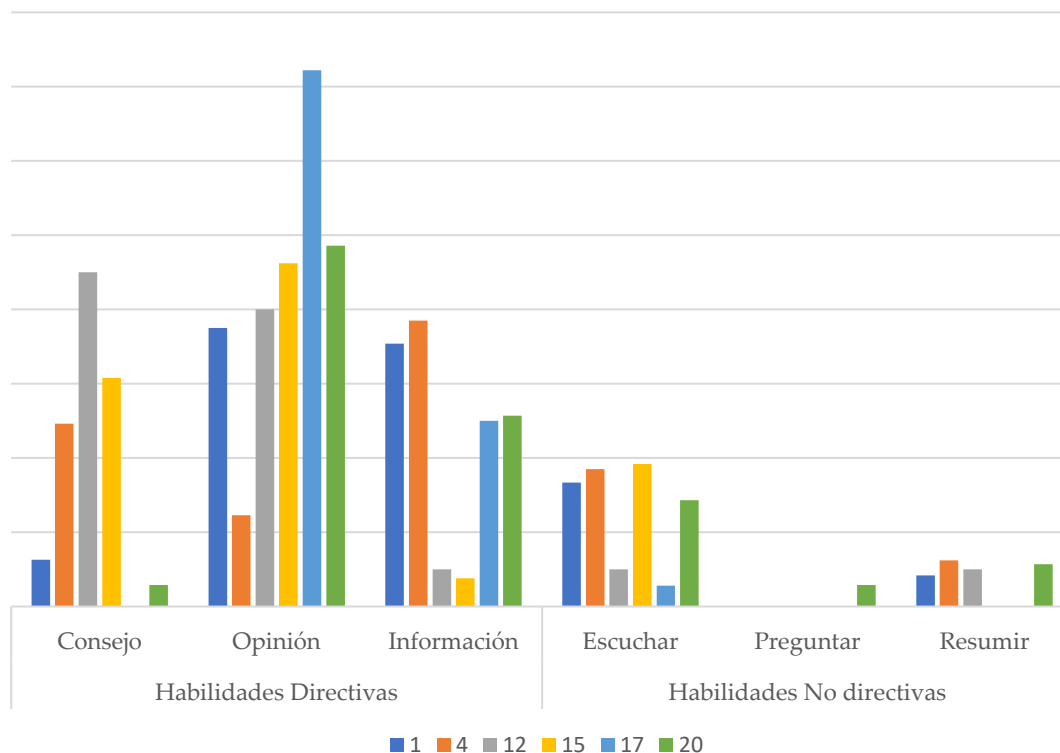


Figura 73. Tipos de habilidades de supervisión utilizadas con el perfil de mentor no facilitador.

Una vez analizados los perfiles de los mentores en relación con las habilidades directivas, se comprueba la existencia de diferencias entre el tipo de rol que desempeña un compañero/a y el tipo de conocimiento práctico que se adquiere con la ayuda de esa reflexión.

Tabla 55. Conocimiento práctico adquirido según el tipo de rol que adoptó el compañero/a durante la reflexión.

	N/A	%	Autoritario	%	Asesor	%	Iniciador	%	Animador	%
N/C	35	2.6	2	0.2	1	0.3	150	85.7	179	85.9
Recuerdos	478	35.3	96	11.6	49	14.6	14	8.0	8	4.0
V.P.	390	28.8	483	58.5	205	61.2	5	2.9	9	4.5
V.N	324	23.9	153	18.5	43	12.8	5	2.9	2	1.0
Reglas	129	9.5	92	11.1	36	10.7	1	0.6	2	1.0
Artefactos	0	0	0	1	0.3	0	0	0	0	0
Total	1356	100	826	100	335	100	175	100	200	100

Nota: N/A = No aplicable (Profesor en prácticas); N/C = No conocimiento (Escuchar/Preguntar); V.P. = valoraciones positivas; V.N. = valoraciones negativas.

Atendiendo a la adquisición de conocimiento práctico según el rol docente, los datos revelan que en el rol autoritario se adquiere mayor conocimiento práctico (435 proposiciones), seguido del rol animador (235) y el rol asesor (218), finalmente con el rol iniciador se adquirieron 185 proposiciones. En cuanto al tipo de conocimiento que se adquiere en cada rol destacan las valoraciones positivas en todos los roles: en el rol autoritario se obtiene un 36.1%, en el rol asesor un 45%, en el rol iniciador un 35.1% y en el rol animador un 34.9%. Seguidos de los recuerdos en los roles asesor (20.6%), iniciador (25.4%) y animador (23.8%), mientras que en el rol autoritario destaca, en segundo lugar, las reglas (24.4%).

Se comprueba con la prueba de chi-cuadrado si existen diferencias estadísticas entre el tipo de rol (autoritario/asesor = directivos; iniciador/animador = no directivos) y el tipo de conocimiento práctico (narrativo/inferencial) que adquiere el profesorado en formación cuando reflexiona con un compañero/a.

Tabla 56. Comparación entre tipo de rol (directivo/no directivo) y el tipo de conocimiento práctico (narrativo/inferencial) en la reflexión con compañero/a, a partir de la prueba de chi-cuadrado.

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2527.579 ^a	20	.000
Razón de verosimilitud	1873.682	20	.000
Asociación lineal por lineal	526.483	1	.00
N de casos válidos	2892		

a. 5 casillas (16.7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0.06.

En la tabla de valores de chi-cuadrado se observa un valor límite de 31.410, con un valor de significancia del 5% y 20 grados de libertad. La tabla 56 refleja un valor de 2527.579, puesto que el valor de chi-cuadrado calculado es mayor ($2527.579 > 31.410$), se puede rechazar la hipótesis nula, deduciendo que existen

diferencias significativas entre el tipo de rol y el tipo de conocimiento práctico que se adquiere durante la reflexión con un compañero/a. Se afirma la asociación entre las dos variables, pues la significancia es menor ($0.000 < 0.05$).

Por otro lado, se analizan las diferencias entre el tipo de rol que desempeña un tutor/a y el tipo de conocimiento práctico que se extrae de la reflexión con su ayuda.

Tabla 57. Conocimiento práctico adquirido según el tipo de rol que adoptó el tutor/a durante la reflexión.

	N/A	%	Autoritario	%	Asesor	%	Iniciador	%	Animador	%
N/C	4	0.5	0	0	1	0.1	87	86.1	46	79.3
Recuerdos	183	24.7	199	17.9	119	15.3	5	5.0	6	10.3
V.P.	264	35.6	457	41.1	273	35.0	5	5.0	4	6.9
V.N	196	26.5	178	16.0	153	19.6	4	4.0	1	1.7
Reglas	94	12.7	278	25.0	233	29.9	0	0	0	0
Artefactos	0	0	1	0.1	1	0.0	0	0	0	0
Total	741	100	1113	100	780	100	101	100	58	100

Nota: N/A = No aplicable (Profesor en prácticas); N/C = No conocimiento (Escuchar/Preguntar); V.P. = valoraciones positivas; V.N. = valoraciones negativas.

Se comprueba que con el rol de autoritario se adquiere mayor conocimiento práctico (54.2%), seguido del rol asesor con un 38.01%. Los roles de iniciador (4.9%) y animador (2.8%) fueron menos adoptados por los tutores durante la reflexión con el profesorado en formación. En cuanto al conocimiento que más se adquirió se aprecia que en los cuatro roles el conocimiento que más destaca son las valoraciones positivas, representando el 35.6%, 42.2%, 34.5% y el 36.7%, respectivamente. En cuanto al conocimiento inferencial (reglas) destaca el rol autoritario (26.1%) y el rol iniciador (24.1%). Resalta la inexistencia de artefactos en los cuatro roles.

A continuación, se realiza la prueba de Kruskal Wallis para comparar las distribuciones en una variable continua entre varios grupos. Los datos analizados cumplen las cuatro asunciones de dicha prueba, es decir, la variable dependiente es continua, la variable independiente consta de más de dos grupos independientes, no hay relación entre los grupos y la distribución de puntajes para cada grupo de la variable independiente tienen la misma forma.

Tabla 58. Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para comparar el tipo de rol con el tipo de conocimiento práctico

N Total	2.052
Estadístico de contraste	60.717
Grados de libertad	3
Sig. Asintótica (prueba bilateral)	.000

Se observa en la tabla anterior que el estadístico de contraste equivale a chi-cuadrado = 60.717, con 3 grados de libertad. La significación es de 0.000 menor a 0.005, por lo que se rechaza la hipótesis nula en el contraste general. Para saber entre qué grupos se establecen las diferencias en concreto, se observan las pruebas post test.

La prueba que se realiza para cada pareja es la U de Mann-Whitney. Todos los contrastes aparecen resumidos en un gráfico de nodos (figura 75). Cada uno de los nodos representa un rol y cada una de las líneas representa el contraste realizado. Las líneas amarillas muestran los contrastes significativos y las líneas negras los no significativos. Los valores que aparecen en cada nodo se corresponden con los rangos medios.

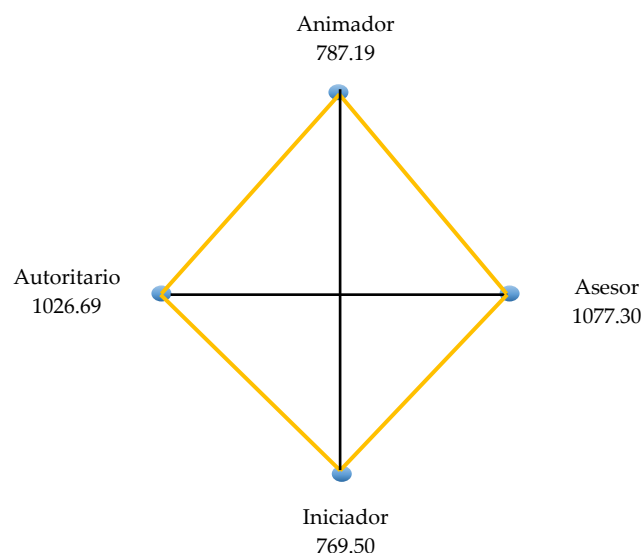


Figura 74. Gráfico de nodos entre parejas de rol

Los valores exactos de los contrastes se pueden observar en la tabla 59, comprobando las comparaciones entre iniciador y autoritario, iniciador y asesor, animador y autoritario, animador y asesor, autoritario y asesor, e iniciador y animador.

Tabla 59. Comparaciones entre parejas de rol a partir de la prueba de U de Mann-Whitney

Muestra 1 – Muestra 2	Estadístico de contraste	Error estándar	Desv. Estadístico de contraste	Sig.	Sig. ajust.
Iniciador-Autoritario	257.191	46.210	5.566	.000	.000
Iniciador-Asesor	307.800	47.024	6.546	.000	.000
Animador-Autoritario	239.502	59.890	3.999	.000	.000
Animador-Asesor	290.110	60.520	4.794	.000	.000
Autoritario-Asesor	-50.609	20.764	-2.437	.15	.089
Iniciador-Animador	-17.690	73.259	-.241	.809	1.000

En la cuatro primeras comparaciones se contempla que el valor de la significancia es menor a 0.05 en los cuatro casos, por lo que existen diferencias significativas entre los roles autoritario y asesor con relación a los roles iniciador y animador, dado que los rangos son mayores. Por otro lado, en la comparación autoritario-

asesor el valor de significancia es igual a $0.089 > 0.05$, por lo tanto, este contraste no es significativo. Lo mismo ocurre en la comparación de los roles iniciador-animador, el valor de $p = 1.000 > 0.05$, comprobando que tampoco es significativa esta comparación, por lo que no hay diferencia entre las medianas de estos roles y la adquisición de conocimiento.

Se comprueba con la prueba de chi-cuadrado si existen diferencias estadísticas entre el tipo de rol (autoritario/asesor = directivos; iniciador/animador = no directivos) y el tipo de conocimiento práctico (narrativo/inferencial) que adquiere el profesorado en formación.

Tabla 60. Comparación entre tipo de rol (directivo/no directivo) y tipo de conocimiento práctico (narrativo/inferencial) a través de la prueba de chi-cuadrado.

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	54.597 ^a	1	.000
Razón de verosimilitud	85.706	1	.000
Asociación lineal por lineal	54.571	1	.00
N de casos válidos	2052		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 39.75.

Con un valor de significancia del 5% y 1 grado de libertad, según la tabla de valores de chi-cuadrado se observa un valor límite de 3.841. Los valores reflejados en la tabla 60 reflejan un valor de 54.597, puesto que el valor de chi-cuadrado calculado es mayor ($54.597 > 3.841$), se puede rechazar la hipótesis nula, por lo que se deduce que existen diferencias significativas entre el tipo de rol y el tipo de conocimiento práctico que se adquiere durante la reflexión. Por lo tanto, se puede afirmar la asociación entre el conocimiento que se adquiere y el tipo de rol, pues la significancia es menor ($0.000 > 0.05$).

Para comparar la directividad (directivo o no directivo) con el tipo de conocimiento práctico (recuerdos, valoraciones positivas, valoraciones negativas, reglas y artefactos) se utiliza la prueba de Mann-Whitney.

En la tabla siguiente se observa que las habilidades directivas (3009) alcanzan valores mayores que las habilidades no directivas (196).

Tabla 61. Rangos obtenidos en la comparación de las habilidades directivas y no directivas.

	Directividad	N	Rango promedio	Suma de rangos
Tipo de conocimiento	Directivo	3009	1682.37	5062264.50
	No directivo	196	214.0	75350.50
	Total	3205		

Para comprobar estadísticamente si esta diferencia es significativa se comprueba el valor de U (56044.5) y el valor de $p = 0.000$ en la tabla 62.

Tabla 62. Relación entre las habilidades directivas y el tipo de conocimiento a partir de la prueba U de Mann-Whitney.

	Tipo de conocimiento
U de Mann-Whitney	56044.500
W de Wilcoxon	75350.500
Z	-20.058
Sig. Asintótica (bilateral)	.000

Puesto que el valor de significancia (p) es menor a 0.05 se puede rechazar la hipótesis nula de que el tipo de conocimiento práctico es similar en los dos tipos de directividad. En consecuencia, se acepta que existen diferencias significativas entre el tipo de conocimiento y la directividad (directivo/no directivo).

Para una mayor comprensión de los resultados, se presenta a continuación el diagrama de cajas para las variables del post test.

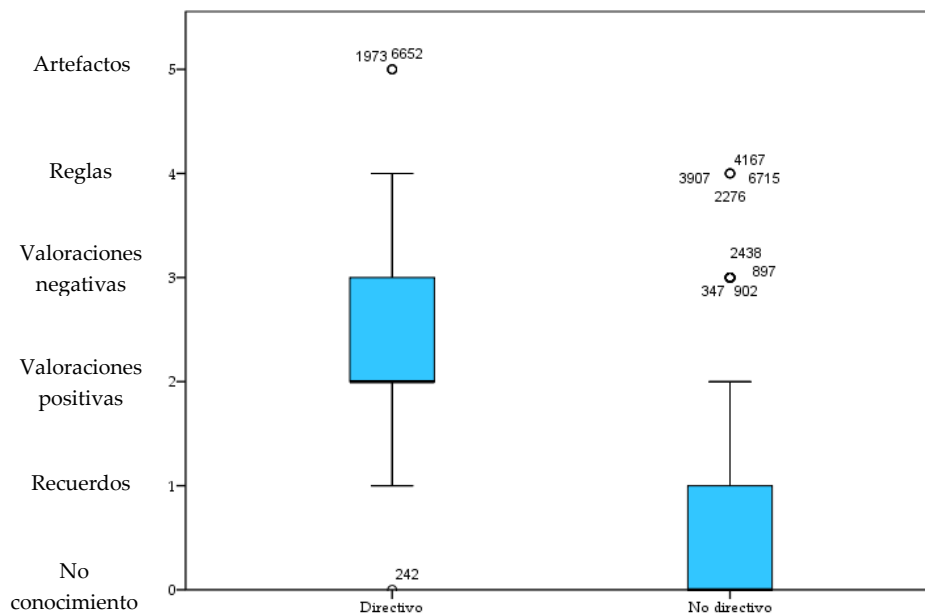


Figura 75. Diferencias entre las habilidades directivas y no directivas y el tipo de conocimiento práctico.

En este caso, las distribuciones muestrales de las habilidades se comportan de manera diferente. La mediana es superior en las habilidades directivas, encontrándose entre los valores 2 (valoraciones positivas) y 3 (valoraciones negativas), obteniendo valores poco usuales en la categoría 5 (artefectos). Analizando la reflexión del profesor en formación 16 con su tutor se refleja que el tutor en un solo turno opina sobre la sesión (valoraciones) y le aporta sugerencias de mejora (reglas), es decir, lleva a cabo habilidades directivas (dar opinión y dar consejo).

- Tutor 16:

Por una parte, muy bien por preguntar y hacer participar a los niños sobre sus conocimientos previos, creo que es una parte importante sobre todo para hacer una especie de evaluación inicial o evaluación de diagnóstico de cómo están los niños en ese momento. (Valoración positiva – Dar opinión).

Ehh los ejemplos que has dado son buenos, pero son muy generales, deben ser más concretos para que los niños entiendan el tema perfectamente ¿de acuerdo? Eso es importante. (Regla – Dar consejo).

Muy bien cuando relacionas la energía con los temas ya estudiados, con temas anteriores como la materia, por ejemplo, eh, porque bueno pues tienen mucha relación teniendo en cuenta que es el mismo tema y que relacionas máquinas, materia y energía, y la verdad es que ellos lo están haciendo en el sentido de aprendizaje constructivo y tú has llevado a cabo ese tipo de aprendizaje con ellos ¿vale? (Valoración positiva – Dar opinión).

Muy bien cuando has realizado un resumen final de lo que has impartido a lo largo de la sesión, ha gustado mucho, eso es importante para que los niños tengan un concepto global de lo que, de lo que has hecho, de lo que has explicado (Valoración positiva – Dar opinión).

En cambio, en las habilidades no directiva los valores se encuentran en 0 (no conocimiento) y 1 (recuerdos), siendo poco usual encontrar valoraciones positivas, negativas y reglas en las habilidades no directivas. Destaca que en ambas variables existen valores atípicos, siendo más frecuente en las habilidades no directivas. Siguiendo con el ejemplo de la reflexión del profesor en formación 16, se observa que el tutor también emplea habilidades no directivas, sobre todo, la habilidad *preguntar*, haciendo que el profesor en formación concrete la información reflexionando críticamente, no se limita a hacerle preguntas de sí o no, sino que intenta sacarle la máxima información, aunque tenga que reformular la pregunta.

- Tutor 16:

¿Qué crees, qué comportamientos de los alumnos crees que son consecuencia de tus acciones, en este tipo de, en este tipo de sesiones? ¿Qué comportamiento, es decir, qué comportamiento has visto tú en algún alumno que ha sido, que el motivo de ese comportamiento ha sido el hecho de que tú has dado cierta información o... cómo lo ves ahí?

- Profesor en formación 16:

En el tema del interés que prestan ellos, no sé a lo mejor intentar, al llevarles ejemplos más caseros hacen que atiendan más, que se centren y comprendan mejor el concepto que quiera enseñar. Y otra cosa...

- Tutor 16:

O sea, tu por ejemplo en el, en el, en la actividad que has hecho del encerado con internet, bueno en la pizarra digital, ¿crees que ese tipo de actividades, esa acción que has llevado

a cabo tú en la clase ha hecho que un cierto tipo de, bueno, todos los niños, tengan un cierto tipo de comportamiento más implicado en la sesión o más...

- Profesor en formación 16:

Al ser más lúdico les interesa más, prestan más atención y les cuesta menos atender y aprender en ese momento.

Una vez comprobada la diferencia entre la directividad y el tipo de conocimiento, se analiza la precisión de cada participante (profesorado en formación y compañero/a) a la hora de reflexionar.

Tabla 63. Precisión del conocimiento práctico aportado en las interacciones con los compañero/a en los tres tipos de reflexión.

		Participación					
		Profesorado en formación		Compañero/a		Total	
Precisión			%		%		%
	Impreciso	1069	79.3	1238	80.1	2307	79.7
	Preciso	279	20.7	307	19.9	586	20.3
Total		1348	46.6	1545	53.4	2893	100

Se observa que el 79.7% de los datos son imprecisos mientras que el 20.3% son precisos. Respecto a la participación, el 46.6% está representado por el profesorado en formación y el 53.4% por los compañeros/as. Se refleja que cuando el profesorado en formación participa en la conversación, un 79.3% de los datos son imprecisos y un 20.7% precisos. En cuanto a los compañeros/as, se comprueba que el 80.1% del contenido es impreciso, mientras que el 19.9% es preciso. Los datos revelan que los compañeros aportan un contenido más impreciso cuando reflexionan con el profesorado en formación.

Para comprobar estos datos estadísticamente se analiza el contenido con la prueba Chi-cuadrado.

Tabla 64. Comparación de la precisión del conocimiento práctico y la participación en las interacciones con compañero/a a partir de la prueba de chi-cuadrado.

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.305 ^a	1	.581
Razón de verosimilitud	.304	1	.581
Asociación lineal por lineal	.305	1	.581
N de casos válidos	22893		

a. 0 casilla (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 273.05.

Los datos reflejados en la tabla 64 reportan diferencias no significativas en el nivel de precisión, puesto que $p = 0.581$, es decir, es mayor a un nivel de significancia del 5%, por lo tanto, no se rechaza la hipótesis nula y se concluye que no existe una asociación estadísticamente significativa entre las variables precisión y participación, es decir, no hay diferencias de precisión (preciso/impreciso) entre la información producida por el profesorado en formación y por los compañeros/as durante la interacción.

En cuanto a la precisión del profesorado en formación y un tutor/a se observa en la tabla 65 que el 33.8% de los datos son imprecisos mientras que el 66.2% son precisos. Respecto a la participación, el 26.5% está representado por el profesorado en formación y el 73.5% por los tutores/as. Se refleja que cuando el profesorado en formación participa en la conversación, un 34.4% de los datos son imprecisos y un 65.6% precisos. En cuanto a los tutores/as, se comprueba que el 33.6% del contenido es impreciso, mientras que el 66.4% es preciso. Los datos revelan que los tutores/as aportan un contenido más preciso cuando reflexionan (1364 frente a 485).

Tabla 65. Precisión del conocimiento práctico aportado en las interacciones con los tutores/as en los tres tipos de reflexión.

		Participación					
Precisión	Impreciso	Profesorado en	%	Tutor/a	%	Total	%
		formación					
		254	34.4	691	33.6	945	33.8
	Preciso	485	65.6	1364	66.4	1849	66.2
Total		739	26.5	2055	73.5	2794	100

Para comprobar si estas diferencias son significativas estadísticamente se analiza el contenido con la prueba Chi-cuadrado, reflejando los siguientes valores.

Tabla 66. Comparación de la precisión del conocimiento práctico y la participación en las interacciones con mentor a partir de la prueba de chi-cuadrado.

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.135 ^a	1	.713
Razón de verosimilitud	.135	1	.714
Asociación lineal por lineal	.135	1	.713
N de casos válidos	2794		

a. 0 casilla (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 249.95.

Con un valor de significancia del 5% y 8 grados de libertad, según la tabla de valores de chi-cuadrado se observa un valor límite de 15.5073. Los valores reflejados en la tabla 66 reflejan un valor de 203.316, puesto que el valor de chi-cuadrado calculado es mayor ($203.316 > 15.5073$), se rechaza la hipótesis nula

Los datos reflejados en la tabla no reportan diferencias significativas en el nivel de precisión, puesto que el valor de chi-cuadrado calculado es de 0.135 menor al valor límite de la tabla de distribución de chi-cuadrado (3.8415), por lo tanto, se

acepta la hipótesis nula y se concluye que no hay una asociación estadísticamente significativa entre las variables precisión y participación, es decir, aunque la información producida por los tutores/as suele ser más precisa, no es significativa, dado que $p = 0.713 > 0.05$.

Capítulo VII

Discusión

Tras la descripción y análisis de los datos obtenidos en los distintos tipos de análisis se realiza una reflexión crítica que permite explicar y profundizar en los resultados obtenidos. Para ello, se abordará la discusión teniendo en cuenta tres dimensiones: eventos y sucesos significativos, conocimiento práctico docente y ayudas de supervisión.

7.1 Eventos y sucesos significativos en las sesiones de prácticas.

De los eventos más significativos de las prácticas docentes se observaron tanto las motivaciones como los desafíos que el profesorado en formación consideró relevante en las distintas reflexiones (individual, con pares y con tutor/a).

Motivaciones y retos del profesorado en formación que participó en este estudio.

La observación de incidentes fue de gran ayuda para la reflexión de lo ocurrido en el aula, tanto para reflexionar individualmente como con otra persona (compañero/a o tutor/a).

De los resultados obtenidos en esta investigación, se puede deducir que el profesorado en formación observaba, en su sesión práctica, más incidentes positivos que negativos, lo que hace entender que, eran capaces de percatarse más de las motivaciones que de los retos. Los mismos resultados se obtuvieron con la reflexión con ayuda de un compañero/a y con ayuda de un tutor/a, siendo más frecuentes los incidentes positivos en ambos casos. Estos resultados podían esperarse, si se considera que cuando se reflexiona sobre una sesión es más fácil valorar los aspectos positivos de la misma como, por ejemplo: *la planificación ha estado bien*, que centrarse en los aspectos negativos. Sin embargo, algunas corrientes de la psicología afirman lo contrario. Por ejemplo Rick Hanson (2013): “el cerebro es como el velcro para las experiencias negativas y como el teflón para las experiencias positivas” (p. 1), dado que las experiencias negativas son mucho más memorables que las placenteras. No obstante, creemos que los profesores

en formación tienden a reflexionar sobre los aspectos positivos porque se centran en aspectos superficiales de la sesión.

Dichos resultados están en consonancia con los resultados de otras investigaciones como las de Navarro, López y Barroso (1998), Fernández, Elórtégui, y Medina (2003), Monereo (2010) y Almendro y Costa (2018), en las cuales mencionan que una formación del profesorado basada en la reflexión de los incidentes críticos sirve como instrumento didáctico para la formación del profesorado, ayuda a los docentes en formación a reflexionar sobre sus experiencias docentes, a conocer las dificultades que surgen en la práctica, beneficia la toma de conciencia de las necesidades formativas, ayuda a evaluar la formación inicial tanto teórica como práctica y “abre nuevas e interesantes vías de desarrollo profesional” (Monereo, 2010, p. 174). Aunque también concluyen que hacen falta programas de formación más largos y que se orienten a prácticas reales que comprometan a los profesores en formación.

Por consiguiente, de estos datos podemos concluir que los eventos que surgen en el transcurso de una clase resultan favorecedores para provocar cambios en el conocimiento que posee el profesorado en formación. En la investigación de Monereo (2010) se recalca que para que tenga lugar un incidente crítico es necesario que el profesorado en formación perciba la situación como conflictiva frente a la cual no tiene una solución eficaz.

Modelo de formación básico de la práctica (triángulo instruccional) encontrado en las motivaciones y los retos de las reflexiones docentes.

En cuanto a la identificación de cada una de las motivaciones y retos según el modelo de formación básico de la práctica docente (Herbart, 1835; Kansanen y Meri, 1999; Toom, 2006; Patrikainen, 2012), los resultados afirman que la mayoría de las motivaciones y retos, el 88.90% de los datos, estaban relacionadas con la

relación entre el profesorado, el alumnado y el contenido (relación didáctica), ya que cuando se lleva a cabo una práctica docente todos los agentes están implicados y es en ese contexto donde se desarrolla la mejora escolar. Por otro lado, si comparamos estos resultados con las otras tres relaciones podemos ver que los datos están muy por debajo, representando un 4.62% la relación pedagógica, un 5.94% la relación de contenido y un 0.52% la relación de aprendizaje. Estos resultados están relacionados con los hallazgos obtenidos en el estudio de Loughland y Nguyen (2016), los cuales proporcionan una evidencia firme de que el aprendizaje profesional del profesorado debe abordar el núcleo instructivo del contenido, la pedagogía y el aprendizaje de los estudiantes para conseguir un impacto en su conocimiento.

Los datos revelan que el 89.81% de los incidentes positivos que se clasificaron dentro de dicho modelo se correspondían con la relación didáctica. Sin embargo, la relación pedagógica, de contenido y de aprendizaje no superaron el 5% en ninguno de los tres casos. Dentro de la relación pedagógica, el profesorado en formación, se centraba en valorar positivamente la disciplina que habían conseguido en el aula; en la relación de contenido se centraban principalmente en valorar el desarrollo de la sesión, como por ejemplo: has usado todos los recursos que tienes en clase; en referencia a la relación de aprendizaje los datos se centran en la participación por parte de los alumnos, obteniendo un porcentaje bastante bajo (0.92%); por último, en la relación didáctica el 55.55% de los datos se centran en el desarrollo de la sesión, evaluando cómo ha salido la sesión, por ejemplo cuando la profesora en formación 20 sugiere que ha empezado haciendo preguntas de conocimientos previos, pero recordando lo más importante de los euros y los céntimos.

Por otro lado, si comparamos los resultados con los incidentes negativos se comprueba que el porcentaje de la relación didáctica baja en comparación con los incidentes positivos, representando el 69.81% de los datos, aumentando

notablemente la relación de contenido (20.75% frente al 4.62% en los incidentes positivos). En este caso, la relación pedagógica se centra en la poca disciplina, aspecto en consonancia con los incidentes positivos que valoraban lo contrario; en la relación de contenido se centran en la explicación de la sesión, por ejemplo: has comenzado diciendo que ibas a explicar la sesión que se iba a tratar, pero luego has empezado directamente a hablar del primer ejercicio. En cuanto a la relación de aprendizaje, igual que en los incidentes positivos se centran en valorar la participación, en este caso, la poca participación. Finalmente, en la relación didáctica, el 52.83% se focaliza en el desarrollo de la sesión, igual que en los incidentes positivos.

Esto nos plantea la necesidad de buscar posibles explicaciones que aporten al entendimiento de por qué se manifiesta un alto porcentaje en la relación didáctica en este estudio. La literatura señala que las cuestiones pedagógicas en la relación didáctica son los desencadenantes más importantes para la reflexión y el aprendizaje (Herbart, 1835; Kansanen y Meri, 1999; Patrikainen, 2012; Toom, 2006). En esta investigación, uno de los hallazgos encontrados es la gran importancia que da el profesorado en formación a la relación didáctica en sus sesiones prácticas. Este aspecto coincide también con los resultados del proyecto ACTTEA - *ACTion-oriented TEAcher knowledge* – (Mena et al., 2014), donde la relación didáctica representaba el 74% de los datos, resaltando que “la relación didáctica y la comprensión del maestro de ésta es el núcleo del proceso de enseñanza-estudio-aprendizaje” (p. 11). Estos hallazgos según autores como Beijaard, Meijer, y Verloop (2004) no deberían ser tan altos, puesto que la relación didáctica suele estar relacionada con el profesorado experto.

Por lo tanto, según los datos, si se quieren mejorar los aprendizajes del alumnado, debemos mejorar el nivel de contenidos, conocimientos y habilidades de los docentes e implicar más al alumnado. Si solamente tenemos en cuenta las competencias y conocimientos del profesorado, pero no mejoramos los

contenidos y el papel del alumnado en el proceso de enseñanza no se conseguirá una educación de calidad (Mejora y Bolívar, 2008).

Temas de reflexión docente surgidos en las sesenta y nueve conversaciones de supervisión.

Respecto a las temáticas que surgieron en la práctica docente los resultados indicaron tres grandes categorías: profesorado en formación (64,65%), alumnado del aula (25,09%) y contenido (10,25%). Dentro de la primera subcategoría los temas que más preocuparon estaban relacionados con la instrucción (62.36%), siendo la micro categoría con más impacto la de desarrollo (47.76%), las otras dos subcategorías evidenciaron bajos porcentajes (0.72% identidad profesional y 1.56% prácticum). Estos resultados tienden a ser consistentes puesto que, durante la reflexión sobre la propia práctica, el profesorado en formación se centraba en valorar aspectos del desarrollo de la sesión, conversando en pocas ocasiones sobre otras experiencias o sobre el prácticum en general, puesto que la tarea que se les pedía era reflexión específicamente sobre la sesión grabada y no sobre las experiencias de todas las prácticas escolares.

Los resultados de la segunda subcategoría, alumnado del aula, representaron el 25.09%, siendo el tema más frecuente el comportamiento del alumnado en la sesión (21.95%). Esta mayor frecuencia podía esperarse, puesto que además de valorar cómo habían desarrollado la sesión de prácticas, el profesorado en formación también reflexionaba sobre el comportamiento del alumnado, como por ejemplo mantener la atención o controlar el aula. Estas ideas son similares al modelo de construcción de conocimiento práctico de Korthagen (2004), en el cual se expone que a la hora de reflexionar los docentes suelen centrarse en los aspectos más externos, como es el caso del comportamiento.

Por último, los resultados de la tercera subcategoría, contenido (10.25%), ponen de manifiesto que el profesorado en formación se centraba poco en temas como

el conocimiento conceptual, las competencias o los valores, valorando más, dentro de esta subcategoría, el tema de las actividades (7.84%), puesto que al valorar el desarrollo de la sesión es frecuente que reflexionen sobre las actividades que realizaron durante la misma.

En base a estos resultados, se entiende que las temáticas sobre las que más reflexionaron sean el desarrollo, el comportamiento y las actividades de la sesión, ya que desde la asignatura prácticum se establece que el profesorado en formación debe implicarse en las distintas tareas académicas, llevando a cabo un portafolio durante sus prácticas escolares, en el cual según la Guía Académica del Prácticum (USAL, 2019) deben recoger una selección de evidencias que muestre una autoevaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, identificando los logros y dificultades encontradas para mejorar su formación. Además, entre las competencias que debe adquirir el profesorado en formación durante las prácticas escolares, según la legislación vigente, están las de: *controlar el proceso educativo*, deduciendo por tanto por qué se centran en la atención y control del aula; y *participar en la actividad docente*, implicándose en el desarrollo de la sesión.

A este respecto, González-Garzón y Laorden Gutiérrez (2012) han determinado en su estudio la importancia de la reflexión durante el Prácticum para el profesorado en formación, debido a que les acerca a la realidad profesional y contribuye a mejorar su formación profesional. Por lo que se puede deducir que al reflexionar sobre el desarrollo de la sesión en general, el profesorado en formación aplica sus conocimientos teóricos para intentar solucionar los problemas encontrados y adquirir conocimientos significativos para su futura docencia. Estos resultados son comparables con otros estudios (Mendoza y Covarrubias, 2014; Zabalza, 2016) donde también se le da importancia a reflexionar sobre el desarrollo de la sesión, considerando que las prácticas

escolares aportan autoconocimiento personal, construyendo una visión personal y crítica de la realidad educativa.

7.2. Conocimiento práctico docente extraído de las reflexiones.

Como parte de la investigación se pretendía estudiar el tipo de conocimiento pedagógico que surgía en la práctica docente en función de tres reflexiones: individual, con un compañero/a y con un tutor/a.

Tipo de conocimiento práctico docente que se desveló en los tipos de reflexión.

Este análisis supone una aportación importante al aprendizaje del profesorado en formación durante sus prácticas escolares, ya que hasta el momento la reflexión que se realiza en las sesiones de prácticas se limita a valorar aspectos que debe mejorar el profesorado en formación (motivaciones y retos), sin saber qué conocimiento se extrae realmente de esa reflexión.

Debido a la baja presencia de investigaciones previas que hayan abordado la adquisición de conocimiento práctico en función del tipo de reflexión durante el prácticum, se plantearon hipótesis de carácter descriptivo y exploratorio con el fin de extraer conclusiones sobre lo que ocurre realmente en el contexto educativo cuando el profesorado en formación realiza las prácticas escolares.

Los resultados demostraron que el tipo de conocimiento que más apareció en las conversaciones fue de tipo narrativo: valoraciones positivas (39.8%), recuerdos (22.2%) y valoraciones negativas (20.4). Sin embargo, el conocimiento inferencial (reglas y artefactos) no superó el 18%. En relación con cada tipo de reflexión, los hallazgos sugieren que el conocimiento práctico que se destapa en la reflexión individual también es mayoritariamente narrativo (77.7%). Lo mismo sucede con las reflexiones con compañero/a (89.7%) y con el mentor (77.3%). El conocimiento inferencial tiene poca representación en los tres tipos de reflexión, sobre todo los

artefactos: individual (1.3%), con compañero (0.0%) y con tutor/a (0.1%). Estas cifras están en consonancia con las encontradas en la investigación de Mena et al. (2015), donde se comprueba que el 64.42% corresponde a conocimiento narrativo en la reflexión individual, en cambio la cifra del conocimiento inferencial es mayor (35.56%), aumentando los artefactos (17.30%); en la reflexión con compañero/a los resultados demuestran que también es mayor el conocimiento narrativo (89.14%), siendo el conocimiento inferencial más aparecido al obtenido en esta investigación (10.86%); por último, en la reflexión con tutor/a los datos reflejan un porcentaje mayor de conocimiento narrativo (71.75%). Estos hallazgos sugieren que el conocimiento pedagógico que surge en la práctica docente es de tipo narrativo debido a que en los tres tipos de reflexiones se limitaban a recordar y valorar la sesión práctica. A esto se le añade que en otras investigaciones realizadas sobre conocimiento práctico (Knezic, Meijer, et al., 2014; Mena, García, y Tillema, 2013; Mena et al., 2017) han encontrado porcentajes similares en cuanto al conocimiento narrativo e inferencial, comprobándose que el mayor porcentaje se encuentra en los recuerdos, las valoraciones positivas y las reglas, siendo poco frecuentes los artefactos. En otras investigaciones (Leijen et al., 2015) aunque en la reflexión oral son más frecuentes los recuerdos y las valoraciones, en las reflexiones escritas se refleja mayor porcentaje en las reglas y artefactos, permitiendo que el profesorado en formación pasase a un nivel más abstracto extrayendo así conocimientos más generalizables de la experiencia.

Por lo tanto, los resultados de esta investigación indican un alto porcentaje en conocimiento narrativo y bajo en conocimiento inferencial, puesto que parece ser bastante difícil para el profesorado en formación extraer reglas o artefactos. Sin embargo, el objetivo de la reflexión sobre la propia práctica no es solamente recordar o valorar la sesión, sino adquirir principios prácticos para poder utilizar en futuras ocasiones (Edwards, Gilroy, y Hartley, 2002; Loughran, 2002).

Variación del conocimiento práctico en función de los tres tipos de reflexión.

De este estudio se desprende que se adquiere mayor conocimiento inferencial cuando se reflexiona con ayuda de un tutor/a (22.7%) o cuando se reflexiona individualmente (22.3%), mientras que la reflexión con compañero aporta más conocimiento narrativo (89.7%). De estos resultados se puede deducir que el profesorado en formación y los tutores/as reflexionaron más críticamente que los compañeros/as, los cuales se centraron en recordar el desarrollo de la sesión y valorar lo que habían hecho durante la misma, puesto que es habitual que los compañeros/as no puedan aportar consejos o sugerencias de mejora por falta de experiencia.

Distintas investigaciones (Scott and Miner, 2008, Ozorlic, 2013, Hooker, 2014, Koça, 2016), ponen de manifiesto que la reflexión con un compañero/a fomenta la comunicación profesional, mejora los conocimientos sobre la profesión docente y las habilidades de enseñanza. El compañero/a no critica los incidentes ocurridos en las sesiones de prácticas, sino que apoya el aprendizaje a través de preguntas, da su opinión sobre un aspecto, ayuda a sacar conclusiones, etc., lo que hace entender que es un proceso en el cual el profesorado en formación se da apoyo y orientación entre sí para encontrar respuestas a los eventos significativos y así adquirir conocimiento práctico sobre las experiencias vividas en el aula, siempre dentro de un clima de mutuo apoyo, estas ideas están en consonancia con la investigación de Topping (2000).

Se encontraron diferencias significativas entre la adquisición de conocimiento prácticos y el tipo de ayuda (interacción) que recibe el profesorado en formación, aunque los resultados del tamaño del efecto fueron débiles. Los resultados de este estudio concuerdan con la tendencia general en la literatura relacionada con el tema (Cárdenas y Rivera, 2006; Gwyn-Paquette y Tochon, 2003; Knezic et al., 2014; Leijen et al., 2015; Mena y Clarke, 2015) donde se evidencia que el apoyo que recibe el profesorado en formación durante la conversación le ayuda a

reflexionar sobre sus acciones, comprobar qué pasó y buscar alternativas para mejorar su práctica.

Los perfiles de reflexión encontrados las conversaciones de supervisión entre el profesorado en formación y de los mentores.

Tomando en consideración los resultados obtenidos de los perfiles de reflexión, podemos señalar que la reflexión con un mentor es más eficaz que reflexionar individualmente o con un compañero/a para avanzar hacia una mayor calidad y eficiencia en la preparación del personal docente, pero esta eficacia depende del tipo de perfil del alumnado.

Los resultados reflejaron que el 34.78% de los profesores/as en formación aumentaban su aprendizaje gracias a la interacción con el tutor/a, esto quiere decir que su conocimiento pasaba de narrativo a inferencial, considerándose una reflexión básica. De esto se deduce que la reflexión con ayuda de un tutor/a influye de manera positiva en el profesorado en formación contribuyendo a mejorar su aprendizaje durante las prácticas escolares. Esta idea es compartida por diversos estudios (Bishr, 2016; Castro, 2014; Cortés, Contreras, y Martínez, 2018; Gairín, Díaz-Vicario, del Arco, y Flores, 2019; Ponce, García-Cabrero, Islas, Martínez, y Serna, 2018; Vanegas y Fuentealba, 2019) en los que se afirma que la mentoría tiene una gran importancia en las sesiones de prácticum y tiene grandes implicaciones sociales.

Por otro lado, el 39.13% del profesorado en formación mantenía su aprendizaje, partían de un conocimiento narrativo y con la interacción con el mentor su conocimiento seguía siendo mayoritariamente narrativo, es una reflexión esperable. En este perfil de reflexión, destaca la profesora en formación 14 puesto que parte de un conocimiento inferencial y después de la interacción con su tutora su conocimiento se sigue manteniendo en inferencial, entendiendo que

durante esta reflexión la tutora le ha aportado ideas de mejora, pero la profesora en formación también ha sido capaz de intuir qué aspectos debe cambiar de su práctica. Esta reflexión se considera necesaria dentro del prácticum.

En cuanto a la progresión inversa, el 26.09% del profesorado en formación pasa de un conocimiento inicial inferencial a un conocimiento de tipo narrativo, puesto que el tutor/a durante la interacción se limita a valorar la sesión sin aportar sugerencias de mejora. La revisión de la literatura (Castro, 2014; Cid, 2011) y los resultados obtenidos nos hacen entender que los tutores/as de los centros escolares no tienen formación suficiente para ayudar a reflexionar críticamente al profesorado en formación, realizando una reflexión espontánea, sin un objetivo fijo, simplemente fijándose en las circunstancias que ocurren durante la sesión.

Esta investigación corrobora también la idea de otras investigaciones (Cid, 2011; Sánchez, 2016; Zabalza, 2011) que plantean la necesidad de revisar las funciones de los tutores/as de los centros escolares dentro del prácticum mejorando su formación a través de estrategias de intervención y seguimiento de tutorías, reforzando así el conocimiento que adquiere el profesorado en formación durante las prácticas.

En cuanto a la interacción que se lleva a cabo con un compañero/a los datos reflejan dos tipos de perfiles mayoritarios. En el 69.57% de las conversaciones se realiza una progresión de aprendizaje neutra, donde el profesorado en formación parte de un conocimiento narrativo y a través de la interacción se sigue manteniendo en ese mismo nivel, siendo una reflexión esperable, dado que los compañeros/as reciben la misma formación que el profesor/a con el que está evaluando la sesión, lo que hace entender que por falta de experiencia no aporta un conocimiento más abstracto. Por otro lado, en el 30.43% de las conversaciones se produce una progresión de aprendizaje inversa, pasando de un conocimiento inferencial a un conocimiento narrativo, es una reflexión regular, puesto que el

aumento del aprendizaje depende de la capacidad que tenga el compañero/a de aportar nuevas ideas o sugerencias al profesorado en formación de lo que podría haber hecho. Dado que ambos profesores/as están en formación, esta capacidad se basa en sus experiencias y en su formación individual. Cabe destacar que en ninguna conversación entre el profesorado en formación y el compañero/a el aprendizaje aumentó, considerándose una reflexión excepcional, que los resultados no reflejaron.

En este caso, los resultados de otras investigaciones demuestran lo contrario (Hooker, 2014; Koça, 2016; Scott y Miner, 2008; Villagra-Braco y Valdebenito-Zambrano, 2019) aportando evidencias de que la mentoría entre pares es una buena estrategia de apoyo para el profesorado en formación, revelando que mejoraban sus habilidades de observación y colaboración, así como sus habilidades, técnicas y estrategias de enseñanza.

Los hallazgos sugieren que los compañeros/as también necesitan formación específica para reflexionar sobre las prácticas escolares, puesto que su interacción puede ser beneficiosa para el profesorado en formación, siempre y cuando, se fomente una reflexión más allá de las valoraciones personales. Según Goldman, Wesner, Karnchanomai, y Haywood (2012) y Scott y Miner (2008) se deben incorporar estrategias para facilitar esta interacción y mejorar las habilidades interpersonales de los pares.

7.3. Ayudas de supervisión aportadas durante la interacción.

En relación con la última dimensión, esta investigación pretendía valorar el tipo de ayuda de supervisión que facilita un mejor aprendizaje docente en el profesorado en formación.

Habilidades de mentoría utilizadas para adquirir conocimiento práctico docente.

Los resultados obtenidos en las habilidades de mentoría del compañero/a fueron mayores en las directivas (60.95%) que en las no directivas (39.05%), puesto que en las interacciones los compañero/as se basaban más en dar consejos, opiniones o información que en escuchar, preguntar o resumir la sesión práctica. Destaca dentro de las habilidades directivas la habilidad de dar opinión, dado que para los compañeros/as es más fácil dar su opinión sobre la sesión que sugerir mejoras sobre las acciones realizadas. En cuanto a las habilidades no directivas, los compañeros/as se centraron en escuchar al profesor/as en formación, teniendo poca presencia la habilidad de resumir. Estos resultados hacen entrever que este tipo de ayuda no facilita mejores aprendizajes, puesto que en esta interacción los compañeros/as se limitan a enumerar aspectos de la sesión en vez de enfocarse en buscar soluciones a los eventos significativos que el profesorado en formación destaca de su práctica o, en aportar ejemplos o sugerencias que ayuden al profesor/as en formación a mejorar su aprendizaje, resultados que concuerdan con otras investigaciones sobre la mentoría entre pares (Herrera, 2019; Poglinco et al., 2003).

Por otro lado, del estudio de las habilidades de mentoría en la reflexión con ayuda de un tutor/a, se desprende que las habilidades más utilizadas fueron las directivas (73.1%) frente a un 26.9% de habilidades no directivas. Entre estas habilidades los resultados muestran un mayor porcentaje en las habilidades de dar opinión (30.5%) y escuchar (13.3%), aunque aumenta con respecto a la reflexión con compañero/a la habilidad de dar consejo (25.6% vs. 7.9%) y disminuyen las habilidades de escuchar (13.3% vs. 25.6%) y de preguntar (8% vs. 12.7%), lo que hace entender, que aunque los tutores/as se centran, en un

porcentaje mayor, en valorar la sesión de prácticas, también sugerían acciones de mejora o aportaban información valiosa para el aprendizaje del profesorado en formación, escuchando o haciendo preguntas en menor porcentaje que los compañeros/as, puesto que la mayor parte de la conversación la dirigían ellos/as, sin dar la oportunidad al profesorado en formación de sacar sus propias conclusiones o intentar buscar soluciones a los retos que encontraron. En cambio, los compañeros/as prácticamente valoraban positiva o negativamente la actuación del profesorado en formación, haciendo alguna pregunta para aclarar el contenido o escuchando la información que aportaba el profesor/a en formación.

Por lo tanto, los resultados obtenidos apuntan a que la directividad de un mentor (directivo o no directivo) no influye en la mejora del aprendizaje, sino que depende del conocimiento inicial del profesorado en formación. Esta idea también ha sido defendida por Crasborn et al. (2011) los cuales afirman que no existe un enfoque único para todo el profesorado en formación, sino que el mentor debería elegir las habilidades (directivas o no directivas) que utiliza en cada interacción dependiendo del profesor/a en formación, ofreciéndole así un aprendizaje óptimo.

Tipos de roles desempeñados por los compañeros/as y los tutores/as durante las reflexiones con el profesorado en formación.

En cuanto a los tipos de roles los datos demuestran que los compañeros/as desempeñaron, en un porcentaje mayor (40.5%), el rol autoritario, seguido del rol animador (21.8%) y del rol asesor (20.3%), lo que hace entender, que los compañeros/as adquirieron en las interacciones un rol más directivo que no directivo, esto quiere decir, que basaron su conversación en dar opiniones o información y no en escuchar o preguntar al profesorado en formación para que adquiriera más conocimiento.

En cuanto a las conversaciones con ayuda de un mentor los datos muestran una predominancia del rol autoritario (44.1%), seguido del rol asesor (29.4%), comprobándose que los tutores/as también desempeñan en mayor porcentaje roles directivos, siendo el porcentaje algo mayor en esta última interacción. De estos hallazgos podemos afirmar que, en las interacciones con otra persona, ya sea un compañero/a o un mentor, los roles más frecuentes son los directivos (autoritario o asesor), una explicación de la prevalencia del rol autoritario puede deberse a que los compañeros/as y los mentores se basan en su experiencia para valorar el progreso del profesorado en formación, más que en cómo mejorar el proceso de aprendizaje, dando, por lo tanto, opiniones, consejos o información sobre la sesión.

Los datos revelaron que existen diferencias significativas entre los roles directivos y no directivo, por lo que se demuestra que el conocimiento que se adquiere con el rol autoritario es estadísticamente más alto que con los roles asesor, iniciador y animador. Estos hallazgos son congruentes con otros estudios previos (Crasborn et al., 2011; Hennissen et al., 2008; Mena et al., 2017; Williams et al., 1998).

Perfiles profesionales encontrados en las interacciones de supervisión docente.

Como parte de la investigación también se pretendía comparar el conocimiento práctico que se extrae con cada perfil profesional, diferenciando tres perfiles de mentor: facilitador, neutro y no facilitador.

Los resultados demuestran que en el perfil neutro durante la interacción con un compañero/a la habilidad que más predominó fue la de dar opinión (87.5%), siendo poco frecuentes el resto de las habilidades, resaltando la habilidad de escuchar o preguntar en alguna conversación, lo que hace entender, que al usar una habilidad en la que básicamente dan opinión sobre la sesión del profesorado

en formación, el conocimiento que se adquirió fue principalmente narrativo, esto quiere decir, que se limitaron a recordar y valorar los eventos significativos, o a escuchar o preguntar para que el profesorado en formación aportase más información, considerándose que cuando se escucha o pregunta no se adquiere conocimiento práctico, pero sí propicia su adquisición.

En cuanto al perfil no facilitador, los hallazgos revelan que en todas las conversaciones con ayuda de un compañero/a, la habilidad utilizada fue la de dar opinión, observándose un menor porcentaje en el resto de las habilidades que en el perfil anterior. Por lo tanto, estos datos demuestran que con un perfil no facilitador el conocimiento práctico del profesorado en formación disminuye, dado a que en este caso los compañeros/as se limitaban a dar opinión sobre la sesión, sin utilizar habilidades no directivas que pudiesen ayudar al profesorado en formación.

En la interacción con ayuda de un compañero/a cabe destacar que los datos no revelaron en ninguna conversación un perfil facilitador, puesto que en ninguno de los casos el aprendizaje aumentó.

Los resultados de este estudio concuerda con la tendencia general en la literatura relacionada con la adquisición de conocimiento práctico (Hennissen et al., 2008; Mena et al., 2017) donde se evidencia que el tipo de conocimiento generado principalmente por los compañeros/as son valoraciones positivas.

En relación con las habilidades que ponen en práctica los tutores/as los datos manifiestan que los mentores con perfil facilitador ponían en práctica en un porcentaje mayor la habilidad de dar consejo, siendo las diferencias entre las habilidades directivas (dar consejo, opinión o información) y las no directivas (escuchar, preguntar y resumir) menores que con la interacción con compañero/a. A este respecto, Hennissen et al. (2008) muestran que los mentores con un estilo de mentoría directivo, en el que se dedican a dar consejo, tienden a hablar más durante la sesión, siendo baja la implicación del profesorado en formación, por

lo que no destapan ellos solos el conocimiento práctico, sino que el tutor/a se limita a dar sugerencias de mejora.

Por otro lado, los mentores con un perfil neutro no aumentan ni disminuyen el conocimiento inicial del profesorado, dado que los resultados demuestran que se centran en la habilidad dar opinión, disminuyendo el porcentaje de dar consejo. En este perfil destaca, con respecto al perfil anterior, que los mentores implicaban más al profesorado en formación, escuchándolos o haciéndoles preguntas para aclarar información, pero en el que aportan menos ideas de mejora, por lo que hace entender, que el profesorado en formación adquiere menos reglas o artefactos.

Por último, en el perfil no facilitador igual que en el rol neutro, predomina la habilidad de dar opinión, existiendo diferencia en las habilidades no directivas, puesto que los resultados muestran un porcentaje menor, centrándose básicamente en valorar la sesión o aportar información para aclarar contenido o hablar sobre sus experiencias anteriores. Esto hace entender, que el profesorado en formación no aumentara su conocimiento práctico puesto que al valorar simplemente los aspectos positivos y negativos no se aprende nada nuevo.

El conocimiento práctico que adquiere el profesorado en formación según el rol que desempeñan los compañeros/as y los tutores/as durante las reflexiones.

En este estudio también se evidencia las diferencias entre el tipo de rol y el tipo de conocimiento práctico que se adquiere con la interacción de un compañero/a y con un tutor/a.

En la reflexión con un compañero/a los datos evidencian mayor conocimiento práctico con el rol autoritario que con el resto de los roles, siendo el tipo de conocimiento que más se adquiere las valoraciones positivas en todos los roles. En este tipo de reflexión, las reglas se observan en mayor porcentaje en los roles

autoritario y asesor, no representando más del 1% en los roles iniciador y animador, mientras que los artefactos no representan más del 0.3% en ninguno de los roles. Por lo que se deduce, que con la ayuda de un compañero/a el conocimiento práctico que se adquiere es de tipo narrativo.

Con respecto a la reflexión con un mentor los datos manifiestan mayor conocimiento práctico con el rol autoritario, siendo las valoraciones positivas el conocimiento que más se adquiere, al igual que con un compañero/a. En cambio, en este tipo de rol también destacan las reglas, al igual que en rol asesor. En los roles iniciador y animador las reglas no aparecen y los artefactos solo se reflejan en el rol asesor, pero en un porcentaje muy bajo (0.1%). De estos hallazgos se deduce que con la interacción con un tutor/a el tipo de conocimiento que se extrae también es de tipo narrativo.

Estos resultados discrepan de los encontrados en la investigación de Mena et al., (2017), puesto que en dicha investigación los resultados revelaron que los mentores que utilizaron un rol iniciador (habilidades no directivas) generaron mayor cantidad de reglas y menos recuerdos. Sin embargo, en este estudio se comprueba que esa cantidad de conocimiento práctico depende del perfil individual del profesorado en formación.

Así, si el profesorado en formación tiene un conocimiento narrativo es necesario que el mentor dé consejos, por lo que se deduce que el mentor debe extraer conocimiento inferencial (reglas y artefactos) para que, el profesorado en formación llegue a transformar su conocimiento inicial en conocimiento inferencial. En cambio, si el profesorado en formación parte de conocimiento inferencial se necesita que el mentor sea no directivo, esto es, que el profesorado en formación saque ese conocimiento inferencial por sí solo, no es necesario que el mentor le dé opinión o información, sino que haga preguntas para que el profesor/a en formación reflexione obteniendo más información, no son válidas las preguntas de sí o no. Por último, el profesorado en formación que obtiene un

conocimiento inicial narrativo y a través de la interacción siguen en narrativo no avanzan en conocimiento práctico puesto que el mentor le da más opinión que consejos.

En esta investigación, las diferencias significativas se encontraron entre los roles autoritario y asesor, con respecto a los roles iniciador y animador, dado que los resultados mostraron rangos mayores en las distintas comparaciones. En cambio, entre la pareja autoritario y asesor, y la pareja iniciador y animador no se encontraron diferencias significativas, comprobándose que el tipo de conocimiento práctico que se extrae entre ambas parejas es similar. Esto quiere decir, que no existen diferencias de adquisición de conocimiento entre los roles autoritario y asesor, ni entre los roles iniciador y animador.

En base a todos estos resultados, podemos resumir que existen diferencias significativas entre el tipo de conocimiento y la directividad del mentor, ya sea compañero/a o tutor/a, siendo mayor el porcentaje de adquisición de conocimiento práctico en la habilidad directiva.

Además, los datos señalan que durante estas interacciones con ayuda del compañero/a el 80.1% del contenido es impreciso, por lo que no aportan información relevante a la conversación, ni conduce a la construcción de nuevo conocimiento práctico. Este contenido se basa prácticamente en los recuerdos y las valoraciones. En el caso de la interacción con el tutor/a los datos manifiestan que el 66.4% de la información producida por los mentores es más precisa que con el compañero/a, puesto que este conocimiento era de tipo inferencial. Sin embargo, los datos demostraron que las diferencias entre las variables participación y precisión no eran significativas estadísticamente. En cambio, en investigaciones anteriores (Mena y Clarke, 2015; Mena et al., 2013; Mena et al., 2016) se adquirió mayor número de proposiciones precisas, demostrando con la prueba de chi cuadrado que el conocimiento inferencial era habitualmente más preciso.

De estos hallazgos podemos afirmar que el mentor necesita formación específica para marcar la diferencia, dado que la diferencia, actualmente, es su propia experiencia sobre la práctica, experiencia que no aporta más información si no se respalda con la teoría. Por lo tanto, para mejorar la adquisición de conocimiento práctico, distintos estudios (Crasborn, Hennissen, Brouwer y Bergen, 2011; Kuswando, 2017) ponen de manifiesto que los roles de supervisión mejoran las conexiones entre teoría y práctica, ayudando así a adquirir las competencias personales y profesionales.

Capítulo VIII

Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones de la investigación pretendiendo dar una visión global de la situación investigada. También, se exponen las limitaciones del estudio, así como las propuestas para mejorar la adquisición de conocimiento práctico durante las prácticas escolares.

Tomando como referencia todo el camino recorrido en la presente investigación, se extraen una serie de conclusiones que nos llevan a detectar el tipo de conocimiento práctico que extrae el profesorado en formación durante sus prácticas escolares. El estudio llevado a cabo ha permitido valorar el tipo de ayuda que contribuye a mejorar dicho conocimiento práctico, así como considerar futuros estudios que profundicen en la formación tanto del profesorado en formación como de los mentores.

Nos proponemos en este capítulo, sintetizar las principales conclusiones de investigación obtenidas, vinculadas a los objetivos generales, las hipótesis y las preguntas de investigación planteadas.

Conclusiones sobre los objetivos e hipótesis.

El primer objetivo general de la investigación consistió en: describir la práctica profesional en función de las motivaciones y los retos extraídos de las sesiones prácticas, con la finalidad de identificar los eventos positivos y negativos más significativos de las distintas sesiones. Al respecto se obtuvo lo siguiente:

- 1) El profesorado en formación observó más incidentes positivos que negativos durante su reflexión sobre la propia práctica, al igual que con la ayuda de un compañero/a y con un tutor/a, ya que durante la reflexión sobre una práctica es más fácil conversar sobre las motivaciones que sobre los retos que se encontraron, porque el profesorado en formación no tiene formación suficiente para reflexionar críticamente sobre aspectos más abstractos de la sesión, basándose en ideas superficiales. Aunque la literatura revisada explicita que para que surja un cambio en el conocimiento del profesorado en formación es necesario que los incidentes

críticos se perciban como una situación conflictiva a la cual deben dar respuesta.

2) En la mayoría de las conversaciones se da una relación didáctica, donde se relacionan los tres agentes principales: profesorado, alumnado y contenido, puesto que durante una sesión práctica se trabaja en base a un contenido y existe interacción entre profesorado y alumnado, siendo esta relación el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3) Las temáticas que más preocuparon durante las reflexiones están relacionadas con el desarrollo de la sesión, el comportamiento de los alumnos y las actividades que se llevaron a cabo, dado que durante las prácticas escolares el profesorado en formación debe planificar una sesión en la que debe programar el desarrollo de esta con distintas actividades y en la que el comportamiento del alumnado será fundamental para un correcto desarrollo de la misma. Por lo tanto, es lógico que a la hora de reflexionar el profesorado en formación se centre en estos aspectos con el fin de mejorar su aprendizaje construyendo una visión crítica sobre la realidad educativa.

El segundo objetivo general se basó en: investigar qué aprende el profesorado en formación sobre su práctica en situaciones de reflexión. La finalidad de este estudio consistió en describir el tipo de conocimiento práctico que surgió en los tres tipos de reflexiones: individual, con compañero/a y con tutor/a, y comparar qué condición favorecía un mejor aprendizaje. Con relación a este objetivo se concluye lo siguiente:

1) El tipo de conocimiento práctico que surge en la práctica docente es un conocimiento narrativo, basado en recuerdos y valoraciones positivas y

negativas. El conocimiento inferencial (reglas y artefactos) que surge en la práctica es bajo, puesto que para el profesorado en formación es más fácil valorar los aspectos de la sesión que destapar un conocimiento más abstracto para el cual necesitan más formación. Cabe resaltar la poca presencia de este último tipo de conocimiento (artefactos) en las distintas conversaciones, dato que hace necesario repensar y establecer nuevas líneas de actuación en cuanto a la reflexión de las propias prácticas.

2) El conocimiento práctico que se manifiesta en los tres tipos de reflexiones (individual, con compañero/a y con mentor) es generalmente narrativo, teniendo poca representación el conocimiento inferencial. Estos resultados nos permiten concluir que durante las reflexiones tanto el profesorado en formación como los compañeros/as y los tutores/as se limitaban a valorar o recordar la sesión, aportando en muy pocas ocasiones nuevas ideas o sugerencias de mejora, puesto que la formación que recibe el profesorado en formación no está encaminada a reflexionar críticamente eventos significativos que se encuentran durante las prácticas, y el mentor tampoco tiene la formación suficiente para centrarse en reflexionar críticamente sobre aspectos significativos, sino que simplemente valora la sesión en función de sus experiencias y estilo educativo.

3) Se alcanza mayor conocimiento inferencial con la reflexión con un tutor/a, lo que hace entender, que los mentores a pesar de extraer un porcentaje mayor en conocimiento narrativo, sí que aportan, en algunas ocasiones, sugerencias de mejora permitiendo que el profesorado en formación despliegue un contenido más sofisticado.

4) Cuando el profesorado en formación reflexiona individualmente se adquiere mayor conocimiento inferencial que al hacerlo con ayuda de un compañero/a, puesto que la reflexión crítica depende del conocimiento individual de cada persona, de sus experiencias, de la capacidad de

relacionar los eventos significativos con la teoría aprendida en las clases teóricas, etc.

5) Las interacciones con los compañeros/as ayudan a recordar la sesión y valorar los aspectos positivos y negativos. Estos datos no fueron tan significativos como en otras investigaciones relacionadas con el tema, en las que la reflexión con un compañero/a ayuda a mejorar el aprendizaje del profesorado en formación.

4) El apoyo de un tutor/a durante la reflexión favorece la adquisición de conocimiento práctico, un conocimiento que ayuda al profesorado en formación a mejorar su docencia, aunque los resultados del tamaño del efecto fueron débiles.

Finalmente, en base a estos resultados, surgieron los perfiles de reflexión, con la finalidad de comprobar con cuál de ellos se avanzaba hacia una mayor calidad y eficacia en la formación del personal docente, surgiendo las siguientes conclusiones:

1) Para aumentar el aprendizaje del profesorado en formación que parte de un conocimiento narrativo, es preciso que el tutor/a lleve a cabo una reflexión necesaria donde se dé una progresión de aprendizaje directa, adquiriendo conocimiento inferencial. Este aumento de aprendizaje depende tanto del profesorado en formación como del mentor, por ello, ambos deberían conocer de dónde parte el profesor/a en formación para que el tutor/a pueda aplicar las habilidades directivas correctas.

2) El mentor que lleva a cabo una reflexión esperable, mantiene el aprendizaje inicial del profesorado en formación (de narrativo a narrativo), en la que no aplica habilidades directivas, sino que se limita a valorar la sesión sin aportar información relevante para mejorar el aprendizaje.

Cabe destacar en este perfil, la conversación 14, dado que la profesora en formación partía de un conocimiento inferencial y la tutora actuó adecuadamente manteniendo ese conocimiento en inferencial. Este tipo de reflexiones serían las ideales, pero no las realistas puesto que no todo el profesorado en formación llega a una reflexión tan eficaz sobre su práctica.

3) El tutor/a que realiza una reflexión básica, disminuye el aprendizaje inicial del profesorado en formación (de inferencial a narrativo). Por falta de formación no aporta información relevante para mejorar, sino que se limita a valorar la sesión dando opinión o información poco precisa, disminuyendo así el aprendizaje del profesorado en formación, que tenía capacidad para adquirir de su propia práctica un conocimiento más sofisticado.

4) Los compañeros/as no fueron capaces de mejorar el conocimiento inicial del profesorado en formación. Este tipo de reflexión se considera excepcional, debido a que como demuestran los datos, que un compañero/a mejore el aprendizaje inicial del profesorado en formación es muy poco posible. Los resultados de esta investigación no concuerdan con otros estudios en los cuales la mentoría entre pares se considera una buena estrategia para mejorar las estrategias de enseñanza.

5) Los compañeros/as que llevan a cabo una reflexión esperable, mantienen el conocimiento inicial del profesorado en formación (de narrativo a narrativo). En esta reflexión valoran positiva o negativamente lo que creen oportuno bajo su opinión, pero no se atreven a sugerir pautas de mejora por falta de formación o experiencia.

4) Los compañeros/as que realizan una reflexión regular, disminuyen el conocimiento inicial del profesorado en formación (de inferencial a narrativo). Esta disminución del aprendizaje se debe a que el aumento de aprendizaje depende de la capacidad que tenga el compañero/a de aportar

nueva información relevante para el profesorado en formación, y debido a su baja experiencia o formación no es capaz de aportar un conocimiento más abstracto, sino que se quedan en ideas vagas o poco precisas.

5) Estos resultados sugieren que si se quiere aumentar la calidad de la reflexión con ayuda de un compañero/a es necesaria una formación específica sobre estos aspectos, para que se centren en aspectos concretos aportando nuevas ideas de mejora y mejorando sus habilidades interpersonales.

El tercer objetivo general se centraba en: valorar qué tipo de ayuda facilitaba un mejor aprendizaje. La finalidad de este análisis era describir las habilidades de mentoría que surgían en las distintas reflexiones y comparar qué perfil profesional ayudaba a adquirir mejor conocimiento práctico. De estos resultados se evidencia lo siguiente:

1) Las habilidades de mentoría que más se utilizaron en la reflexión con un compañero fueron las directivas, puesto que se basaban prácticamente en dar opinión. Estos resultados se deben a que, como venimos mencionando, para los compañeros/as resulta más sencillo valorar los aspectos significativos bajo su punto de vista que recomendar acciones de mejora.

2) Por otro lado, las habilidades de mentoría en la reflexión con ayuda de un tutor/a que más se emplearon fueron también las directivas, pero se refleja una diferencia en cuanto a las habilidades directiva de los compañeros/as, dado que mientras los primeros se limitaban a valorar la sesión, los tutores/as utilizan habilidades directivas pero centradas en dar consejo, por lo que se puede concluir que, los tutores/as debido a su formación, conocimiento o experiencia es capaz de guiar al profesorado en

formación aportándole nuevas ideas para mejorar su aprendizaje. También destaca dentro de las habilidades no directivas, la habilidad de preguntar, puesto que los tutores/as intentaban que el profesorado en formación concretase la información facilitada o fuese capaz de destapar por él mismo el conocimiento inferencial, un conocimiento más sofisticado.

3) Los resultados obtenidos nos hacen afirmar que la directividad de un mentor (directivo o no directivo) no influye en la mejora del aprendizaje, sino que esta mejora estará en función del aprendizaje inicial del profesorado en formación.

4) En relación con el tipo de rol, tanto los compañeros/as como los tutores/as desempeñaron un rol autoritario, donde ambos utilizan habilidades directivas en sus reflexiones, dando opinión o consejo mayoritariamente. Estos datos fueron significativos, por lo que se puede concluir que con el rol autoritario se adquirió mayor conocimiento práctico que con el resto de los roles.

5) En el perfil neutro durante la interacción con un compañero/a se adquirió mayor conocimiento narrativo (recuerdos y valoraciones), al igual que con el perfil no facilitador, haciendo que al aprendizaje del profesorado en formación disminuyese, dado que se basan en dar valoraciones personales.

6) En el perfil facilitador se adquiere un conocimiento algo más inferencial, dado que los tutores/as aportaban consejos para mejorar, reportando, por tanto, reglas. Con el perfil neutro, los tutores/as se centran más en dar opinión, disminuyendo los consejos, por lo que el conocimiento que se adquiere es más de tipo narrativo (recuerdos y valoraciones). Por último, en el perfil no facilitador predominan las valoraciones positivas y negativas (conocimiento narrativo).

7) Los compañero/as utilizan habilidades directivas centradas en las opiniones, evidenciándose más en el rol autoritario, destapándose un conocimiento narrativo que hace entender lo que ocurrió durante la sesión práctica. Sin embargo, los mentores con rol autoritario, aunque dan opinión, también aportan más información para mejorar las prácticas docentes, lo que hace que ese tipo de conocimiento práctico se convierta en reglas. Estos resultados no coinciden con los encontrados en otras investigaciones, donde se genera mayor conocimiento inferencial con el rol iniciador.

En resumen, la adquisición de aprendizaje depende, en primer lugar, del conocimiento inicial del profesorado en formación, por lo que el mentor debe conocer de dónde parte para llevar a cabo las habilidades de mentoría adecuadas. Se concluye que para que un profesor/a en formación aumente su aprendizaje se deben dar consejos para que se adquieran reglas y artefactos. Por otro lado, para el profesorado en formación que ya parte de un conocimiento inferencial el mentor puede prescindir de las opiniones o de la información, centrándose en dar consejos o en hacer preguntas con el fin de que el propio profesor/a en formación extraiga por sus propios medios las reglas y los artefactos. Este tipo de conocimiento, además, debe ser preciso, puesto que se ha comprobado que la aportación de conocimiento impreciso no ayuda a mejorar la práctica docente.

Con respecto a las hipótesis, en el capítulo 5 se establecieron las siguientes hipótesis:

1) Hipótesis 1

Una reflexión con otra persona (compañero/a o tutor/a) es mejor que reflexionar individualmente para adquirir más/mejores conocimientos.

2) Hipótesis nula

Una ayuda de otra persona no tiene nada que ver para adquirir mejores conocimientos.

Una reflexión con ayuda de otra persona es mejor que reflexionar individualmente para adquirir mejores conocimientos prácticos, tal y como se presentó en los resultados obtenidos. No obstante, la ayuda debe ser con un tutor/a, puesto que con la ayuda de un compañero/a el aprendizaje que adquirió el profesorado en formación no era mejor que el que adquirió individualmente. Esto muestra que la adquisición de más y conocimientos más sofisticados (reglas y artefactos) depende, en primer lugar, del conocimiento inicial del profesorado en formación y posteriormente, de la ayuda que le aporte el tutor/a (directa, neutra o inversa). Por lo que se rechaza, en parte, la hipótesis nula puesto que con ayuda de un tutor/a si se adquieren más y mejores conocimientos prácticos que individualmente, pero con ayuda de un compañero/a esto no ocurre.

1) Hipótesis 2

La ayuda del mentor produce más conocimiento sobre la práctica al profesorado en formación que la ayuda de un compañero/a.

La ayuda de un mentor es más útil que la de un compañero/a para adquirir conocimiento sofisticado.

2) Hipótesis nula

La ayuda de un mentor no hace que se adquieran más y mejores conocimientos (más abstractos).

La ayuda de un tutor/a produce más y mejor conocimiento útil que un compañero/a, tal y como se recoge en los resultados. En la reflexión con un tutor/a se encontró un mayor porcentaje de reglas que en la reflexión con compañero/a, centrándose estos últimos en los recuerdos y las valoraciones positivas. Esto muestra, que, aunque los tutores también aportaban opinión sobre lo que se había hecho en la sesión, recomendaron más acciones de mejora, que los compañeros/as. Por lo que la hipótesis nula se rechaza, a consecuencia de que con ayuda de los tutores/as se adquieren un conocimiento más sofisticado (reglas).

Conclusiones sobre las preguntas de investigación generales.

Las preguntas de investigación quedaron definidas como:

1. ¿Qué tipo de reflexión o ayuda es mejor para que el profesorado en formación adquiera conocimientos útiles para la práctica? Al respecto se encontró lo siguiente:

a) La mejor reflexión para adquirir conocimiento útil (más sofisticado), en otras palabras, conocimiento basado en reglas o artefactos, es la reflexión con ayuda de un tutor/a, porque aporta más sugerencias de mejora o información relevante para que el profesorado en formación aumente su aprendizaje. Aunque en la reflexión individual también se adquirió un alto porcentaje de reglas y los artefactos tuvieron mayor representación que en las reflexiones con ayuda de otra persona. Esto quiere decir que la adquisición de mejores conocimientos depende del conocimiento inicial del profesorado en formación y de las habilidades que ponga en juego el mentor, concluyendo que no existe un enfoque único para todo el profesorado en formación, sino que se deben utilizar diferentes habilidades

directivas en función del profesorado en formación, tal y como se ha demostrado en otras investigaciones (Crasborn et al., 2011).

b) La reflexión que menos facilita la mejora de aprendizaje es la realizada con los compañeros/as que se situaron más en un conocimiento de tipo narrativo, es decir, se apoyaban en valoraciones de los sucesos significativos.

2. ¿Qué tipo de ayudas de supervisión facilitan un mejor aprendizaje del profesorado en formación? En relación con esta pregunta se concluye lo siguiente:

a) Las habilidades de dar consejo o preguntar facilitan el aumento del aprendizaje del profesorado en formación, porque al aportar sugerencias de mejora el conocimiento que se extrae son reglas o artefactos, y al preguntar se pretende que ese conocimiento más sofisticado lo obtenga el profesorado en formación por sí solo. Por lo que un hallazgo importante de esta investigación es que cuantos más consejos o preguntas encaminadas a destapar conocimiento inferencial realicen los mentores, mejor conocimiento práctico se adquiere, en otras palabras, cuantas más sugerencias de mejora se aporten en la conversación, más aumentará el aprendizaje del profesorado en formación sobre su propia práctica.

b) En cambio, se puede afirmar que, en esta investigación, las ayudas dirigidas a dar opinión, información, escuchar o resumir, no facilitaban un mejor aprendizaje del profesorado en formación, porque estas ayudas llevan, al profesorado en formación, a entender mejor su práctica, pero no a introducir cambios en su práctica futura.

Limitaciones de la investigación.

Cabe resaltar la fortaleza de los análisis cualitativos que se han llevado a cabo para analizar qué tipo de conocimiento se adquiere con la reflexión crítica individual y con ayuda de otra persona, dada la muestra tan grande con la que se contaba (23 conversaciones en cada tipo de reflexión, un total de 69 conversaciones), en comparación con otros estudios de este tipo que suelen tener poca muestra reflejando la realidad muy detallada. No obstante, en esta investigación se identificaron las siguientes limitaciones:

En primer lugar, es necesario señalar que la muestra de participantes fue relativamente baja como para poder hacer una generalización de los resultados a otras prácticas docentes, aunque el análisis es prolijo. Por ello, sería conveniente extender este análisis a otros programas de formación para comprobar la consistencia de los resultados y la usabilidad en otros escenarios educativos.

En segundo lugar, existe una limitación en el tiempo que transcurre entre la recogida de datos y el análisis, ya que se hicieron dos momentos de recogida de datos en años diferentes (2013-2014) y el análisis se elaboró en el año 2015. No obstante, dentro de los objetivos no se ha contemplado valorar los posibles efectos de aprendizaje, sino sólo describir los aprendizajes del profesorado en formación.

La tercera limitación a tener en cuenta es que solo se realizó una grabación por sesión de clase, y cada profesorado en formación decidió en qué momento realizarla. Sería conveniente grabar una sesión al comienzo del prácticum, reflexionar sobre ella, y grabar otra sesión los últimos días para comprobar el avance de los conocimientos pedagógicos con el transcurso de la experiencia docente durante las prácticas.

Prospectiva

Para finalizar, y a partir de los resultados obtenidos, se presentan algunas propuestas que pueden derivar en futuras investigaciones. La primera es integrar en el prácticum formación específica sobre la reflexión crítica individual, a partir de la cual, los profesores/as puedan comprobar qué eventos significativos de su propia práctica consideran necesarios mejorar para que en su futura docencia no vuelvan a ocurrir, aportándoles un manual para que puedan evaluar ellos solos estos aspectos y dándoles la oportunidad de grabar una sesión al inicio de las prácticas y otra al final para así comprobar la progresión de aprendizaje entre una sesión y otra.

La segunda propuesta es que los tutores/as de la facultad deberían analizar los perfiles del profesorado en formación, clasificando su conocimiento en narrativo o inferencial, para así poder ponerlo en común con el tutor/a del centro y que éste actúe en consecuencia, llevando a cabo habilidades más directivas o menos directivas, en función del conocimiento inicial del profesorado en formación.

Finalmente, también es necesario investigar sobre la formación que debe tener un tutor/a de prácticas para aumentar el conocimiento práctico del profesorado en formación, puesto que los resultados de esta investigación confirmaron que la ayuda de un mentor es importante para la formación del profesorado y la mejora de su práctica educativa (Cárdenas y Rivera, 2006; Gwyn-Paquette y Tochon, 2003; Leijen et al., 2015; Mena y Clarke, 2015; Mena et al., 2014).

Agradecimientos

Esta tesis surge al amparo del Proyecto de Investigación Europeo *action-oriented teacher knowledge* (ACTTEA), número de referencia 526318-LLP-1-2012-1-EE-COMENIUS-CMP financiado por la Unión Europea (2012-2015), en el cual participaron cuatro países: Estonia, Finlandia, Holanda y España.

Referencias

- Aballay, L., Tumas, A. P., y Vilte, E. M. (2012). La instancia de práctica en la construcción del rol profesional. *Anuario de investigaciones de la facultad de Psicología*, 1 (1), 1-6. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/2962/2817>
- Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McInerney, W. D., y O'Brien, D. G. (1995). "Somebody to count on": Mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173–188.
- Acevedo, J. A. (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (I): El marco teórico. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 6(1), 21–46.
- Almajano, M. P., y Valero-García, M. (2001). La grabación de clases como ayuda a la mejora docente. In *IX congreso de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas*. Recuperado de <http://personals.ac.upc.edu/miguel/materiales/docencia/articulos/sesac.pdf>
- Almendro, C., y Costa, A. M. (2018). Análisis de incidentes críticos: una herramienta para aprender de los errores. *Educación Médica*, 19(1), 60–63. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181317301171>
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172–190.
- Álvarez, P. (2016). "España se ha concentrado en legislar y ha dejado de lado la calidad de la enseñanza." Recuperado de https://elpais.com/politica/2016/12/05/actualidad/1480975591_666281.html
- Andreu, R. C., Gil, D. G., Rico, E. R., y Gómez, E. M. (2016). Acción tutorial en estudiantes de las menciones de educación física y música del grado de maestro en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 34, 417–433.

- Aneas-Novo, C., Sánchez-Rodríguez, J., y Sánchez-Rivas, E. (2019). Valoración de la formación del profesorado: comparativa entre autoformación y formación presencial. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas. Nueva época*, 21, 94-108.
- Anfara, V. A., Brown, K. M., y Mangione, T. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 28–38.
- Anijovich, R., y Capelletti, G. (2018). Rebeca Anijovich. *Espacios En Blanco. Revista de Educación*, 28, 75–90. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/328095413_La_practica_reflexiva_en_los_docentes_en_servicio_Posibilidades_y_limitaciones
- Aparicio, J. L., Fraile, A., y Velasco, S. (2017). El uso del vídeo para el análisis competencial de la practica docente en la formación inicial del profesorado de educación física. Comunicación presentada en el Atas do 6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. 12-14 julio (Salamanca, España).
- Arco, J. L., y Fernández, F. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 163–180.
- Arruti, A., y Castro, J. P. (2019). Análisis de las menciones del grado en Educación Primaria desde la perspectiva de la competencia emprendedora [en] Analysis of the specialisations of the degree in Primary Education from the perspective of the entrepreneurial competence. *Revista Complutense de Educacion*, 30(1), 17–33.
- Avila, B. (2010). La triangulación, una técnica de investigación. [Entrada de blog] Recuperado de <http://triangulacion-tecnicateinvest.blogspot.com/2010/>
- Badia, A., y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35(1), 47–70.

- Barba, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf>
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey y Company.
- Barberà, E., y De Martín, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.
- Barberà, Elena, Bautista, G., Espasa, A., y Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico : desarrollo de competencias profesionales en la red 1. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 3(2), 55–66.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35–56.
- Barrón, Concepción. (2012). Competencias del docente-tutor. diálogo y acompañamiento en el aula. *Revista Xihmai*, 3(5). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4953779.pdf>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Bejar, L. (2018). La Tutoría como instrumento esencial para desarrollo personal, comunitario, social y el aprendizaje intelectual de los/las estudiantes de nivel superior, de manera integrada e integradora a la vida. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 52–58.
- Berengueras, M, y Vera, J. M. (2015). Las leyes de educación en España en los últimos doscientos años. *Supervisión* 21, 38, 1–23.
- Berengueras, Mercé., y Vera, J. M. (2015). Las leyes de educación en España en los últimos doscientos años. *Supervisión* 21, 38, 1–23.

- Bermejo, J. C. (2014). Counselling y coaching: Reflexiones sobre dos formas de relación de ayuda. Recuperado de <https://online.ucv.es/counselling/counselling-y-coaching-por-jose-carlos-bermejo/>
- Binda, N. U., y Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación Cuantitativa E Investigación Cualitativa: Buscando Las Ventajas De Las Diferentes Metodologías De Investigación. *Revista de Ciencias Económicas*.
- Bishr Omary, M. (2016). Mentoring: A Necessary but Not Sufficient Ingredient for Enhancing Success. *Gastroenterology*, 150(5), 1067–1070.
- Bodoczky, C., y Malderez, A. (1997). The INSET impact of a mentoring course. In-service teacher development. En D. Hayes (Ed.), *In-service teacher development: International perspectives* (pp. 50–60). Hertfordshire, UK: Prentice Hall.
- Bogdan, R. C., y Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Grupo FORCE.
- Bolívar, A. (2012). *La enseñanza y el aprendizaje en el foco de los procesos de mejora*. En *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Oporto: Editor Fundação Manuel Leão, pp. 191-219 (cap. 6).
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K. J., Williams, L., Greenwood, C., y Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42(1), 39–55.
- Bozu, Z., y Imbernon, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado*, 20(3), 467–492.

- Brady, L. (1993). Peer assistance in the professional development of principals. *Curriculum and Teaching*, 8(1), 91–98.
- Bromme, R., y Tillema, H. H. (1995). Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5(4), 261–267.
- Brooker, R., y O'Donoghue, T. A. (1993). Promoting Reflection During Practice Teaching in an Australian University: Clarifying the Rhetoric and the Reality. *Australian Journal of Teacher Education*, 18(1).
- Cabrerizo, J., Rubio, M. J., y Castillo, S. (2010). *El Prácticum en los grados de pedagogía, de magisterio y de educación social*. Hertfordshire, UK: Prentice Hall.
- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as competence. *European Journal of Education*, 49, 311–331.
- Calvo, G. G., y Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado*, 18(1), 397–412.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: LOM Ediciones. Recuperado de <http://www.galeon.com/alpuche932/metodo1.pdf>
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. In *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33–60). Madrid: MEC.
- Cardenas, J. (2015). Tablas de contingencia: Cómo analizarlas fácilmente. [Entrada de blog]. Recuperado de <http://networkianos.com/tablas-de-contingencia/>
- Cárdenas, M. L., y Rivera, J. F. (2006). El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión. *Educere*, 10(32), 43–48.
- Carr, R. (1999). *Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría en el nuevo milenio*. British Columbia V8S 4E3. Canadá: British Columbia V8S 4E3. Recuperado de <https://www.mentors.ca/spanish1.pdf>

- Castro, R. A. (2014). *Análisis de las buenas prácticas del tutor universitario: estudio de caso en la Universidad Tecnológica de Chihuahua de México*. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/133264/racc1de1.pdf>
- Cazcarro, I., y Martínez, M. (2011). La grabación en vídeo en el aula como herramienta de mejora de la competencia de comunicación oral. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 255–282.
- Cejas, R., Navío, A., y Barroso, J. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico y Pedagógico del Contenido). *Revista de Medios y Educación*, 49, 105–119.
- Chandler, D., Eby, L., y Mcmanus, S. (2015). Cuando el ‘mentoring’ fracasa. [Entrada de blog]. Recuperado de <http://www.expansion.com/emprendedores-empleo/desarrollo-carrera/2015/06/16/558038d1ca4741134d8b4598.html>
- Cid, A. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educacion*, 354, 127–154. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_06.pdf
- Cieza, A., Carpintero, E., Maya, V., De Castro, D., García, M. L., López, C., Monterrubio, M. C. (2011). *Experiencia-piloto de implementación de la tutoría entre compañeros (Peer Tutoring) en el primer curso de la diplomatura de Magisterio (Especialidad de Educación Infantil)*. [Proyecto de Innovación Docente, Salamanca]. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/81752/1/MID_ID_186_2009_2010.pdf
- Clandinin, D. (1986). *Classroom practice: teacher images in action*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Clarà, M., y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico . Cuatro

- conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa Practical knowledge : Four constructivist conc ... *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131–141.
- Clarke, A., Triggs, V., y Nielsen, W. S. (2013). Cooperating teacher participation in teacher education. *Review of Educational Research*, 1–40. Recuperado de <http://rer.sagepub.com/content/%0Aearly/2013/09/23/0034654313499618>
- Cochran, J. D., Baker, H. M., y Benson, D. (2015). Business Student Perceptions of Online Learning: Using Focus Groups for Richer Understanding of Student Perspectives. *Organization Management Journal*, 13, 149–166.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46.
- Connelly, F., y Clandinin, D. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Constitución Española (1978). Título I. Derechos y deberes fundamentales. Capítulo segundo. Sección 1ª.
- Cortés, A. G., Contreras, E., y Martínez, R. L. (2018). Tutoría en la práctica como reforzamiento del Plan de Estudios en la formación de docentes. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Educación Currículum, No. 3. Septiembre-Agosto 2018 (Tlaxcala, México).
- Courneya, C., Pratt, D., y Collins, J. (2008). Trough What Perspective Do We Judge the Teaching of Peers? *Education, Teaching and Teacher*, 24, 69–79.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. A. J., y Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320–331.
- Cremades, R., García, D., Ramírez, E., y Miraflores, E. (2016). Acción tutorial en estudiantes de las menciones de educación física y música del grado de

- maestro en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 417–433.
- Cruz, L. (2011). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal*. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41501/2/LCG_TESIS.pdf
- Cuerva, J. (2016). 9 Ideas clave para transformar la formación permanente del profesorado. [Entrada de blog]. Recuperado de <http://educacionabierta.org/9-ideas-clave-para-transformar-la-formacion-permanente-del-profesorado/>
- Cuevas, M. S. (2013). La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 41, 1–18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325002>
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching Selves: Identity, Pedagogy and Teacher Education*. Albany, NY: State University of New York.
- Daza, L. (2008). *La tutoría entre iguales en la universidad*. Trabajo presentado en I^o Jornadas: Divulgación de la innovación y mejora de la calidad docente, Universidad de Barcelona.
- Decreto 51/2014, de 9 de octubre por el que se regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 10 de octubre de 2014, núm. 196, pp. 69614-69627.
- De la Fuente, J., Asensio, E., Smalec, I. A., y Blanco, A. (2015). Autoevaluación y desarrollo de habilidades comunicativas en profesores universitarios

mediante e-rúbricas y grabaciones. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 257–276.

De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Ministerio de Educación y Ciencia, Universidad de Oviedo. Recuperado de https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf

Delgado. (2013). *La formación del profesorado universitario . Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)*. Universidad de Burgos.

Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., y Gorham, W. (2010). La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). *Unesco*, 1, 47.

Demuth, P. (2013). *La construcción del conocimiento didáctico en profesores universitarios*. (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla). Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/60778/2013demutlacon.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company. Recuperado de https://books.google.es/books?id=9xwuDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ViewAPI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

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

Díaz Larenas, C., y Bastías Díaz, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*, 9(2), 301–315. Recuperado de <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v9n2/v9n2a09.pdf>

- Domingo, Á. (2010). *Niveles de reflexividad sobre la práctica docente*. Plataforma Internacional Práctica Reflexiva. Recuperado de <https://practicareflexiva.pro/niveles-de-reflexividad/>
- Domingo, Á. (2013). *Práctica reflexiva para docentes*. Saarbrücken, Alemania: Publicia.
- Domingo, Á, y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Donoso, S. (2018). Nuevo rol del docente, nuevos desafíos a la docencia. *Calidad En La Educación*, 0(15), 1–11.
- Douglas, C. A. (1997). *Formal mentoring programs in organizations: An annotated bibliography*. Greensboro: Centre for Creative Leadership.
- Duarte, A., Guzmán, M.D., y Yot, C. (2018). Aportaciones de la formación blended learning al desarrollo profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (1), 155-174.
- Dunne, E., y Bennett, N. (1997). Mentoring processes in school-based training. *British Educational Research Journal*, 23(2), 225–237.
- Duran, D. (2003). Una experiencia de tutoría entre iguales, método de aprendizaje cooperativo para la diversidad. Comunicación presentada en el *Congrés Internacional "Una escola per a tothom*. 16-18 Octubre (Barcelona, España).
- Duran, D., y Huerta, V. (2008). Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad mexicana de Oaxaca Universidad y aprendizaje cooperativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 1–12.
- Duran, David, y Flores, M. (2014). Prácticas de tutorías entre iguales en universidades del Estado Español y de Iberoamerica. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 13(1), 5–17. Recuperado de www.rinace.net/reice/

- Duran, David, Flores, M., Mosca, A., y Santiviago, C. (2014). Tutorías entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios*, 2(1), 31–39.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26–46.
- Edwards, A., Gilroy, P., y Hartley, D. (2002). *Rethinking Teacher Education: Collaborative responses to uncertainty*. London: Routledge Falmer Press.
- Egido. (2011). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011). Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea. *Tendencias Pedagógicas*, (18), 33–50. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1986>
- Egido, I., y López, E. (2010). Análisis del Prácticum en los estudios de magisterio en España a partir de los datos de TEDS-M. En INEE (Ed.), TEDS-M. Estudio internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros. Informe español. Volumen II. Análisis secundario (pp. 108-135). Madrid: Autor. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/teds-m4.pdf?documentId=0901e72b81730609>
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change (Developing Teachers y Teaching)*. Philadelphia: Open University Press; Reprint edition.
- Elmore, R. (2008). *Improving the Instructional Core*. Harvard University, School of Education.
- Elo, S., y Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *JAN. Leading Global Nursing Research*, 62(1), 107–115. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

- Escamilla, J., Venegas, E., Fernández, K., Fuerte, K., Román, R., Abergó, G., y Murillo, A. (2017). *Mentoring*. Monterrey: Observatorio de Innovación Educativa.
- Eslava, E. (2013). *Mentoring y coaching: Nuevas competencias gerenciales en el siglo 21*. [Entrada de blog]. Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/mentoring-y-coaching-nuevas-competencias-gerenciales-en-el-siglo-21/>
- Esteve, J. M. (1993). La aventura de ser profesor. *Cuadernos de Pedagogía*, 266. Recuperado de <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/6-AventuraSerProfesor.Esteve.pdf>
- Esteve, J. M.. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15–29.
- Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. En Estevan, N. (editor). *Actas I Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras*. 25-26 septiembre (Bremen, Alemania).
- Esteve, O., y Alsina, À. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. In *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 7–17). Barcelona: Octaedro.
- Europa Press (2018). *Andreas Schleicher (OCDE): Los planes de estudios en España están sobrecargados y tienen poca profundidad*. [Entrada de blog]. Recuperado de <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-andreas-schleicher-ocde-planes-estudios-espana-estan-sobrecargados-tienen-poca-profundidad-20181009173641.html>
- Farrell, T. S. (2004). *Reflective practice in action: 80 reflective breaks for busy teachers*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y

contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31–59.

Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: Perfiles Actuales. *Teoría de La Educación*, 26(1), 161–186.

Fernández-Salineró, C., Belando, M., y González, M. R. (2017). Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas. *Estudios Sobre Educacion*, 33, 49–75.

Fernández, José, Elórtegui, N., y Medina, M. (2003). Los incidentes críticos en la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado de Secundaria de Ciencias de la Naturaleza. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 17(1), 101–112.

Fernández, Juan. (2017). *Los cuatro pilares para que eduques en el siglo XXI*. [Entrada de blog]. Recuperado de <https://escueladeexperiencias.com/los-cuatro-pilares-eduques-siglo-xxi/>

Fernández, Juan. (2019). *Escuela de Experiencias*. [Entrada de blog]. Recuperado de <https://escueladeexperiencias.com/>

Fernández, M. S. B., y Delgado, L. M. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Educacion XX1*, 19(1), 247–266.

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: Marco Común de Competencia Digital Docente*. Madrid: INTEF.

- Filippa, D., y Zubiri, A. (2012). *El efecto del Mentoring y el Coaching empresarial en la retención del personal , el clima laboral y el trabajo en equipo*. (Trabajo de investigación, Universidad Argentina de la Empresa). Recuperado de <https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/2488/Filippa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Francesc, J. L. (2012). El vídeo como instrumento de aprendizaje y evaluación. En *Actas XVIII JENUI*. 10-13 julio (Ciudad Real, España), pp. 397–400.
- Fuertes, N. (2015). El profesorado novel universitario : la necesidad de una Formación Inicial. (Memoria del Trabajo de Fin de Grado, Universidad de las Islas Baleares). Recuperado de http://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3699/Fuertes_Llabres_Neus.pdf?sequence=1
- Gairín, J., Díaz-Vicario, A., del Arco, I., y Flores, Ó. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados de educación infantil y primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XXI*, 1–26.
- García, B., Ponce, S., Hortensia, M., Caso, J., Morales, C., Martínez, Y., Serna, A., Islas, D., Martínez, S., Aceves, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: Una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 38(151), 104–122.
- García, E., Gil, T., Gómez, M. J., López, V., Pinilla, C., Priego, E., y Tort, I. (2019). *Investigación sobre técnicas de mejora docente: la grabación en vídeo de las clases universitarias*. Universitat Politècnica de València.
- García, M. L. (2016). El Prácticum en la formación inicial del maestro. En S. Nieto Martín (Ed.), *Competencias del profesional docente* (pp. 121–133). Madrid: Dykinson.

- García, M. L., Mena, J., Gómez, R., Leijen, A., Husu, J., Toom, A., Paulien, C., Knezic, D., Pedaste, M., Allas, R. y Krull, E. (2015). Innovaciones en la formación práctica del profesorado. *Papeles Salmantinos de Educación*, núm. 21.
- García, R. (2016). *Curso acreditación de tutores de prácticas*. Ávila.
- García, R. I., Cuevas, O., Vales, J. J., y Cruz, I. R. (2012). Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 106–121. Recuperado de [http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4398034%250Afiles/1261/articulo.html%250Ahttp://www.redalyc.org/resumen.oa?id=15523175007%250Afiles/1960/López et al. - 2012 - Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño ac.pdf%250Afiles/1963/articulo.html%250](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4398034%250Afiles/1261/articulo.html%250Ahttp://www.redalyc.org/resumen.oa?id=15523175007%250Afiles/1960/López%20et%20al.-2012-Impacto%20del%20Programa%20de%20Tutoría%20en%20el%20desempeño%20ac.pdf%250Afiles/1963/articulo.html%250)
- Gerver, R. (2016). *Crear Hoy La Escuela De Mañana. La Educación Y El Futuro De Nuestros Hijos*. Madrid: Ediciones SM.
- Gholami, K., y Husu, J. (2010). How do Teachers Reason About Their Practice? Representing the Epistemic Nature of Teachers' Practical Knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1520–1529.
- Goldman, E. F., Wesner, M., Karnchanomai, O., y Haywood, Y. (2012). Implementing the leadership development plans of faculty education fellows: A structured approach. *Academic Medicine*, 87(9), 1177–1184.
- Gómez, I., y Moreno, J. (2018). Nuevas didácticas geográficas: el modelo TPACK, los MOOCs y Google Earth™ en el aula. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(2), 146–165.
- Gómez, M. V. (2011). *Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva. Evaluación de un programa Formativo en el contexto panameño*. (Tesis doctoral, Universitat de Lleida). Recuperado de

<https://www.tdx.cat/handle/10803/77742>

- González-Garzón, M. L., y Laorden Gutiérrez, C. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de Educación infantil y primaria.: el punto de vista de profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 35, 131–154.
- González, F., Martín, E., Flores, N., y Jenaro, C. (2014). Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación.*, 12(3), 27–39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/551/55131318002/>
- González, F., Martín, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., y Gómez, M. (2015). Inclusión y convivencia escolar : análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 125–135.
- González, G., Barba, J. J., y Rodríguez, H. (2015). The importance of reflective learning during the Practicum : revisiting the literature. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 147–170.
- González, M. (2001). ¿Qué se aprende en el practicum? ¿Qué hemos aprendido en el practicum? En Actas del VI Simposium Internacional sobre Prácticas Escolares. (Poio, Pontevedra).
- González, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. A Coruña: Publicaciones de la Universidade da Coruña.
- González, M., y Fuentes, E. J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión de docente. *Revista de Educación*, 354, 47–70.
- González, Z. (2016). Formación de los docentes: principio y fin del cambio educativo. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Formacion-de-los->

- Good, T., y Brophy, J. (2000). *Looking in classroom*. USA: Longman.
- Goodlad, S., y Hist, B. (1989). *Peer Tutoring. A guide to learn by teaching*. London: Kogan Page.
- Graham, P. (1999). Powerful influences: A case of one student teacher renegotiating his perceptions of power relations. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 523–540.
- Gros, B., y Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Education in the Knowledge Society*, 5, 1–11.
- Guarro, A., Martínez, B., y Pruaño, A. P. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: Análisis crítico del discurso oficial de comunidades autónomas. *Profesorado*, 21(3), 21–40.
- Guerra, P., y Montenegro, H. (2017). Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 663–680.
- Gustems, J., Portela, A., y Calderón, C. (2017). Aproximaciones metodológicas a la investigación en artes. *Educación y Pedagogía*, 17, 79–95.
- Gutiérrez Cuenca, L., Correa Gorospe, J. M., de Aberasturi Apraiz, E. J., y Ibáñez Etxeberria, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: Estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educacion*, 350, 493–505.
- Gutiérrez, L., Correa, J. M., Jiménez de Aberasturi, E., y Báñez, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educacion*, 350(July), 493–505. Recuperao de <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0->

- Güzer, B., y Caner, H. (2014). The past, present and future of blended learning: an in depth analysis of literature. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 4596 – 4603.
- Gwyn-Paquette, C., y Tochon, F. V. (2003). Preservice Teachers Reflections on Risk-Taking: The Dynamics of Practice and Experience while Experimenting with Innovation during Student Teaching. *Alberta Journal of Educational Research*, 49(2), 163–180.
- Hagger, H., y McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hansford, B. C., Ehrich, L. C., y Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518–540.
- Hanson, R. (2013). *Do Positive Experiences “Stick to Your Ribs?” Take in the Good*. [Entrada de blog]. Recuperado de <https://loveandlifetoolbox.com/do-positive-experiences-stick-to-your-ribs-take-in-the-good-by-rick-hanson-phd/>
- Hargreaves, A., y Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227–241.
- Hatton, N., y Smith, D. (1994). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., y Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers’ roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3 (2), 168-186.

- Herbart, J. F. (1835). *Umriss Pädagogischer Vorlesungen*. Göttingen. Germany: Dieterich.
- Hermida, A. (2013). Las grabaciones de clase como instrumento para facilitar la reflexión y la autonomía docente. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Las Lenguas*, 13. Recuperado de <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/las-grabaciones-de-clase-como-instrumento-para-facilitar-la-reflexion-y-la-autonomia-docente.html>
- Hernández, F., Duran, P., Martínez, S., Hermosilla, P., Aranda, E., Molina, V., ... Regidor, G. (2005). Los efectos de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes: Implicaciones para la mejora de la educación. Simposio presentado en el ICSEI2005. 2-5 enero. (Barcelona, España), pp. 1–10.
- Herrera, C. (2019). Aprendizajes y dificultades de la evaluación por pares en una clase de inglés como lengua extranjera a través del correo electrónico. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 6(2), 24–42.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., y Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
- Hooker, T. (2014). The benefits of peer coaching as a support system for early childhood education students. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 12(1), 109–122. Recuperado de <http://www.diglib.um.edu.my/interaktif/default.asp?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bthy&AN=94988321&site=eds-live>
- Ibarrola-García, S. (2014). El conocimiento práctico del profesor: ¿cuándo empieza todo? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 219–238. Recuperao de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/527/pdf>
- Imbernón, F. (1988). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*.

Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (2000). *Claves para una nueva formación del profesorado*. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.

Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave: La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (2007). *La Formación y el Desarrollo del Profesorado: de la Formación Espontánea a la Formación Planificada*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F., y Canto, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, 41. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/36>

Inostroza, G., Del Valle, R., Morales, S., y Uribe, P. (2010). Evaluación del modelo de formación de mentores a través de la modalidad b-learning. *Enunciación*, 15(2), 32–57. Recuperao de http://www.repositoriodigitaluctemuco.cl/bitstream/handle/10925/896/EVALUACION_DELVALLE_2010.pdf?sequence=1

Inostroza, Gloria, Jara, E., y Tagle, T. (2010). Perfil Del Mentor Basado En Competencias. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 117–129.

INTEF. (2017). *Marco común de Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://doi.org/10.2788/52966>

Jarauta, B., y Pérez, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formacion Del Profesorado*, 21(1), 103–122.

- Jay, J. K., y Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 19, 73–85.
- Jiménez, A. y Pérez, S. (2011). Competencias profesionales y habilidades en los estudios de educación. *Papeles Salmantino de Educación*, 15, 67-98.
- Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 16(1), 238–252.
- Juárez, F., Villatoro, J. A., y López, E. K. (2002). *Apuntes de Estadística Inferencial*. México, D.F.: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente.
- Juri, N. (2015). El Profesional Reflexivo. In *Publicación académica de la Universidad de la Marina Mercante* (pp. 27–32). Buenos Aires: Editorial UdeMM. Recuperado de <http://www.udemm.edu.ar/wp-content/uploads/2016/06/Atenea12.pdf#page=29>
- Kahle-Piasecki, L., y Doles, S. (2015). A Comparison of Mentoring in Higher Education and Fortune 1000 Companies: Practices to Apply in a Global Context. *Journal of Higher Education Theory y Practice*, 15(5), 74–79. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=euey&AN=114543824&site=ehost-live>
- Kansanen, P., y Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. En B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen y H. Seel (Ed.), *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession*. *TNTEE Publications*, 2 (1), 107-116.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. 3er ed. Victoria: Deakin University.
- Kieras, D., y Bovair, S. (1984). The Role of a Mental Model in Learning to Operate

- a Device. *Cognitive Science*, 8(3), 255–273.
- Knezic, D., Meijer, P., Leijen, Ä., Husu, J., Toom, A., y Mena, J. (2014). Handelingsgerichte en theoretische kennis in videogeleide reflectie in zelfdialogen, peerdialogen en supervisiedialogen in de lerarenopleiding. Comunicación presentada en el Congreso VELON: conferencia para formadores docentes. 10-11 marzo (Zwolle, Países Bajos).
- Knezic, D., Toom, A., Meijer, P., Allas, R., Pedaste, M., Krull, E., y Husu, J. (2014). Examining the relations between reflection and student teachers ' practical knowledge. Comunicación presentada en el AERA. 3-7 abril (Filadelfia, Estados Unidos).
- Koça, A. (2016). The Benefits of Peer Coaching Method for Teachers ' Classroom Effectiveness (Case of International Light College, Madagascar). *Internacional Educational Scientific Research Journal*, 2, 42–45.
- Koeler, M. j., Mishra, P., y Cain, W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(10), 9–23. Recuperado de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher : towards a more holistic approach in teacher education, 20, 77–97.
- Kosnik, C., y Beck, C. (2000). The action research process as a means of helping student teachers understand and fulfil the complex role of the teacher. *Educational Action Research*, 8(1), 115–136.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=LLxY6i9P5S0Cyprintsec=frontcoververyhl=es#v=onepageyqyf=false>
- Krippendorff, K. (2011). Computing Krippendorff's Alpha-Reliability. Recuperado de https://repository.upenn.edu/asc_papers/43

- Lamas, P., y Vargas-D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 57–78. Recuperado de <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=40bf105c-154b-4390-9725-cd1592295c38%40sessionmgr103>
- Landis, J. R., y Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159–174.
- Larrea, S. (2017). *Peer Coaching: Ventajas y claves*. [Entrada de blog]. Recuperado de <http://www.fideliagroup.com/aprendizaje-informal/peer-coaching-ventajas-y-claves/>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360.
- Lasso, R. D. (2018). *Aplicación del Modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido) para Fortalecer el Razonamiento Lógico en los Procesos de Enseñanza de las Matemáticas en el grado undécimo del Colegio Distrital Nelson Mandela*. (Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana). Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/33155/Tesis%20Ruben%20Lasso%2014abr2018.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Latorre, M. J., y Blanco, F. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35–54.
- Lázaro, F. (2002). *Escuela compartida: una investigación cualitativa*. Almería: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=O4Cmh5YmCAACyPg=PA72ylPg=PA72yDq=la+investigaci3n+cualitativa+se+refiere+a+la+descripci3n+de+los+hechos+observados+para+interpretarlos+en+el+contexto+global+en+el+que+se+producen+con+el+fin+de+explicar+los+fen3menos>source

- Lee, J. C., y Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 243–263.
- Leijen, Ä., Allas, R., Pedaste, M., Knezic, D., Mena, J. M., Meijer, P., Husu, J., Krull, E. y Toom, A. (2015). How to Support the Development of Teachers' Practical Knowledge: Comparing Different Conditions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1205–1212.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546.
- Ley de Instrucción Pública (1857), de 9 de septiembre.
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Boletín Oficial del Estado, 27 de junio de 1980, núm. 154, pp. 14633-14636.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Boletín Oficial del Estado, 1 de septiembre de 1983, núm. 209, pp. 24034-24042.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de julio de 1985, núm. 159, pp. 21015-21022.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 24 de diciembre de 2001, núm. 307, pp. 49400-49425.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188-45220.
- Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4

- de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251–263.
- Llanes, J., Quiles-Fernández, E., y Noguera, E. (2018). La tutoría entre iguales: una experiencia del grado de pedagogía de la Universidad de Barcelona. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 229.
- Lobato, C., Arbizu, F., y Del Castillo, L. (2004). Claves de la práctica de la tutorización entre iguales en las universidades anglosajonas. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 53–65.
- López-Azcárate, F. (2011). Contribución desde los centros escolares y los tutores del centro al proceso formativo de los futuros profesores. En M. Raposo, M.E. Martínez, P.C. Muñoz, A. Pérez y J.C. Otero (coord.). *Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas*. (pp. 1099–1111). Santiago de Compostela: Andavira. Recuperado de https://repper.org/wp-content/uploads/2016/06/actas_poiio_2011.pdf
- López, A., Galparsoro, D. U., y Fernández, P. (2001). Medidas de concordancia : el índice de Kappa. *Cad Aten Primaria*, 2–6.
- López, E. (2016). La tutoría universitaria como relación de ayuda. *Opción*, 9, 1007–1024. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5891210.pdf> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5891210>
- López, I., Blanco, A., Icarán, E. M., Velasco, P. J., Castaño, E., y Pagola, I. (2008). La figura y cualidades del tutor en la Acción Tutorial desde la percepción de los estudiantes de la Universidad Europea de Madrid. *Jornadas de Innovación*

Universitaria. UEM., 1–19.

- López, V., Font, R., y Pradas, R. (2008). Conocimiento práctico y procesos de reflexión en la formación inicial de los maestros de educación física: opciones de desarrollo a través del prácticum. *Univest*, (July 2014). Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/1061>
- Loughland, T., y Nguyen, H. T. M. (2016). Using the instructional core to implement a professional learning programme for primary science teachers in Australia: teacher learning and student skill outcomes. *Teacher Development*, 20(4), 498–520.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice in search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43.
- Luis, J. (2012). Hipótesis, Método yamp; Diseño de Investigación. *International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187–197. Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v7-n2/7\(2\)187-197.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)187-197.pdf)
- Macchiarola, V. (2006). El conocimiento de los profesores universitarios ¿De qué tipo de conocimiento estamos hablando? *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*, 5. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo05.pdf>
- Maciel, C. (2013). La investigación- acción como estrategia de aprendizaje en la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 91–109.
- Magaña, C., y Flores, E. (2015). La observación entre pares : aprendiendo de un reflejo . *Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 6(11).
- Malthouse, R., Roffey-Barentsen, J., y Watts, M. (2014). Reflectivity, reflexivity and situated reflective practice. *Professional Development in Education*, 40(4), 597–609.

- Manso, J., y Martín, E. (2014). Valoración del máster de formación de profesorado de Educación Secundaria: Estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educacion*, (364), 145–169.
- Marcelo, G. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB
- Marcelo. (1989). *Introducción a La Formación Del Profesorado*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., Murillo-Esteba, P., y Marcelo-Martínez, P. (2018). Learn to mentor: reflective journals of mentors in an induction program. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 1, 461–480.
- Martín, R., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M., y De Juanas, Á. (2011). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, 363–387.
- Martínez, A., Mauri, T., Colomina, R. M., Agirre, N., Clarà, M., Bilbatua, M., ... López de Arana, E. (2016). Prácticas de reflexión colaborativa en el análisis de casos reales en el Prácticum de la formación inicial del profesorado. *Revista CIDUI*. Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/107909/1/Martinez et al.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/107909/1/Martinez%20et%20al.pdf)
- Martínez, E., y Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155–181.
- Martínez, J. E., Castillo, L. C., y Granda, V. D. (2017). Formación inicial del docente de educación física y su desempeño profesional. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 8(48), 83–95.
- Martins, F. T. (2019). Las vías de superación para perfeccionar la función de tutoría. *Revista Órbita Pedagógica*, 6(1), 63–72. Recuperado de

<http://revista.isced-hbo.ed.ao/rop/index.php/ROP/article/view/200>

- Maynard, T. (2000). Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of schoolbased teacher training. *Mentoring and Tutoring*, 8(1), 17–30.
- McAdams, D. P. (2001). Generativity in midlife. In M. Lachman y (Ed.) (Eds.), *Handbook of midlife development* (pp. 395–443). New York: NY: Wiley.
- Medina, A., y Domínguez, M. C. (1989). *La formacion del profesorado en una sociedad tecnologica*. Madrid: Cincel.
- Megia, C. (2015). Competencias del maestro mentor de prácticas. *Enseñanza y Teaching*, 33(2), 151–170.
- Megía, C. (2016). *Competencias del profesor mentor del aprendiz de maestro. Una propuesta de formación*. (Tesis doctoral, UNED). Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Cmegia/MEGIA_CUELLIGA_Carmen_Tesis.pdf
- Membiela, P. y López, V. (2017). Influencia de la formación inicial al inicio del módulo sobre enseñanza de las ciencias en el pensamiento docente de un grupo de futuros profesores de secundaria. Comunicación presentada en el X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. 5-8 septiembre (Sevilla, España).
- Mena, J., y Clarke, A. (2015). Eliciting teachers' practical knowledge through mentoring conversations in practicum settings: A propositional discourse analysis (PDA). En H. Tillema, G.J. Westhuizen, K. Smith (eds) *Mentoring for Learning: Climbing the Mountain* (pp. 47–78). Rotterdam: SensePublishers
- Mena, J., García, M.-L., y Tillema, H. (2013a). Student teacher reflective writing: what does it reveal? *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 147–163.
- Mena, J, García, M., Gómez, R., Husu, J., Toom, A., Knezic, D., Leijen, Ä, Allas,

- R., Pedaste, M., Meijer, P., Heikonen, L. y Tiilikainen, M. (2015). Pre-Service Teachers' Practical Knowledge As Emerged From Teaching Lessons in the Practicum. Comunicación presentada en la 9th International Technology, Education and Development Conference, 2-4 marzo (Madrid, España).
- Mena, J., García, M., Clarke, A., y Barkatsas, A. (2016). An Analysis of Three Different Approaches to Student Teacher Mentoring and their Impact on Knowledge Generation in Practicum Settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 53–76.
- Mena, J., y García, M. L. (2013). El papel de la reflexión crítica en la construcción de conocimiento práctico docente. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 197–210.
- Mena, J., Hennissen, P., y Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59.
- Mena, J., Leijen, A., Krull, E., Pedaste, M., Toom, A., Husu, J., García, M.L., Knezic, D., y Meijer, P. (2014). *Manual sobre situaciones de enseñanza. Estrategias metodológicas del profesorado desarrolladas en el aula: Una recopilación de casos de estudiantes de magisterio de cuatro países europeos*. Proyecto ACTTEA: Guiando las construcciones de conocimiento orientado a la acción de los profesores en prácticas, 1-68. Recuperado de http://acttea.ut.ee/wp-content/uploads/2015/03/ACTTEA-Manual_ESP.pdf
- Mena, J., y García, M. L. (2013). El papel de la reflexión crítica en la construcción de conocimiento práctico docente. *Tendencias Pedagógicas*, (22), 197–210. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4658397&info=resumen&idioma=ENG>
- Méndez, H., Tesoro, J. R., y Tiranti, F. (2006). *El rol del tutor como puente entre familia y escuela*. Buenos Aires: Lumen S.R.L. Recuperado de

<https://www.casadellibro.com/libro-el-aprendizaje-basado-en-problemas-en-la-ensenanza-universitaria/9788483717783/1241444>

- Mendoza, M., y Covarrubias, C. G. (2014). Competencias profesionales movilizadas en el prácticum: percepciones del estudiantado del grado de maestro en educación primaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas En Educación*, 14(3).
- Menéndez, J. (2016). *U de Mann Whitney, una alternativa no paramétrica a la prueba t*. Recuperado de <http://fjmenendez.blogspot.com/2016/02/u-de-mann-whitney-una-alternativa-no.html>
- Menéndez, J. L., y Worth. (2002). *Abre el melón: Cómo te puede ayudar el coaching a conseguir tus metas*. Madrid: Aguilar.
- Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Molina, G., y Rodrigo, M. F. (2009). T. 8-Estadísticos de asociación entre variables 1. Concepto de asociación entre variables 2. Midiendo la asociación entre 2 variables 2.1. El caso de dos variables categóricas 2.2. El caso de una variable categórica y una cuantitativa 2.3. El caso de dos. *Estadística Descriptiva En Psicología*, 1–22. Recuperado de http://ocw.uv.es/ciencias-de-la-salud/pruebas-1/1-3/t_08-1.pdf
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(52), 149–178. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/163001>
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, (352), 583–597.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Buenos

Aires: Homo Sapiens.

- Mora, H. (2004). *Criterios de Validez y Triangulación en la investigación Social Cualitativa*. 4º Taller Metodológico. Escuela de Antropología. Facultad de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Católica de Temuco.
- Moral, C. (2010). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Morán, L. (2012). Blended-Learning. Desafío y oportunidad para la educación actual. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 39, 1–19.
- Muñoz, C. (2013). Métodos mixtos: una aproximación a sus ventajas y limitaciones en la investigación de sistemas y servicio de salud. *Revista Chilena*, 17(3), 218–223.
- Murias, M. (2011). El maestro tutor: características. [Entrada de blog]. Recuperado de <http://elmaestroestutor.blogspot.com/p/el-maestro-tutor-caracteristicas.html>
- Navarro, D. (2015). *Learning Statistics with R: A Tutorial for Psychology Students and Other Beginners*. Adelaide, Australia: University of Adelaide. Retrieved from <http://health.adelaide.edu.au/psychology/ccs/docs/lsr/lsr-0.3.pdf%5Cnpapers3://publication/uuid/7AC414F5-1AB7-4A5F-9A34-7A84089CEE9D>
- Navarro, R., López, A., y Barroso, P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 20(1), 1–14.
- Nocetti, A., y Medina, J. L. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*, 39(15).
- Nunes, R., y Meneses, A. (2014). Facebook's contribution in the process of collaborative learning. Comunicación presentanda en el 3º Congreso Ibero-

Americano en Investigación Cualitativa. 14-16 julio (Badajoz, España).

Núñez, C. (2012). *La mentoría entre iguales en la Universidad. Fundamentos básicos*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación. Recuperado de [http://www.etsiaab.upm.es/sfs/ETSIAAB/Documentos/ETSIAAB/FUTUROS ALUMNOS/La mentoría entre iguales en la Universidad_ICE.pdf](http://www.etsiaab.upm.es/sfs/ETSIAAB/Documentos/ETSIAAB/FUTUROS_ALUMNOS/La_mentoría_entre_iguales_en_la_Universidad_ICE.pdf)

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, pp. 53747-53750.

Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de actividades de formación permanente del profesorado, 28 de octubre de 2011, núm. 260, pp. 112341-112361

Orden EDU/641/2012, de 25 de julio, por la que se regula la realización de las prácticas de las asignaturas del practicum de las enseñanzas universitarias de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León que imparten estas enseñanzas y se delega la competencia para dictar resolución sobre el reconocimiento de los centros de formación en prácticas y sobre la acreditación de los maestros tutores de prácticas. Boletín Oficial de Castilla y León, 31 de julio de 2012, núm. 146, pp. 49420-49433.

Orden EDU/1057/2014, de 4 de diciembre, por la que se regulan las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León organizadas por la Red de formación y se

establecen las condiciones de reconocimiento de las actividades de formación organizadas por otras entidades. Boletín Oficial de Castilla y León, 16 de diciembre de 2014, núm. 241, pp. 83776-83803.

Orden EDU/745/2016, de 19 de agosto, por la que se efectúa convocatoria para el reconocimiento, actualización y renuncia de centros de formación de prácticas y para la acreditación y renuncia de maestros tutores de prácticas vinculados a la realización de las prácticas de las asignaturas del practicum de las enseñanzas universitarias de Grado en Educación Infantil y de Grado en Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 1 de septiembre de 2016, núm. 169, pp. 39142-39152.

Okuda, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118–124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/806/80636213.pdf>

Paniagua, A., Luengo, R., y Casas, L. M. (2017). Blended learning en la formación permanente del profesorado. Aportaciones de asesores de formación sobre modalidades formativas. *Revista de Educación a Distancia*, 52, 3, 1-15.

Paredes-Labra, J., Esteban-Moreno, R. M., y Fernández-Prieto, M. S. (2016). The teacher training practicum in the voices of their mentors. Balance of the 2010 program in the UAM. *Revista Complutense de Educacion*, 27(1), 161–178.

Pascual, T., Ponce de León, A., Goicoechea, M. A., Torroba, M. T., y Fernández, M. L. (2010). *Prácticum: orientaciones para el plan de prácticas de la Diplomatura de Maestro*. Logroño: Universidad de la Rioja.

Patrikainen, S. (2012). *Luokanopettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta matematiikan opetuksessa*. [Class teachers' pedagogical thinking and action in mathematics education]. University of Helsinki: Research report 342 (Diss.).

Pavié, A. (2011). Pavie 2011 Formación docente. hacia una definición del concepto de competencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del*

Profesorado, 14, 67–80.

- Pérez-García, P., Benarroch, P., Jiménez, M. A., Fernández, G., y Rojas, G. (2006). ¿Se puede estimular la reflexión en el supervisor y en el alumno universitario durante el periodo de Practicum? *Enseñanza y Teaching*, 24, 33–51. Recuperado de <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/53344>
- Pérez, A. (2013). La reflexión sobre la propia práctica en docentes universitario como mecanismo para reducir el abandono estudiantil. *Revista Electrónica de Las Ciencias Médicas En Cienfuegos*, 10, 109–116.
- Pérez, Á., Soto, E., y Serván, M. J. (2010). Participatory action research and the reconstruction of teachers' practical thinking: lesson studies and core reflection. An experience in Spain. *Educational Action Research*, 18:1, 73-87, DOI: 10.1080/09650790903484533
- Pérez, A., Soto, E., y Serván, M. J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 84(29), 81–101. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5319675>
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Picciano, A., Dziuban, C., y Graham, C. (2014). *Introduction to Blended learning: research perspectives*. London: Routledge.
- Piña, C., Seife, A., y Rodríguez, C. (2012). El seminario como forma de organización de la enseñanza. *MediSur*, vol. 10, 2, 109-116.
- Pino, M., y Soto, J. (2010). Ventajas e inconvenientes de la tutoría grupal como estrategia docente. Estudio de caso. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(1), 155–166.

- Pita, S., y Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cuadernos de Atención Primaria*, 9(2), 76–78.
- Poglinco, S., Bach, A., Hovde, K., Rosenblum, S., y Saunders, M. (2003). The Heart of the Matter: The Coaching Model in America 's Choice Schools. *CPRE Research Reports*. <https://doi.org/10.3733/ca.v066n01p5>
- Ponce, S., García-Cabrero, B., Islas, D., Martínez, Y., y Serna, A. (2018). De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *Páginas de Educación*, 11(2), 215.
- Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa*, 1-18. Recuperado de http://biblioteca.iplacex.cl/RCA/La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa_el%20an%C3%A1lisis%20de%20contenido%20en%20la%20investigaci%C3%B3n%20educativa.pdf
- Porto, M., y Bolarín, M. J. (2013). Revisando las prácticas escolares: valoraciones de maestros-tutores. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 461–477.
- Puig, C. (2006). *El rol docente del tutor de prácticas. El acompañamiento del estudiante*. Comunicación presentada en el VI Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social. 17-19 mayo (Zaragoza, España).
- Quezada, N. (2014). *Estadística con SPSS 22*. Lima, Perú: Editorial Macro.
- Rajuan, M., Beijgaard, D., y Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring and Tutoring*, 15, 223–242.

- Ramón, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey : hacia un modelo de reflexión. *Cinzontle*, 11, 27–32.
- Ramos, F. J., Ávila, M., y Jiménez, L. (2011). Análisis comparativo de los nuevos títulos de grado de maestro en educación primaria: qué perfil profesional y qué modelo de aprendizaje. Comunicación presentada en el *III Congreso internacional UNIVEST*. 16-17 junio. (Girona, España).
- Ramos, S. (2016). *Prácticum Grados E.U. de Educación y Turismo de Ávila*. Sesión informativa: Ávila.
- Randall, M., y Thornton, B. (2001). *Advising and Supporting Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rastrero, M. (2007). *El Portafolio reflexivo del profesor como herramienta para la práctica reflexiva: un estudio de caso*. (Memoria de Máster, Universidad de Barcelona). Recuperado de <http://catalog.ub.edu/record=b1900606~S1%2Aspi>
- Real Academia Española (2019). Reflexionar. En *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Recuperado de <https://drae.es/palabras/reflexionar>
- Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. Boletín Oficial del Estado, 11 de octubre de 1991, núm. 244, pp. 33003-33018.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, de 30 de octubre de 2007, núm. 260, pp. 44037-44048.
- Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, de 3 de febrero

de 2015, núm. 29, pp. 8088-8091.

Reymundo, R., y Ñahui, X. (2013). *El mentoring como estrategia de cambio en los docentes de la escuela profesional de Administración de la Facultad de Ciencias Empresariales*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Huancavelica). Recuperado de [http://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/1270/TP - UNH ADMIN.0143.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/1270/TP_ADMIN.0143.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Richards, J., y Farrell, T. (2005). *Professional Development for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=yid=BDD3CIGTHH8Cyo&oi=fnd&pg=PR7&dq=Richards,+J.C.+%26+T.S.C.+Farrell+\(2005\)+Professional+Development+for+Language+Teachers.+Cambridge.+CUP&ots=ixL2JOOKKn&sig=ddMrFhp8BdeV5oc17PtEA8lOHrE#v=onepage&q=Richards%252C J.C. %252](https://books.google.es/books?hl=es&lr=yid=BDD3CIGTHH8Cyo&oi=fnd&pg=PR7&dq=Richards,+J.C.+%26+T.S.C.+Farrell+(2005)+Professional+Development+for+Language+Teachers.+Cambridge.+CUP&ots=ixL2JOOKKn&sig=ddMrFhp8BdeV5oc17PtEA8lOHrE#v=onepage&q=Richards%252C%20J.C.%252)

Rico, A. M. (2009). El portafolios en las prácticas de enseñanza del grado en maestro en educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 37–45.

Rísquez, A. (2006). E-mentoría: avanzando la investigación, construyendo la disciplina. *Revista Complutense de Educacion*, 17(2), 121–135.

Rísquez, A. (2008). Handbook of Research on Computer Mediated Communication. En F.J. García-Peñalvo *Advances in E-Learning: Experiences and Methodologies* (Vol. II). Salamanca: Information Science Reference.

Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona). Recuperado de <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30546.96968>

Rodríguez, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C.,

- González, P., Romero, P., Sanz, E., Mampaso, A., Vitón, M. J., y Messina, C. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros, *Revista de Educación*, 355, 355–379. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662856/coaching_rodriguez_RE_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: ALJIBE.
- Rodríguez, J. (2014). Mentoring, una eficaz herramienta de motivación y aprendizaje. [Entrada de blog]. Recuperado de <http://www.madrimasd.org/blogs/emprendedores/2014/12/08/136609>
- Rodríguez, M. J. (2018). *Plan de formación docente del profesorado*. Vicerrectorado de Docencia y Evaluación de la Calidad: Universidad de Salamanca.
- Rodríguez, M., y Mora, R. (2001). *Estadística informática: casos y ejemplos con el SPSS*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Rodríguez, M., y Medina, J. L. (2016). El legado del cuidado como aprendizaje reflexivo. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 24, 1–7.
- Roig, R., y Flores, C. (2014). Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y Disciplinario del Profesorado: El caso de un centro educativo inteligente. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 47, 1–17.
- Roma, J. (2007). La reflexión como eje central del desarrollo profesional. *Educación Médica*, 10(1), 30–36.
- Romero, C., Zurita, F., Zurita, F. (2010). La autonomía y orientación en el Espacio Europeo de Educación Superior mediante el portafolio y la tutoría. *ESE. Estudios Sobre Educación*.
- Romero, M. A. (2005). *El conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de formadores de maestros y de estudiantes de magisterio*. Universidad de Granada.

- Rosales, C. (2014). Utilización Activa Del Vídeo En La Formación Inicial De Educadores. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 387–400.
- Routes IV. (2013). *Capacitación para mentores*. Education and Culture DG. Lifelong Learning Programme. Recuperado de http://www.raar.es/routes4/manual_mentores_ES.pdf
- Rubio, M. R. (2016). *Diseño de investigación*. Recuperado de <https://slideplayer.es/slide/5404135/release/woothee>
- Saiz, Á. (2016). *El Prácticum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. Propuesta de un modelo de formación docente*. Universidad de Cantabria. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Salinas, J., De Benito, B., Pérez, A., y Gisbert, M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195–213.
- Sánchez-Antolín, P., Ramos, F. J., y Sánchez, J. (2014). Formación continua y competencia digital docente: El caso de la comunidad de Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65, 91–110.
- Sánchez-Núñez, C., Ramírez, S., y García, A. (2011). La formación de tutores externos de prácticum en educación: diseño, desarrollo y evaluación de una experiencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 119–145.
- Sánchez, M. C., Delgado, M. C., y Santos, M. C. (2012). *El proceso de la investigación cualitativa. Manual de Procedimiento: ejemplificación con una tesis doctoral*. Sevilla: Edintras.
- Sánchez, M. L. (2016). Formación de tutores como estrategia para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Integración Académica En Psicología*, 4(12), 56–68.
- Sandín Esteban, M. P. (2000). Criterios De Validez En La Investigación

Cualitativa : De La Objetividad A La Solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 223–242.

Santiago, R. (2014). What is the Flipped Classroom. Recuperado de <https://www.theflippedclassroom.es/what-is-innovacion-educativa/>

Sarasa, M. C. (2014). *La indagación narrativa en la formación inicial del profesorado de inglés: el potencial de los relatos de futuros docentes*. Departamento de Lenguas Modernas y Grupo de Investigaciones en Educación y estudios Culturales, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/581-850-1-PB.pdf

Saravia, M. A. (2011). Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas. *Social and Behavioral Sciences*, 1–33.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioners: How professionals think in Action*. New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Scott, V., y Miner, C. (2008). Peer coaching: Implication for teaching and program improvement. *Transformative Dialogues: Teaching y Learning Journal*, 1(3), 1–11.

Shavelson, R., y Stern, P. (1981). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En J. Gimeno y Á. Pérez (eds.) *La enseñanza su teoría y su práctica* (pp. 372–419). Madrid: Akal.

Shoffner, M. (2011). Considering the first year: reflection as a means to address beginning teachers' concerns. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4), 417–433.

Showers, B. (1984). *Peer Coaching: a strategy for facilitating transfer of training*.

Eugene, Oregon: University of Oregon. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED271849.pdf>

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

Shulman, L. (2004). Forgive and remember: The challenges and opportunities of learning from experience. En L. Solomon y T. Schiff, (Eds.), *Talented Teachers: The essential force for improving student achievement*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 9(2), 1–30.

Siemens, G., Skrypnik, O., Joksimovic, S., Kovanovic, V., Dawson, S., y Gasevic, D. (2015). The history and state of blended learning. Preparing for the digital university. En G. Siemens, D. Gašević, y S. Dawson, *Preparing for the Digital University: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning*. Athabasca: Athabasca University.

Silvia, J. E., y Astudillo, A. V. (2012). Inserción de TIC en la formación inicial docente: barreras y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(58), 1–11.

Siota, M. (2015). La tutoría entre iguales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: fortalezas y requisitos necesarios para su implantación. *Revista de Educación y Derecho*, 11, 1–18. Recuperado de <https://elestrechodemesina.wordpress.com/2014/01/21/el-mentoring-nace-en-la-odisea/>

- Solar, M. I., y Díaz, C. (2009). El profesor universitario: construcción de su Saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Revista Calidad En La Educación*, 30, 207-232., 30, 207-232. Recuperado de http://cned.drop.cl/sites/default/files/revista/cse_articulo802.pdf
- Strauss, A., y Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology – An Overview. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 22-23). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Talanquer, V. (2004). Formación docente: ¿Qué conocimiento distingue a los buenos maestros de química? *Educación Química*, 15(8), 54-75.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Terol, L.; González, J.; García-Bellido, R. y Jornet, J. M. (2010). SPSS: Frecuencias - Tablas de frecuencias. Comunicación presentando en la convocatoria de Innovación del Vicerectorat de Convergència Europea i Qualitat de la Universitat de València. Valencia: InnovaMIDE. Recuperado de https://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0302a.pdf
- Tierney, R. J., y Mosenthal, J. H. (1983). Cohesion and textual coherence. *Research in the Teaching of English*, 17, 215-229.
- Tillema, H. H. (1995). Changing the professional knowledge and beliefs of teachers: A training study. *Learning and Instruction*, 5(4), 291-318.
- Toom, A. (2006). Tacit Pedagogical Knowing: At the Core of Teacher's Professionalism. *Research Report*. University of Helsinki: Department of Applied Sciences of Education.
- Toom, A. (2012). Considering the Artistry and Epistemology of Tacit Knowledge and Knowing. *Educational Theory*, 62(6), 621-640.

- Topping, K. (2000). *Tutoring. International Bureau of Education, UNESCO*. Ginebra: International Academy of Education. Recuperado de <http://www.iaoed.org/downloads/prac05e.pdf>
- Topping, K. (2015). Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 1–29.
- Torra, I., De Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., Màrquez, M.D., Sabaté, S., Solà, P., Hernàndez, C., Sangrà, A., Guàrdia, L., Estebanell, M., Patiño, J., González, A. 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.
- Torres, A., y Vallejo, M. (2018). ¿Contribuye la universidad al desarrollo de aprendizajes de calidad? Estudio descriptivo con estudiantes de la Universidad de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria*, 2(1), 131–142.
- Torres, R. M. (1999). El mero hacer, sin reflexión, no permite aprendizaje. Comunicación presentada en el Seminario Regional "Innovación, cambio educativo y movimiento pedagógico". Rancagua (Chile). Recuperado de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/10/El-mero-hacer-sin-reflexi%C3%B3n-no-permite-aprendizaje-Rosa-M-Torres.pdf>
- Totterdell, M., Heilbronn, R., Bubb, S., y Jones, C. (2002). *Evaluation of the effectiveness of the statutory arrangements for the induction of newly qualified teachers. Education*. Queen's Printer. Recuperado de <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Evaluation+of+the+Effectiveness+of+the+Statutory+Arrangements+for+the+Induction+of+Newly+Qualified+Teachers#0>

- Tourón, J. (2016). TPACK: un modelo para los profesores de hoy. Recuperado de <https://www.javiertouron.es/tpack-un-modelo-para-los-profesores-de/>
- Unidad de Conocimiento. (2013). Nuevas formas de mentoring. *Fundació Factor Humà*. Recuperado de <https://factorhumana.org/attachments/article/12864/nuevas-formas-de-mentoring-esp.pdf>
- USAL. (2017). *Guía del practicum*. Recuperado de http://dq4wk9xs6k.search.serialssolutions.com/?ctx_ver=Z39.88-2004&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&yfr_id=info:sid/summon.serialssolutions.com&yfr_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&yfr_genre=article&yfr_atitle=Degrees+of+pyritization+in+the+Gulf+of+Mexico+i
- USAL. (2019). *Grado en Maestro de Educación Primaria*. Guía Académica: Universidad de Salamanca, 1–298.
- Valdebenito, V. H. (2012). *Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión*. (Tesis doctoral, Univeridad Autónoma de Barcelona). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/96309>
- Valderrama, B. (2009). *Desarrollo de competencias de mentoring y coaching*. Barcelona: Effective Management, S.L.
- Valle, J., y Manso, J. (2018). El Practicum en la formación inicial: Aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 1–5. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/685215>
- Valverde, A., Ruiz, C., García, E., y Romero, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos Educativos*, (6-7), 87–112. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049470.pdf>

- Valverde Berrocoso, J., Garrido Arroyo, M. del C., y Fernández Sánchez, M. R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC. *Teoría de La Educación. Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 11(3), 203–229.
- Valverde, J., Garrido, M. del C., y Fernández, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de La Educación. Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 11(3), 203–229.
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/1179579>
- Vanegas, C. M., y Fuentealba, A. R. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115–138.
- Vargas, M. R., y Ríos, C., y Carey, C.E. (2017). Educación Dual. Mentoring y Desarrollo del liderazgo. *Revista Electrónica Anfei Digital*, 7, 1-9
- Vásquez, K. (2017). *La reconstrucción del conocimiento práctico en docentes de infantil con relación a la metodología de enseñanza a través de la Lesson Study*. (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). Recuperado de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15968/TD_VASQUEZ_SUAREZ_Kena.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Vásquez, K., Peña, N., Rodríguez, J. A., Becerra, A.F., García, S. y Pérez, A. (2014). Conocimiento Práctico y rol docente. Experiencias de reconstrucción a través de un proceso de formación colaborativa basada en Lesson Study . Siete estudios de casos. Comunicación presentada en el XIII Congreso Internacional de Formación Del Profesorado. 20-22 noviembre (Santander, España).

- Velázquez de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 13(1), 209–229.
- Vélaz de Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educacion XX1*, 11(1), 155–181.
- Villagra-Braco, C., y Valdebenito-Zambrano, V. (2019). Tutoría entre iguales como estrategia para la formación del profesorado. *Revista Información Magis*, 12, 161–176.
- Viñas, M. (2015). Competencias digitales y herramientas esenciales para transformar las clases y avanzar profesionalmente [Entrada de blog]. Recuperado de https://cursoticeducadores.com/ebook-competencias-digitales-blog.pdf?inf_contact_key=7b2df2296a82f5910679963ad6c951b5d868cfd58775b52a222f7bd710ff40cc
- Vinet, L., y Zhedanov, A. (2010). A “missing” family of classical orthogonal polynomials. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699.
- Vroede, M. D. E. (1989). Antecedentes históricos de la formación del profesorado de educación básica en los países de la comunidad europea. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 5, 61–73.
- Ward, J. R., y McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243–257.
- Whisnant, E., Elliott, K., y Pynchon, S. (2005). A review of literature on beginning teacher induction. *Center for Strengthening the Teaching Profession*, (July), 1–31. Recuperado de http://utminers.utep.edu/hhernandez10/documents/Articles/A_Review_of_Literature.pdf
- Whitmore, J. (2011). *El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Barcelona:

Paidós.

- Williams, E., Butt, G., Gray, C., Leach, S., Marr, A., y Soares, A. (1998). Mentors' use of dialogue within a secondary initial teacher education partnership. *Educational Review*, 50(3), 225–239.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitaria. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21–43.
- Zabalza, M. A. (2013). La formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 11–14.
- Zabalza, M. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, VI(1), 1–23.
- Zahonero, A. y Martín, M. (2015). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, (20), 51–70. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2014/2121>
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44–49.
- Zeichner, Ken. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36–46.

Anexo I. Consentimiento grabación profesorado en formación.....	388
Anexo II. Permiso grabación y almacenamiento de datos de una sesión.	390
Anexo III. Consentimiento grabación para las familias.....	391
Anexo IV. Fiabilidad	393
Anexo V. Análisis de incidentes críticos de la profesora en formación 1.....	417
Anexo VI. Análisis de incidentes críticos del profesor en formación 8.	419
Anexo VII. Análisis del conocimiento práctico.....	420
Anexo VIII. Análisis de oraciones temáticas.	441
Anexo IX. Análisis de la reflexión con tutor/a del profesor en formación 5.	450
Anexo X. Análisis de la reflexión con tutor/a de la profesora en formación 12.	459

Anexo I. Consentimiento grabación profesorado en formación.

Consentimiento entregado al profesorado en formación para la grabación en vídeo de su sesión práctica.



DOCUMENTO 5 **Hoja de consentimiento de estudiantes de prácticas.**

Estimados estudiantes universitarios/as en prácticas,

Del 15 de abril al 31 de mayo de 2013 vas a completar tu periodo de prácticas en las escuelas. En este momento importante de tu formación serás supervisado por maestros tutores del centro y por tus profesores de la universidad. Como parte del trabajo de supervisión, una o dos de las sesiones que impartas serán grabadas en vídeo, así como las conversaciones profesionales entre tus profesores y tú. Las lecciones grabadas, discusiones y reflexiones escritas serán almacenadas en un archivo de vídeo en la facultad de Educación y sólo se utilizarán para la supervisión de la práctica docente. También serán utilizadas en el proyecto de investigación europeo ACTTEA 2012-2015 cuyo objetivo fundamental es el desarrollo de la práctica docente en profesores en formación. Toda la información será almacenada con **ESTRICTA CONFIDENCIALIDAD**.

Con este escrito te solicitamos tu permiso para hacer esas grabaciones. Las lecciones, no se harán públicas en ninguna página web institucional, red profesional o social. Por otro lado, la identidad del estudiante universitario/a en prácticas, alumnos de clase o profesores no será revelada.

Nosotros te proporcionaremos información adicional sobre las sesiones de grabación, el equipo necesario (ej. cámara) y las bases del proyecto de investigación europeo.

Nombre: _____

Mi/s sesión/es, plan de clase y reflexiones

pueden ser grabadas y almacenadas

no pueden ser grabadas y almacenadas

en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca.

Firma _____

Por favor rellena la hoja y entregadlo a Marisa o Juanjo antes del 15 de abril de 2013.

¡Muchas gracias!

Anexo II. Permiso grabación y almacenamiento de datos de una sesión.

Permiso de grabación y almacenamiento de la sesión práctica de la profesora en formación Henar Moronta.

Nombre: Henar Moronta Martín

Mi/s sesión/es, plan de clase y reflexiones

pueden ser grabadas y almacenadas



no pueden ser grabadas y almacenadas



en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca.



Firma Henar Moronta Martín

Por favor rellena la hoja y entregadla a Marisa o Juanjo antes del 15 de abril de 2013.

[Muchas gracias!]



Marisa García Rodríguez y Juanjo Mena.
Facultad de Educación,
Pº de Canalejas, 169, Despachos 33 y 38
37008 Salamanca.
Tfno.: 923 294 630. Ext.: 3436 y 3339
Email: marisagr@usal.es y juanjo_mena@usal.es

Pº Canalejas, 169, 37008.
Salamanca.
Tel.: +34 923 29 46 30, Ext.: 3436/ 3339

www.usal.es
marisagr@usal.es
juanjo_mena@usal.es

Anexo III. Consentimiento grabación para las familias

Consentimiento entregado a las familias para permitir o no la grabación de su hijo/a durante la sesión de prácticas realizada por el profesorado en formación.

 <p>VNIVERSIDAD DSALAMANCA CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL</p>	 <p>edu f FACULTAD DE EDUCACIÓN</p>
<p><u>DOCUMENTO 6.</u> <u>Hoja de Consentimiento Familias.</u></p>	
<p>Estimadas madres y estimados padres,</p> <p>Como sabéis, algunos profesores en formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca harán su periodo de prácticas en el colegio.... Los profesores en prácticas serán doblemente supervisados por los profesores tutores del centro y los profesores tutores de la facultad.</p> <p>Como parte del periodo de prácticas (del 15/04/2013 hasta 31/05/2013), algunas de las clases del profesor en prácticas serán grabadas en vídeo. Las sesiones se utilizarán como datos para el proyecto de Investigación europeo ACTTEA, cuya finalidad es la promoción del aprendizaje de los profesores en formación.</p> <p>Nos gustaría pedirnos vuestro permiso para hacer esas grabaciones. Básicamente nos centraremos en las acciones que realice el instructor en prácticas, pero los alumnos puede que salgan en segundos planos. Estas lecciones grabadas en vídeo serán utilizadas como herramientas de supervisión de la práctica educativa evitando la identificación de alumnos o profesores. Las grabaciones se guardarán en los archivos de datos del departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación, y serán usados solamente en los periodos de supervisión e investigación. En todas esas actividades se hará uso de confidencialidad absoluta.</p> <p>Estamos a su disposición para proporcionarle la información adicional que nos requiera.</p> <p>Muchísimas gracias por todo.</p> <p>Marisa García y Juanjo Mena</p> <p>Por favor rellena la información que se pide más abajo. Gracias.</p>	

Nombre del alumno/a: _____

Mi hijo/a Puede
 No puede

ser grabado durante el periodo de prácticas anteriormente expuesto.

Firmado: _____

Anexo IV. Fiabilidad

a) Manual

Manual para realizar la fiabilidad entregado a las cuatro maestras evaluadoras.

I. INCIDENTES CRÍTICOS

Explicación y códigos utilizados:

Incidente Crítico

Un incidente crítico se define como aquella situación o evento que supone un punto de inflexión en el desarrollo de una clase, sea en un sentido positivo (p. ej. cuando se logra motivar a los alumnos empleando una determinada técnica) o negativo (p. ej. cuando los alumnos dejan de prestar atención al profesor al perder éste el hilo argumental de su exposición) (Monereo, 2010).

Códigos utilizados.

Positivo= cuando el incidente crítico es positivo (una motivación)

Negativo= cuando el incidente crítico es negativo (un reto)

II. RELACIÓN DE LOS INCIDENTES

Explicación y códigos utilizados:

Los incidentes críticos giran en torno a tres elementos: el profesor, el estudiante y el contenido (Johnson, 1995; Toom, 2006; Patrikainen, 2012). Cualquier episodio de la experiencia del estudiante en el contexto de la práctica puede tener relación con dos o más elementos. En este sentido, los distintos incidentes se clasifican según las relaciones que se establecen:

- Relación pedagógica (RP): entre el maestro/a y los alumnos/as: La relación pedagógica entre maestro y estudiante tiene cualidades especiales que parten desde las posiciones de los maestros y de los estudiantes en el contexto didáctico en conjunto.
- Relación de contenido (RC): entre el profesorado en formación y los contenidos: el maestro/a tiene relación con el contenido que él o ella enseña.
- Relación de aprendizaje (RA): entre los alumnos y los contenidos: Esta relación abarca las ideas de los estudiantes, las actitudes y las experiencias de diferentes materias, así como su motivación hacia ellas.
- Relación didáctica (RD): entre el maestro y el aprendizaje de los alumnos: en el contexto educativo, tanto maestros como estudiantes están orientados a la misma cuestión de contenido, y además de esto, el maestro está orientado a enseñar al estudiante

Códigos utilizados.

RP= Relación Pedagógica

RC= Relación de Contenido

RA= Relación de Aprendizaje

RD= Relación Didáctica

III. TEMÁTICO

Explicación y códigos utilizados:

El análisis temático es una técnica que permite reducir información primaria en diferentes niveles de categorías siguiendo un procedimiento de análisis fundamentado (Strauss y Corbin, 1994).

Inicialmente partimos de tres macrocategorías identificadas en los incidentes críticos: Profesor en formación; Alumnos del aula; y Contenido. De acuerdo con esta clasificación se van incluyendo los subtemas que se encuentran dentro de las sesiones grabadas.

- 1.1.1. Planificación: Establecidos los aspectos de una unidad (objetivos, contenidos, criterios de evaluación...)
- 1.1.2. Desarrollo: Activación de conocimientos previos
- 1.1.3. Evaluación: Objetivos de la sesión conseguidos
- 1.1.4. Experiencia: Experiencias en otros ámbitos (escuela de música, monitor...)
- 1.1.5. Bagaje cultural: Tener cultura general para poder responder correctamente
- 1.1.6. Programa institucional: Poca duración de las prácticas
- 1.1.7. Proyecto de investigación: El proyecto ACTTEA ayuda a ver los errores que se cometen
- 1.1.8. Atención: Alumnos atentos a la explicación
- 1.1.9. Megacognición (reflexión): Hacer razonar a los alumnos para que adquieran un verdadero aprendizaje
- 1.1.10. Disciplina (control aula): Normas establecidas (levantar la mano, sentarse bien, no hablar, seguir un orden...)
- 1.1.11. Características y necesidades de los alumnos: Se atiende a los alumnos con necesidades educativas especiales
- 1.1.12. Diferencias individuales: Tener en cuenta las características y ritmos de los alumnos
- 1.1.13. Conocimiento conceptual: Asignatura/tema difícil para los alumnos (ej. matemáticas, el periódico, mapas, estadística...)
- 1.1.14. Competencias y procedimientos: Trabajar con múltiples competencias (lingüística, autonomía e iniciativa personal, digital, aprender a aprender...)
- 1.1.15. Elementos transversales (valores): Trabajar los valores (respeto, amistad, solidaridad...)
- 1.1.16. Consolidación de conocimiento: Diverso tipo de actividades (individuales, colectivas, orales, escritas...)
- 1.1.17. Resumen y recopilación: Resumen de las viñetas para comprobar que se han enterado

Códigos utilizados.

- 1.1.1. Planificación
- 1.1.2. Desarrollo
- 1.1.3. Evaluación
- 1.1.4. Experiencia
- 1.1.5. Bagaje cultural
- 1.1.6. Programa institucional
- 1.1.7. Proyecto de investigación

- 1.1.8. Atención
- 1.1.9. Megacognición (reflexión)
- 1.1.10. Disciplina (control aula)
- 1.1.11. Características y necesidades de los alumnos
- 1.1.12. Diferencias individuales
- 1.1.13. Conocimiento conceptual
- 1.1.14. Competencias y procedimientos
- 1.1.15. Elementos transversales (valores)
- 1.1.16. Consolidación de conocimiento
- 1.1.17. Resumen y recopilación

IV. CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS (PDA)

Explicación y códigos utilizados:

Análisis Proposicional

El análisis proposicional es una técnica que permite dividir el discurso en las ideas básicas que se comparten en las interacciones (Tierney y Mosenthal, 1983). Una proposición es, en esencia, una idea del texto que contiene un único predicado (Kieras y Bovair, 1984) El texto resultante de las reflexiones se divide en proposiciones, una vez dividido se clasifican en cuatro tipos de conocimiento profesional: recuerdos, valoraciones, reglas y artefactos. Los dos primeros son considerados conocimiento narrativo, y los dos últimos como conocimiento inferencial (Mena y Clarke, 2015).

(1) Recuerdos: son reproducciones directas de lo que se ha experimentado, es decir, imágenes que se recuerdan de la sesión. Por ejemplo: "Trabajé los conocimientos previos".

(2) Valoraciones: constituyen valoraciones o juicios de valor de la acción. Su función es la de diferenciar lo que ha salido bien de lo que ha salido mal. Pueden ser positivas o negativas. Por ejemplo: "los alumnos realizaron la actividad muy bien" o "los niños se levantan y molestan".

(3) Reglas: estrategias metodológicas que los estudiantes extraen de sus experiencias. Su función es la de orientar la propia práctica en futuras actuaciones. Por ejemplo: "debería hablar más despacio para que me entiendan".

(4) Artefactos: instrumentos y soporte físico que los profesores prevén de lo que han experimentado. Su función es la de aplicarlos a una actividad educativa concreta. Por ejemplo: "Haría una tabla de refuerzos en la que daría pegatinas a los que terminaran antes"

Códigos utilizados.

RC= Recuerdos

AP+= Valoraciones Positivas

AP-= Valoraciones Negativas

RL= Reglas

AR= Artefactos

V. MERID

Explicación y códigos utilizados:

Análisis MERID

Hennissen et al (2008), proponen un modelo conceptual que conecta dos aspectos abiertos de diálogos de tutoría, MEntor (teacher) Roles In Dialogues (MERID).

Este modelo clasifica la directividad de los mentores, utilizando para ello dos códigos principales: Directivo y No directivo. En la categoría Directivo podemos encontrar, además, que los mentores den consejo, opinión o información. Mientras que en la categoría No directivo los mentores escuchan, preguntan o resumen la información de la sesión.

1.Habilidades directivas

2.Habilidades no-directivas

1.1. Dar consejos

2.1. Escuchar

1.2. Dar opinión

2.2. Preguntar

1.3. Dar información

2.3. Resumir

En cuanto al rol podemos encontrar cuatro roles distintos:

1. AUTORITARIO (emperor): El mentor introduce el tema y usa habilidades directivas de supervisión.

2. ASESOR (advisor): El mentor reacciona ante lo que dice el alumno y da consejos sobre lo que hay que hacer

3. INICIADOR (initiator): Introduce el tema de conversación y anima al alumno a hablar más sobre el tema

4. MOTIVADOR (motivator): El mentor reacciona al input del alumno y le induce a reflexionar sobre su actuación en clase

Códigos utilizados.

D= Directivo

DC= Dar Consejo

DO= Dar Opinión

DI= Dar Información

ND= No directivo

E= Escuchar

P= Preguntar

R=Resumir

A= Autoritario

As= Asesor

I=Iniciador

M=Motivador

b) Pruebas

Pruebas de fiabilidad realizadas por las cuatro maestras evaluadoras.

CONOCIMIENTOS PRACTICOS

Nº	Fragmento	Tipo de conocimiento	Acuerdo
1	Introdujiste el tema de la sesión	RC	SO
2	{Deben} aprender a centrarse en el contexto que están	RL	SO
3	No les dejabas reflexionar	AP -	SO
4	El lenguaje gestual es muy importante	RL	NO
5	Disfrutabas {con la clase} que es importante	AP +	SO
6	La estructura la vi positiva	AP +	SO
7	{Hice} activación de conocimientos previos	RC	SO
8	Debería haber trabajado más la disciplina	AP -	NO
9	Se podía haber trabajado la grafía de la x	AP -	NO
10	{Se han portado} bastante bien	AP +	SO
11	Si te vas girando la atención la vas dispersando	AP -	SO
12	Te pusiste un poco nerviosa	AP -	SO
13	Cuando lees tienes que ser el ejemplo perfecto de entonación	RL	SO
14	Tú estabas leyendo lo tuyo y los demás lo suyo	RC	SO
15	Me cuesta mucho seguir la clase.	AP -	SO
16	Me costó un poco mantener su atención.	AP -	SO
17	{Tienes que escribir} muy bien. P.143.1. (PUR) vean el modelo de la escritura.	RL	SO
18	Te muestras insegura	AP -	SO
19	Si quieres que la actividad sea lo más neutral posible puedes decirles que hay un punto pero también una parte blanca {en el folio}	RL	NO
20	Los alumnos se han portado muy bien	AP +	SO
21	Se me ha olvidado {aclarar el vocabulario}	RC	NO
22	{Tenías que haber hecho} una pregunta abierta P.27.1.(PUR) el alumno sea susceptible a la curiosidad P.27.2.(PUR) ponga atención	AR	NO
23	{La clase era sobre} la prehistoria	RC	SO
24	Los alumnos estuvieron atentos	AP +	SO
25	Te mueves demasiado de un sitio a otro	AP -	SO

Paula Martín Gómez.



CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS

Nº	Fragmento	Tipo de conocimiento	Acuerdo
1	Introdujiste el tema de la sesión	RC	Si
2	{Deben} aprender a centrarse en el contexto que están	RL	Si
3	No les dejabas reflexionar	-	Si
4	El lenguaje gestual es muy importante	+	Si
5	Disfrutabas (con la clase) que es importante	RC	NO
6	La estructura la vi positiva	+	Si
7	{Hice} activación de conocimientos previos	RC	Si
8	Debería haber trabajado más la disciplina	RL	Si
9	Se podía haber trabajado la grafía de la X	-	NO
10	{Se han portado} bastante bien	+	Si
11	Si te vas girando la atención la vas dispersando	-	Si
12	Te pusiste un poco nerviosa	-	Si
13	Cuando lees tienes que ser el ejemplo perfecto de entonación	-	NO
14	Tú estabas leyendo lo tuyo y los demás lo suyo	RC	Si
15	Me cuesta mucho seguir la clase.	-	Si
16	Me costó un poco mantener su atención.	RC	NO
17	{Tienes que escribir} muy bien. P.143.1. (PUR) vean el modelo de la escritura.	RL	Si
18	Te muestras insegura	-	Si
19	Si quieres que la actividad sea lo más neutral posible puedes decirles que hay un punto pero también una parte blanca {en el folio}	AR	Si
20	Los alumnos se han portado muy bien	+	Si
21	Se me ha olvidado {aclarar el vocabulario}	RC	NO
22	{Tenías que haber hecho} una pregunta abierta P.27.1.(PUR) el alumno sea susceptible a la curiosidad P.27.2.(PUR) ponga atención	RL	Si
23	[La clase era sobre] la prehistoria	RC	Si
24	Los alumnos estuvieron atentos	+	Si
25	Te mueves demasiado de un sitio a otro	-	Si

Eva Pernía González.



CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS

Nº	Fragmento	Tipo de conocimiento	Acuerdo
1	Introdujiste el tema de la sesión	RC	Si
2	{Deben} aprender a centrarse en el contexto que están	RL	Si
3	No les dejabas reflexionar	-	Si
4	El lenguaje gestual es muy importante	+	Si
5	Disfrutabas {con la clase} que es importante	RC	NO
6	La estructura la vi positiva	RC	NO
7	{Hice} activación de conocimientos previos	RC	Si
8	Debería haber trabajado más la disciplina	-	NO
9	Se podía haber trabajado la grafía de la X	-	NO
10	{Se han portado} bastante bien	+	Si
11	Si te vas girando la atención la vas dispersando	-	Si
12	Te pusiste un poco nerviosa	-	Si
13	Cuando lees tienes que ser el ejemplo perfecto de entonación	RL	Si
14	Tú estabas leyendo lo tuyo y los demás lo suyo	RC	Si
15	Me cuesta mucho seguir la clase.	-	Si
16	Me costó un poco mantener su atención.	-	Si
17	{Tienes que escribir} muy bien. P.143.1. (PUR) vean el modelo de la escritura.	AR	NO
18	Te muestras insegura	-	Si
19	Si quieres que la actividad sea lo más neutral posible puedes decirles que hay un punto pero también una parte blanca {en el folio}	RL	NO
20	Los alumnos se han portado muy bien	+	Si
21	Se me ha olvidado {aclarar el vocabulario}	-	Si
22	{Tenías que haber hecho} una pregunta abierta P.27.1.(PUR) el alumno sea susceptible a la curiosidad P.27.2.(PUR) ponga atención	RL	Si
23	{La clase era sobre} la prehistoria	RC	Si
24	Los alumnos estuvieron atentos	+	Si
25	Te mueves demasiado de un sitio a otro	-	Si


MARÍA EMMA ALAEJOS VEGAS



CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS

Nº	Fragmento	Tipo de conocimiento	Acuerdo
1	Introdujiste el tema de la sesión	RC	Si
2	{Deben} aprender a centrarse en el contexto que están	RL	Si
3	No les dejabas reflexionar	-	Si
4	El lenguaje gestual es muy importante	RC	NO
5	Disfrutabas {con la clase} que es importante	+	Si
6	La estructura la vi positiva	+	Si
7	{Hice} activación de conocimientos previos	RC	Si
8	Debería haber trabajado más la disciplina	-	NO
9	Se podía haber trabajado la grafía de la X	-	NO
10	{Se han portado} bastante bien	+	Si
11	Si te vas girando la atención la vas dispersando	-	Si
12	Te pusiste un poco nerviosa	RC	NO
13	Cuando lees tienes que ser el ejemplo perfecto de entonación	AR	NO
14	Tú estabas leyendo lo tuyo y los demás lo suyo	RC	Si
15	Me cuesta mucho seguir la clase.	-	Si
16	Me costó un poco mantener su atención.	-	Si
17	{Tienes que escribir} muy bien. P.143.1. (PUR) vean el modelo de la escritura.	RL	Si
18	Te muestras insegura	-	Si
19	Si quieres que la actividad sea lo más neutral posible puedes decirles que hay un punto pero también una parte blanca {en el folio}	AR	Si
20	Los alumnos se han portado muy bien	+	Si
21	Se me ha olvidado {aclarar el vocabulario}	RC	NO
22	{Tenías que haber hecho} una pregunta abierta P.27.1.(PUR) el alumno sea susceptible a la curiosidad P.27.2.(PUR) ponga atención	RL	Si
23	[La clase era sobre] la prehistoria	RC	Si
24	Los alumnos estuvieron atentos	+	Si
25	Te mueves demasiado de un sitio a otro	-	Si

ANA BELEN SOTO LÓPEZ



MERID

Nº	Fragmento	Directividad	Rol	Acuerdo
1	Muy bien, en general ¿cómo te has encontrado dando clase? ¿Te ha gustado?	ND (PREGUNTAR)	INICIADOR	SE
2	Date cuenta que no sólo el hecho de copiar la definición, si es larga supone que incluso copiándola se despistan, es decir, ellos lo que están haciendo simplemente es copiar la definición de la pantalla digit..., vamos de la pizarra digital que tú les estás poniendo y ellos simplemente están copiando, es decir desconectan muy fácilmente, incluso para copiar. Porque son dos párrafos, es decir, un párrafo de dos líneas y otro párrafo de 3 líneas en cualquier momento se, se, se despistan tanto que simplemente copiando cometen faltas de ortografía, o sea que imagínate la importancia de que una definición sea muy breve y muy escueta ¿de acuerdo?	D (DAR CONSEJO)	ASESOR	SE
3	Bueno pues yo creo que, lo primero, la motivación ha sido muy buena. Que tú utilizaras las nuevas tecnologías, ya sabes que para la clase que tenemos pues es fundamental, entonces muy bien, muy buena motivación.	ND (RESUMIR)	MOTIVADOR	NO
4	Claro. Sí, sí, sigue	D (DAR CONSEJO)	ASESOR	NO
5	Porque, claro, hemos de recordar que los contenidos en educación primaria, tanto desde primero hasta sexto de primaria, son redundantes, si bien es cierto que van aumentando en... eh...los objetivos cada vez son más exigentes con respecto a esos contenidos, pero siempre son los mismos.	D (DAR INFORMACIÓN)	ASESOR	90
6	Bueno yo me quiero quedar con lo primero que te he dicho, creo que la gran consecuencia reflejada en los alumnos es el gran dominio que has tenido sobre el aula, que no es fácil, es un aula que se describe multiniveles, dos niveles, no refleja, vuelvo a insistir, la cámara a todos los alumnos, son doce alumnos,... y la gran naturalidad con la que has afrontado la sesión.	D (DAR OPINIÓN)	ASESOR	NO
7	Primero felicitarte por tu actuación, que me ha parecido estupenda, ha sido muy completa, muy creativa, muy valiente, has dominado la situación en todo momento, has enganchado totalmente a los niños mostrándoles ¿? siempre, y tu tranquilidad a la hora de explicar, tu voz, me parece que ha sido una actuación estupenda porque además has innovado y has tratado muchísimos aspectos de la adaptación de todas las unidades, de las competencias básicas, de, inteligencia emocional, etc., ha sido muy completa	ND (RESUMIR)	INICIADOR	NO
8	Claro, podías haber aprovechado muchas cosas, o sea, de la clase primero, de lo que están viendo, de ellos mismos, de objetos,	D (DAR OPINIÓN)	ASESOR	NO

	del muñeco de ella, del muñeco de la clase y después lo último, último, último, después de eso ya es trabajar en el papel ¿sabes? Pero bueno la clase más o menos la..., simplemente que tengas en cuenta eso, a mí me parece y no sé...			
9	Yo, lo mismo que te digo la mayoría de las veces, que muy bien trabajado, que bien buscada la información, que bien buscado el material, que bien motivado, o sea que me gustó mucho. También hay que decir que la clase se ha portado un poquito mejor de lo normal, eso hay que decirlo	ND (RESUMIR)	MOTIVADOR	No
10	¿Tú cómo te has sentido?	ND (PRECANTAR)	INICIADOR	Si
11	Cuando has utilizado el cañón pues la verdad es que muy bien, es un, un programa que no es el power point, que me has comentado que es un programa de internet, los efectos con luz, porque se le aumenta, porque los niños lo ven, detectan, y ha sido fácil de, de que ellos hayan podido ver la explicación. Yo creo que el lenguaje que has utilizado es correcto, has estado cercana, has estado con muy buen volumen de voz y, como le digo a los niños, y como me puedo decir a mí mismo, que a veces cuando te analizas, las muletillas	D (DAR OPINIÓN)	AUTORITARIO	Si
12	No todos los niños tienen un buen clima en casa, no tiene quién les ayude, hay niños que aquí sin decir nombres, pues que cuando llegan a casa son mal, abren y se encuentran que están solos. Entonces claro la situación familiar, hoy en día el problema del paro, ya es un lujo que los padres puedan trabajar, y si trabajan los dos pues claro qué, qué prefieres	D (DAR INFORMACIÓN)	ASESOR	Si
13	Mi enhorabuena, yo creo que muy bien. Me ha gustado... yo creo que... además un ambiente relajado en la clase, te he visto relajado, a los chavales también relajados...	D (DAR OPINIÓN)	AUTORITARIO	Si
14	Saliste un poco disgustada pero luego yo después de ver el vídeo no me parecía que era para tanto, los niños en primero pues sí hablaban y hubo un momento sobre todo al final porque la sesión se hizo un poco larga, que se empezaron a hablar y a mover pero vamos tampoco es una cosa exagerada ni preocupante, yo pensaba que iba a ser, por lo que tú me habías dicho, otra cosa y no, no, o sea, en ese sentido no te preocupes, simplemente es un poco experiencia para controlarles o para, para, para imponerte a lo mejor, pero vamos no, no me, yo lo he visto y a mí me ha parecido bien.	D (DAR OPINIÓN)	AUTORITARIO	Si
15	Sí, es peligroso que cuando te surjan situaciones de estas, que tu alces la voz más que ellos para corregir la situación. Eso yo creo que no... que tú no... no has... no es necesario al final, yo o cualquiera nos pongamos a dar voces al final para... entonces al final... Hay que buscar otras alternativas para calmarlos, con la mirada, con un gesto,... pero bueno	D. (DAR CONSEJO)	ASESOR	Si

16	El tono de voz quizás es un poco suave cuando hay tantos, cuando hay tantos chavales. Además de ser un poco suave, es siempre muy igual y eso a los chavales como que le resulta muy monótono. Y la verdad es que yo no vi que cometieras ningún fallo	D (DAR OPINIÓN)	AUTORITARIO	Se
17	Y no puedes..., no, si no es que cambies el tono de voz, si no que a veces lo modules un poco, que subas o bajas de acuerdo, que no hay porque dar voces, que yo pecho de eso, pero si eres, si todo el tono es igual, igual, igual, pues es muy monótono y cuando son los niños tan pequeños pues tienden a..., por un lado los tranquiliza pero también puede que los duerma, entonces con tu tono de voz, como sea pero jugando y si tu tono de voz no lo puedes cambiar, moverte más, de manera que los niños siempre te tengan que ver, siempre tengan que estar pendiente de ti, porque ahora estás aquí pero luego puedes estar allí, y que te, que te vigilen	D (DAR CONSEJO)	ASESOR	Se
18	Incluso es muy interesante también, cambiando de tema, si hubieses traído a lo mejor algún video, breve que, te puedo decir, 3 minutos, 4 minutos, 5 minutos... Date cuenta que ese video, la explicación puede ser que hable de lo mismo, exactamente de lo mismo de lo que estás hablando tú pero que sea una forma de explicar distinta, de modo que también es muy significativo que el niño aprende cosas... el mismo tema, explicado de diferentes maneras, entonces ellos afianzan el conocimiento ahí. O sea que habría sido interesante... Compaginar tu, tu explicación con alguna explicación de video o incluso con, bueno tú mismo con un power point, pero el video sería muy interesante también. Claro, no vas a estar en todas las sesiones haciendo videos lógicamente, entonces, o poniéndoles videos, en una de éstas pues puedes haberles puesto, bueno pues un video explicativo de lo que tú has estado trabajando y, o tratando, y que ellos lo vean de otra, en otra perspectiva distinta pero hablando de los mismo, del mismo tema	D (DAR CONSEJO)	AUTORITARIO	Se
19	Vamos a hablar un poco sobre la clase que has dado esta mañana, vamos a ver pues qué has hecho bien, qué mal, y qué te ha parecido también a ti. ¿Tú cómo te has sentido dando la clase?	ND (PRESENTAR)	INICIADOR	Se
20	Yo creo que estaba dentro de la normalidad, tampoco me ha parecido que haya sido algo, no vamos, yo creo que en ningún momento se ha perdido el control, creo que estaba perfectamente controlado, es normal que cuando se trabaja en grupo pues los niños suban un poquito el tono de voz y hasta ese momento pues claro la clase había sido prácticamente en absoluto silencio, de total prestancia de atención, y	D (DAR OPINIÓN)	ASESOR	Se

	ellos estaban bien, y simplemente pues ha sido pues que unos se han levantado a formar los grupos y tenían que hablar y un poco discutir a ver qué, cuál era el calambur, descubrir la frase que se decía, con lo cual es normal que haya, pero que tampoco se ha salido de, de ojo, ni ha salido, ni ha sido algo exagerado para nada			
21	Sí, la prehistoria, sí.	ND (ESUCCHAR)	MOTIVADOR	SE
22	¿Han participado mucho? ¿Crees que han participado de forma suficiente?	ND (PREGUNTAR)	INICIADOR	SE
23	Es fundamental a la hora de empezar un tema, pues, preguntar a los alumnos qué conocen, qué no conocen,... porque como vas a estar este curso con ellos y no vas a estar más, pues...	D (DAR CONSEJO)	ASESOR	SE
24	El Conocimiento del Medio la verdad es que les gusta mucho a los niños, les llama mucho la atención, y puedes utilizar muchos más recursos.	D (DAR INFORMACIÓN)	ASESOR	NO
25	Yo desde mi punto de vista, mi opinión sobre este tipo de práctica no es muy favorable la verdad, porque, porque es eso, intentar demostrar así en 15, en 45 minutos con una cámara delante que cuáles son tus capacidades para, pues no solamente para que los alumnos expresen lo que conocen sino que además tú les transmites lo bastantes conocimientos, mantener la disciplina, me parece una misión básicamente imposible.	D (DAR OPINIÓN)	ASESOR	SE

Paula Martín Gómez



MERID

Nº	Fragmento	Directividad	Rol	Acuerdo
1	Muy bien, en general ¿cómo te has encontrado dando clase? ¿Te ha gustado?	ND PREGUNTAR	I	Se
2	Date cuenta que no sólo el hecho de copiar la definición, si es larga supone que incluso copiándola se despistan, es decir, ellos lo que están haciendo simplemente es copiar la definición de la pantalla digit..., vamos de la pizarra digital que tú les estás poniendo y ellos simplemente están copiando, es decir desconectan muy fácilmente, incluso para copiar. Porque son dos párrafos, es decir, un párrafo de dos líneas y otro párrafo de 3 líneas en cualquier momento se, se, se despistan tanto que simplemente copiando cometen faltas de ortografía, o sea que imagínate la importancia de que una definición sea muy breve y muy escueta ¿de acuerdo?	D CONSEJO	AS	Se
3	Bueno pues yo creo que, lo primero, la motivación ha sido muy buena. Que tú utilizaras las nuevas tecnologías, ya sabes que para la clase que tenemos pues es fundamental, entonces muy bien, muy buena motivación.	D OPINIÓN	AS	Se
4	Claro. Sí, sí, sigue	ND ESCOCHAR	A	Se
5	Porque, claro, hemos de recordar que los contenidos en educación primaria, tanto desde primero hasta sexto de primaria, son redundantes, si bien es cierto que van aumentando en... eh... los objetivos cada vez son más exigentes con respecto a esos contenidos, pero siempre son los mismos.	D INFORMACIÓN	AS	Se
6	Bueno yo me quiero quedar con lo primero que te he dicho, creo que la gran consecuencia reflejada en los alumnos es el gran dominio que has tenido sobre el aula, que no es fácil, es un aula que se describe multiniveles, dos niveles, no refleja, vuelvo a insistir, la cámara a todos los alumnos, son doce alumnos... y la gran naturalidad con la que has afrontado la sesión.	D OPINIÓN	AS	NO
7	Primero felicitarte por tu actuación, que me ha parecido estupenda, ha sido muy completa, muy creativa, muy valiente, has dominado la situación en todo momento, has enganchado totalmente a los niños mostrándoles ¿? siempre, y tu tranquilidad a la hora de explicar, tu voz, me parece que ha sido una actuación estupenda porque además has innovado y has tratado muchísimos aspectos de la adaptación de todas las unidades, de las competencias básicas, de, inteligencia emocional, etc., ha sido muy completa	ND RESUMEN	I	Se
8	Claro, podías haber aprovechado muchas cosas, o sea, de la clase primero, de lo que están viendo, de ellos mismos, de objetos,	D OPINIÓN	AS	NO

	del muñeco de ella, del muñeco de la clase y después lo último, último, último, después de eso ya es trabajar en el papel ¿sabes? Pero bueno la clase más o menos la..., simplemente que tengas en cuenta eso, a mí me parece y no sé...			
9	Yo, lo mismo que te digo la mayoría de las veces, que muy bien trabajado, que bien buscada la información, que bien buscado el material, que bien motivado, o sea que me gustó mucho. También hay que decir que la clase se ha portado un poquito mejor de lo normal, eso hay que decirlo	D OPINIÓN	AS	Sé
10	¿Tú cómo te has sentido?	ND PREGUNTA	I	Sé
11	Cuando has utilizado el cañón pues la verdad es que muy bien, es un, un programa que no es el power point, que me has comentado que es un programa de internet, los efectos con luz, porque se le aumenta, porque los niños lo ven, detectan, y ha sido fácil de, de que ellos hayan podido ver la explicación. Yo creo que el lenguaje que has utilizado es correcto, has estado cercana, has estado con muy buen volumen de voz y, como le digo a los niños, y como me puedo decir a mí mismo, que a veces cuando te analizas, las muletillas	D OPINIÓN	A	Sé
12	No todos los niños tienen un buen clima en casa, no tiene quién les ayude, hay niños que aquí sin decir nombres, pues que cuando llegan a casa son mal, abren y se encuentran que están solos. Entonces claro la situación familiar, hoy en día el problema del paro, ya es un lujo que los padres puedan trabajar, y si trabajan los dos pues claro qué, qué prefieres	D INFORMACIÓN	AS	Sé
13	Mí enhorabuena, yo creo que muy bien. Me ha gustado... yo creo que... además un ambiente relajado en la clase, te he visto relajado, a los chavales también relajados...	D OPINIÓN	A	Sé
14	Saliste un poco disgustada pero luego yo después de ver el vídeo no me parecía que era para tanto, los niños en primero pues sí hablaban y hubo un momento sobre todo al final porque la sesión se hizo un poco larga, que se empezaron a hablar y a mover pero vamos tampoco es una cosa exagerada ni preocupante, yo pensaba que iba a ser, por lo que tú me habías dicho, otra cosa y no, no, o sea, en ese sentido no te preocupes, simplemente es un poco experiencia para controlarles o para, para, para imponerte a lo mejor, pero vamos no, no me, yo lo he visto y a mí me ha parecido bien.	ND RESUMEN	I	NO
15	Sí, es peligroso que cuando te surjan situaciones de estas, que tu alces la voz más que ellos para corregir la situación. Eso yo creo que no... que tú no... no has... no es necesario al final, yo o cualquiera nos pongamos a dar voces al final para... entonces al final... Hay que buscar otras alternativas para calmarlos, con la mirada, con un gesto,... pero bueno	D CONSEJO	AS	Sé

16	El tono de voz quizás es un poco suave cuando hay tantos, cuando hay tantos chavales. Además de ser un poco suave, es siempre muy igual y eso a los chavales como que le resulta muy monótono. Y la verdad es que yo no vi que cometieras ningún fallo	D INFORMACIÓN	A	NO
17	Y no puedes..., no, si no es que cambies el tono de voz, si no que a veces lo modules un poco, que subas o bajas de acuerdo, que no hay porque dar voces, que yo peço de eso, pero si eres, si todo el tono es igual, igual, igual, pues es muy monótono y cuando son los niños tan pequeños pues tienden a..., por un lado los tranquiliza pero también puede que los duerma, entonces con tu tono de voz, como sea pero jugando y si tu tono de voz no lo puedes cambiar, moverte más, de manera que los niños siempre te tengan que ver, siempre tengan que estar pendiente de ti, porque ahora estás aquí pero luego puedes estar allí, y que te, que te vigilen	D CONSEJO	AS	Se
18	Incluso es muy interesante también, cambiando de tema, si hubieses traído a lo mejor algún video, breve que, te puedo decir, 3 minutos, 4 minutos, 5 minutos... Date cuenta que ese video, la explicación puede ser que hable de lo mismo, exactamente de lo mismo de lo que estás hablando tú pero que sea una forma de explicar distinta, de modo que también es muy significativo que el niño aprende cosas... el mismo tema, explicado de diferentes maneras, entonces ellos afianzan el conocimiento ahí. O sea que habría sido interesante... Compaginar tu, tu explicación con alguna explicación de video o incluso con, bueno tú mismo con un power point, pero el video sería muy interesante también. Claro, no vas a estar en todas las sesiones haciendo videos lógicamente, entonces, o poniéndoles videos, en una de éstas pues puedes haberles puesto, bueno pues un video explicativo de lo que tú has estado trabajando y, o tratando, y que ellos lo vean de otra, en otra perspectiva distinta pero hablando de los mismo, del mismo tema	D CONSEJO	A	Se
19	Vamos a hablar un poco sobre la clase que has dado esta mañana, vamos a ver pues qué has hecho bien, qué mal, y qué te ha parecido también a ti. ¿Tú cómo te has sentido dando la clase?	ND PREGUNTAR	I	Se
20	Yo creo que estaba dentro de la normalidad, tampoco me ha parecido que haya sido algo, no vamos, yo creo que en ningún momento se ha perdido el control, creo que estaba perfectamente controlado, es normal que cuando se trabaja en grupo pues los niños suban un poquito el tono de voz y hasta ese momento pues claro la clase había sido prácticamente en absoluto silencio, de total prestancia de atención, y	D OPINIÓN	AS	Se

	ellos estaban bien, y simplemente pues ha sido pues que unos se han levantado a formar los grupos y tenían que hablar y un poco discutir a ver qué, cuál era el calambur, descubrir la frase que se decía, con lo cual es normal que haya, pero que tampoco se ha salido de, de ojo, ni ha salido, ni ha sido algo exagerado para nada			
21	Sí, la prehistoria, sí.	ND ESCUCHAR	M	S:
22	¿Han participado mucho? ¿Crees que han participado de forma suficiente?	ND PREGUNTAR	I	S:
23	Es fundamental a la hora de empezar un tema, pues, preguntar a los alumnos qué conocen, qué no conocen,... porque como vas a estar este curso con ellos y no vas a estar más, pues...	D CONSEJO	AS	S:
24	El Conocimiento del Medio la verdad es que les gusta mucho a los niños, les llama mucho la atención, y puedes utilizar muchos más recursos.	D OPINIÓN	AS	S:
25	Yo desde mi punto de vista, mi opinión sobre este tipo de práctica no es muy favorable la verdad, porque, porque es eso, intentar demostrar así en 15, en 45 minutos con una cámara delante que cuáles son tus capacidades para, pues no solamente para que los alumnos expresen lo que conocen sino que además tú les transmites lo bastantes conocimientos, mantener la disciplina, me parece una misión básicamente imposible.	D OPINIÓN	AS	S:

Eva Pernía González

Eva

MERID

Nº	Fragmento	Directividad	Rol	Acuerdo
1	Muy bien, en general ¿cómo te has encontrado dando clase? ¿Te ha gustado?	ND PREGUNTAR	I	Se
2	Date cuenta que no sólo el hecho de copiar la definición, si es larga supone que incluso copiándola se despistan, es decir, ellos lo que están haciendo simplemente es copiar la definición de la pantalla digit..., vamos de la pizarra digital que tú les estás poniendo y ellos simplemente están copiando, es decir desconectan muy fácilmente, incluso para copiar. Porque son dos párrafos, es decir, un párrafo de dos líneas y otro párrafo de 3 líneas en cualquier momento se, se, se despistan tanto que simplemente copiando cometen faltas de ortografía, o sea que imagínate la importancia de que una definición sea muy breve y muy escueta ¿de acuerdo?	D CONSEJO	AS	Se
3	Bueno pues yo creo que, lo primero, la motivación ha sido muy buena. Que tú utilizaras las nuevas tecnologías, ya sabes que para la clase que tenemos pues es fundamental, entonces muy bien, muy buena motivación.	D OPINIÓN	AS	Se
4	Claro. Sí, sí, sigue	ND ESCUCHA	M	Se
5	Porque, claro, hemos de recordar que los contenidos en educación primaria, tanto desde primero hasta sexto de primaria, son redundantes, si bien es cierto que van aumentando en... eh... los objetivos cada vez son más exigentes con respecto a esos contenidos, pero siempre son los mismos.	D INFORMACIÓN	AS	Se
6	Bueno yo me quiero quedar con lo primero que te he dicho, creo que la gran consecuencia reflejada en los alumnos es el gran dominio que has tenido sobre el aula, que no es fácil, es un aula que se describe multiniveles, dos niveles, no refleja, vuelvo a insistir, la cámara a todos los alumnos, son doce alumnos,... y la gran naturalidad con la que has afrontado la sesión.	D OPINIÓN	AS	NO
7	Primero felicitarte por tu actuación, que me ha parecido estupenda, ha sido muy completa, muy creativa, muy valiente, has dominado la situación en todo momento, has enganchado totalmente a los niños mostrándoles ¿? siempre, y tu tranquilidad a la hora de explicar, tu voz, me parece que ha sido una actuación estupenda porque además has innovado y has tratado muchísimos aspectos de la adaptación de todas las unidades, de las competencias básicas, de, inteligencia emocional, etc., ha sido muy completa	ND RESUMEN	I	NO
8	Claro, podías haber aprovechado muchas cosas, o sea, de la clase primero, de lo que están viendo, de ellos mismos, de objetos,	D OPINIÓN	AS	NO

	del muñeco de ella, del muñeco de la clase y después lo último, último, después de eso ya es trabajar en el papel ¿sabes? Pero bueno la clase más o menos la..., simplemente que tengas en cuenta eso, a mí me parece y no sé...			
9	Yo, lo mismo que te digo la mayoría de las veces, que muy bien trabajado, que bien buscada la información, que bien buscado el material, que bien motivado, o sea que me gustó mucho. También hay que decir que la clase se ha portado un poquito mejor de lo normal, eso hay que decirlo	D OPINIÓN	AS	Se
10	¿Tú cómo te has sentido?	NO PREGUNTA	I	Se
11	Cuando has utilizado el cañón pues la verdad es que muy bien, es un, un programa que no es el power point, que me has comentado que es un programa de internet, los efectos con luz, porque se le aumenta, porque los niños lo ven, detectan, y ha sido fácil de, de que ellos hayan podido ver la explicación. Yo creo que el lenguaje que has utilizado es correcto, has estado cercana, has estado con muy buen volumen de voz y, como le digo a los niños, y como me puedo decir a mí mismo, que a veces cuando te analizas, las muletillas	D OPINIÓN	A	Se
12	No todos los niños tienen un buen clima en casa, no tiene quién les ayude, hay niños que aquí sin decir nombres, pues que cuando llegan a casa son mal, abren y se encuentran que están solos. Entonces claro la situación familiar, hoy en día el problema del paro, ya es un lujo que los padres puedan trabajar, y si trabajan los dos pues claro qué, qué prefieres	D INFORMACIÓN	AS	Se
13	Mi enhorabuena, yo creo que muy bien. Me ha gustado... yo creo que... además un ambiente relajado en la clase, te he visto relajado, a los chavales también relajados...	D OPINIÓN	A	Se
14	Saliste un poco disgustada pero luego yo después de ver el vídeo no me parecía que era para tanto, los niños en primero pues sí hablaban y hubo un momento sobre todo al final porque la sesión se hizo un poco larga, que se empezaron a hablar y a mover pero vamos tampoco es una cosa exagerada ni preocupante, yo pensaba que iba a ser, por lo que tú me habías dicho, otra cosa y no, no, o sea, en ese sentido no te preocupes, simplemente es un poco experiencia para controlarles o para, para, para imponerte a lo mejor, pero vamos no, no me, yo lo he visto y a mí me ha parecido bien.	D OPINIÓN	A	Se
15	Sí, es peligroso que cuando te surjan situaciones de estas, que tu alcas la voz más que ellos para corregir la situación. Eso yo creo que no... que tú no... no has... no es necesario al final, yo o cualquiera nos pongamos a dar voces al final para... entonces al final... Hay que buscar otras alternativas para calmarlos, con la mirada, con un gesto,... pero bueno	D CONSEJO	AS	Se

16	El tono de voz quizás es un poco suave cuando hay tantos, cuando hay tantos chavales. Además de ser un poco suave, es siempre muy igual y eso a los chavales como que le resulta muy monótono. Y la verdad es que yo no vi que cometieras ningún fallo	D OPINIÓN	A	Se
17	Y no puedes..., no, si no es que cambies el tono de voz, si no que a veces lo modules un poco, que subas o bajas de acuerdo, que no hay porque dar voces, que yo peço de eso, pero si eres, si todo el tono es igual, igual, igual, pues es muy monótono y cuando son los niños tan pequeños pues tienden a..., por un lado los tranquiliza pero también puede que los duerma, entonces con tu tono de voz, como sea pero jugando y si tu tono de voz no lo puedes cambiar, moverte más, de manera que los niños siempre te tengan que ver, siempre tengan que estar pendiente de ti, porque ahora estás aquí pero luego puedes estar allí, y que te, que te vigilen	D CONSEJO	AS	Se
18	Incluso es muy interesante también, cambiando de tema, si hubieses traído a lo mejor algún video, breve que, te puedo decir, 3 minutos, 4 minutos, 5 minutos... Date cuenta que ese video, la explicación puede ser que hable de lo mismo, exactamente de lo mismo de lo que estás hablando tú pero que sea una forma de explicar distinta, de modo que también es muy significativo que el niño aprende cosas... el mismo tema, explicado de diferentes maneras, entonces ellos afianzan el conocimiento ahí. O sea que habría sido interesante... Compaginar tu, tu explicación con alguna explicación de video o incluso con, bueno tú mismo con un power point, pero el video sería muy interesante también. Claro, no vas a estar en todas las sesiones haciendo videos lógicamente, entonces, o poniéndoles videos, en una de éstas pues puedes haberles puesto, bueno pues un video explicativo de lo que tú has estado trabajando y, o tratando, y que ellos lo vean de otra, en otra perspectiva distinta pero hablando de los mismo, del mismo tema	D CONSEJO	A	Se
19	Vamos a hablar un poco sobre la clase que has dado esta mañana, vamos a ver pues qué has hecho bien, qué mal, y qué te ha parecido también a ti. ¿Tú cómo te has sentido dando la clase?	ND PREGUNTAR	I	Se
20	Yo creo que estaba dentro de la normalidad, tampoco me ha parecido que haya sido algo, no vamos, yo creo que en ningún momento se ha perdido el control, creo que estaba perfectamente controlado, es normal que cuando se trabaja en grupo pues los niños suban un poquito el tono de voz y hasta ese momento pues claro la clase había sido prácticamente en absoluto silencio, de total prestancia de atención, y	D OPINIÓN	AS	Se

	ellos estaban bien, y simplemente pues ha sido pues que unos se han levantado a formar los grupos y tenían que hablar y un poco discutir a ver qué, cuál era el calambur, descubrir la frase que se decía, con lo cual es normal que haya, pero que tampoco se ha salido de, de ojo, ni ha salido, ni ha sido algo exagerado para nada			
21	Sí, la prehistoria, sí.	NO ESCUCHAR	M	SE
22	¿Han participado mucho? ¿Crees que han participado de forma suficiente?	NO PREGUNTAR	I	SE
23	Es fundamental a la hora de empezar un tema, pues, preguntar a los alumnos qué conocen, qué no conocen,... porque como vas a estar este curso con ellos y no vas a estar más, pues...	D CONSEJO	AS	SE
24	El Conocimiento del Medio la verdad es que les gusta mucho a los niños, les llama mucho la atención, y puedes utilizar muchos más recursos.	D OPINIÓN	AS	SE
25	Yo desde mi punto de vista, mi opinión sobre este tipo de práctica no es muy favorable la verdad, porque, porque es eso, intentar demostrar así en 15, en 45 minutos con una cámara delante que cuáles son tus capacidades para, pues no solamente para que los alumnos expresen lo que conocen sino que además tú les trasmites lo bastantes conocimientos, mantener la disciplina, me parece una misión básicamente imposible.	D OPINIÓN	AS	SE

MARIA EMMA ALAÑOS VEGAS



MERID

Nº	Fragmento	Directividad	Rol	Acuerdo
1	Muy bien, en general ¿cómo te has encontrado dando clase? ¿Te ha gustado?	ND PREGUNTAR	I	SI
2	Date cuenta que no sólo el hecho de copiar la definición, si es larga supone que incluso copiándola se despistan, es decir, ellos lo que están haciendo simplemente es copiar la definición de la pantalla digit..., vamos de la pizarra digital que tú les estás poniendo y ellos simplemente están copiando, es decir desconectan muy fácilmente, incluso para copiar. Porque son dos párrafos, es decir, un párrafo de dos líneas y otro párrafo de 3 líneas en cualquier momento se, se, se despistan tanto que simplemente copiando cometen faltas de ortografía, o sea que imagínate la importancia de que una definición sea muy breve y muy escueta ¿de acuerdo?	D CONSEJO	AS	SI
3	Bueno pues yo creo que, lo primero, la motivación ha sido muy buena. Que tú utilizaras las nuevas tecnologías, ya sabes que para la clase que tenemos pues es fundamental, entonces muy bien, muy buena motivación.	D OPINIÓN	AS	SI
4	Claro. Sí, sí, sigue	ND ESCUCHA	M.	SI
5	Porque, claro, hemos de recordar que los contenidos en educación primaria, tanto desde primero hasta sexto de primaria, son redundantes, si bien es cierto que van aumentando en... eh... los objetivos cada vez son más exigentes con respecto a esos contenidos, pero siempre son los mismos.	D INFORMACIÓN	AS	SI
6	Bueno yo me quiero quedar con lo primero que te he dicho, creo que la gran consecuencia reflejada en los alumnos es el gran dominio que has tenido sobre el aula, que no es fácil, es un aula que se describe multiniveles, dos niveles, no refleja, vuelvo a insistir, la cámara a todos los alumnos, son doce alumnos,... y la gran naturalidad con la que has afrontado la sesión.	D OPINIÓN	AS	NO
7	Primero felicitarte por tu actuación, que me ha parecido estupenda, ha sido muy completa, muy creativa, muy valiente, has dominado la situación en todo momento, has enganchado totalmente a los niños mostrándoles ¿? siempre, y tu tranquilidad a la hora de explicar, tu voz, me parece que ha sido una actuación estupenda porque además has innovado y has tratado muchísimos aspectos de la adaptación de todas las unidades, de las competencias básicas, de, inteligencia emocional, etc., ha sido muy completa	ND RESUMIR	I	NO
8	Claro, podías haber aprovechado muchas cosas, o sea, de la clase primero, de lo que están viendo, de ellos mismos, de objetos,	D OPINIÓN	AS	NO

	del muñeco de ella, del muñeco de la clase y después lo último, último, último, después de eso ya es trabajar en el papel ¿sabes? Pero bueno la clase más o menos la..., simplemente que tengas en cuenta eso, a mí me parece y no sé...			
9	Yo, lo mismo que te digo la mayoría de las veces, que muy bien trabajado, que bien buscada la información, que bien buscado el material, que bien motivado, o sea que me gustó mucho. También hay que decir que la clase se ha portado un poquito mejor de lo normal, eso hay que decirlo	D OPINIÓN	AS	Se
10	¿Tú cómo te has sentido?	ND PREGUNTAR	I	Se
11	Cuando has utilizado el cañón pues la verdad es que muy bien, es un, un programa que no es el power point, que me has comentado que es un programa de internet, los efectos con luz, porque se le aumenta, porque los niños lo ven, detectan, y ha sido fácil de, de que ellos hayan podido ver la explicación. Yo creo que el lenguaje que has utilizado es correcto, has estado cercana, has estado con muy buen volumen de voz y, como le digo a los niños, y como me puedo decir a mí mismo, que a veces cuando te analizas, las muletillas	D OPINIÓN	A	Se
12	No todos los niños tienen un buen clima en casa, no tiene quién les ayude, hay niños que aquí sin decir nombres, pues que cuando llegan a casa son mal, abren y se encuentran que están solos. Entonces claro la situación familiar, hoy en día el problema del paro, ya es un lujo que los padres puedan trabajar, y si trabajan los dos pues claro qué, qué prefieres	D INFORMACIÓN	AS	Se
13	Mi enhorabuena, yo creo que muy bien. Me ha gustado... yo creo que... además un ambiente relajado en la clase, te he visto relajado, a los chavales también relajados...	D OPINIÓN	A	Se
14	Saliste un poco disgustada pero luego yo después de ver el vídeo no me parecía que era para tanto, los niños en primero pues sí hablaban y hubo un momento sobre todo al final porque la sesión se hizo un poco larga, que se empezaron a hablar y a mover pero vamos tampoco es una cosa exagerada ni preocupante, yo pensaba que iba a ser, por lo que tú me habías dicho, otra cosa y no, no, o sea, en ese sentido no te preocupes, simplemente es un poco experiencia para controlarles o para, para, para imponerte a lo mejor, pero vamos no, no me, yo lo he visto y a mí me ha parecido bien.	D OPINIÓN	A	Se
15	Sí, es peligroso que cuando te surjan situaciones de estas, que tu alces la voz más que ellos para corregir la situación. Eso yo creo que no... que tú no... no has... no es necesario al final, yo o cualquiera nos pongamos a dar voces al final para... entonces al final... Hay que buscar otras alternativas para calmarlos, con la mirada, con un gesto,... pero bueno	D INFORMACIÓN	AS	NO

16	El tono de voz quizás es un poco suave cuando hay tantos, cuando hay tantos chavales. Además de ser un poco suave, es siempre muy igual y eso a los chavales como que le resulta muy monótono. Y la verdad es que yo no vi que cometieras ningún fallo	D OPINIÓN	A	Se
17	Y no puedes..., no, si no es que cambies el tono de voz, si no que a veces lo modules un poco, que subas o bajas de acuerdo, que no hay porque dar voces, que yo pecho de eso, pero si eres, si todo el tono es igual, igual, igual, pues es muy monótono y cuando son los niños tan pequeños pues tienden a..., por un lado los tranquiliza pero también puede que los duerma, entonces con tu tono de voz, como sea pero jugando y si tu tono de voz no lo puedes cambiar, moverte más, de manera que los niños siempre te tengan que ver, siempre tengan que estar pendiente de ti, porque ahora estás aquí pero luego puedes estar allí, y que te, que te vigilen	D CONSEJO	AS	Se
18	Incluso es muy interesante también, cambiando de tema, si hubieses traído a lo mejor algún video, breve que, te puedo decir, 3 minutos, 4 minutos, 5 minutos... Date cuenta que ese video, la explicación puede ser que hable de lo mismo, exactamente de lo mismo de lo que estás hablando tú pero que sea una forma de explicar distinta, de modo que también es muy significativo que el niño aprende cosas... el mismo tema, explicado de diferentes maneras, entonces ellos afianzan el conocimiento ahí. O sea que habría sido interesante... Compaginar tu, tu explicación con alguna explicación de video o incluso con, bueno tú mismo con un power point, pero el video sería muy interesante también. Claro, no vas a estar en todas las sesiones haciendo videos lógicamente, entonces, o poniéndoles videos, en una de éstas pues puedes haberles puesto, bueno pues un video explicativo de lo que tú has estado trabajando y, o tratando, y que ellos lo vean de otra, en otra perspectiva distinta pero hablando de los mismo, del mismo tema	D CONSEJO	A	Se
19	Vamos a hablar un poco sobre la clase que has dado esta mañana, vamos a ver pues qué has hecho bien, qué mal, y qué te ha parecido también a ti. ¿Tú cómo te has sentido dando la clase?	N D PREGUNTAR	I	Se
20	Yo creo que estaba dentro de la normalidad, tampoco me ha parecido que haya sido algo, no vamos, yo creo que en ningún momento se ha perdido el control, creo que estaba perfectamente controlado, es normal que cuando se trabaja en grupo pues los niños suban un poquito el tono de voz y hasta ese momento pues claro la clase había sido prácticamente en absoluto silencio, de total prestancia de atención, y	D OPINIÓN	AS	Se

	ellos estaban bien, y simplemente pues ha sido pues que unos se han levantado a formar los grupos y tenían que hablar y un poco discutir a ver qué, cuál era el calambur, descubrir la frase que se decía, con lo cual es normal que haya, pero que tampoco se ha salido de, de ojo, ni ha salido, ni ha sido algo exagerado para nada			
21	Sí, la prehistoria, sí.	NO ESCUCRAR	M	SO
22	¿Han participado mucho? ¿Crees que han participado de forma suficiente?	NO PREGUNTAR	I	SO
23	Es fundamental a la hora de empezar un tema, pues, preguntar a los alumnos qué conocen, qué no conocen,... porque como vas a estar este curso con ellos y no vas a estar más, pues...	D CONSEJO	AS	SO
24	El Conocimiento del Medio la verdad es que les gusta mucho a los niños, les llama mucho la atención, y puedes utilizar muchos más recursos.	D OPINIÓN	AS	SO
25	Yo desde mi punto de vista, mi opinión sobre este tipo de práctica no es muy favorable la verdad, porque, porque es eso, intentar demostrar así en 15, en 45 minutos con una cámara delante que cuáles son tus capacidades para, pues no solamente para que los alumnos expresen lo que conocen sino que además tú les trasmites lo bastantes conocimientos, mantener la disciplina, me parece una misión básicamente imposible.	D OPINIÓN	AS	SO

ANA BELEN SOTO LOPEZ



Anexo V. Análisis de incidentes críticos de la profesora en formación 1.

Reflexión individual de la profesora en formación 1 donde se seleccionan los incidentes positivos (motivaciones) y los incidentes negativos (retos) de su sesión práctica.

Iniciales	País	Condición reflexión	Pos/neg	Relación	Unidad de pensamiento	Incidente Crítico	Nivel	Asignatura	Tipo de reflexión
FS	ES	A	Neg	RP	Apenas me he movido de sitio a lo largo de la explicación	1.2	Primaria	Ciencias	2
			Neg	RP	Los niños que están en el fondo del aula están distraídos durante mucho tiempo	1.2			
			Neg	RD	Las explicaciones tan solo las he realizado desde la pizarra	1.2			
			Neg	RP	Sería importante... que me hubiera ido moviendo de un punto al otro del aula para así lograr la atención de los alumnos situados al fondo del aula.	1.2			
			neg	RP	Es imposible atender a los dos alumnos con necesidades educativas especiales sin un profesor de apoyo.	1.2			
			neg	RP	En el aula en la que he realizado la sesión hay dos alumnos con necesidades educativas especiales importantes, uno de los condicionantes de la grabación era estar sola en el aula	1.2			
			neg	RD	Uno de estos dos alumnos ha estado sentado en el suelo durante toda la sesión y el otro ha estado sin hacer ni comprender nada de la explicación.	1.2			
			neg	RD	Si hubiera habido en el aula al menos un maestro de apoyo, estos dos alumnos hubieran podido aprovechar la sesión en mayor o menor medida.	1.1			
			pos	RD	El colegio cuenta con este tipo de apoyos que permiten trabajar al maestro con los alumnos mientras que un profesor de apoyo se encarga de ayudar a aquellos alumnos con dificultades.	1.2			
			neg	RD	Si yo hubiera dicho a los alumnos que dejaran los lapiceros en el bote a lo largo de la explicación, ellos no hubieran estado distraídos con los lápices durante la explicación.	1.2			
			neg	RD	[Deberían haber tenido] el libro cerrado, para que así estuvieran más atentos.	1.1			
			neg	RC	También podría haberme apoyado en la pizarra según	1.1			

			íbamos resolviendo los ejercicios en lugar de dejarlo todo en el aire.	
pos	RD		La estructuración de esta ha sido adecuada.	1.1
pos	RD		He activado los conocimientos previos de los alumnos a través de la explicación anterior y también a través de un experimento que realizaron ellos mismos en el aula con legumbres, serrín y agua.	1.1
pos	RD		Este aspecto es de vital importancia a la hora de asentar los nuevos conocimientos en los alumnos, para que, de este modo, sean capaces de relacionar lo que ya saben con lo nuevo y lograr un verdadero aprendizaje.	1.1
pos	RD		He realizado la explicación de los nuevos contenidos a través de la combinación de una experiencia teórica y práctica.	1.1
pos	RD		Les he dado la oportunidad a los alumnos de realizar de modo individual su tarea.	1.1
pos	RD		Hemos realizado un resumen de los contenidos de esta sesión con la oportunidad de exponer a los alumnos ante sus compañeros aquellas situaciones personales relacionadas con el tema.	1.1

Nota: ES = España; A = reflexión individual; Neg = negativo, Pos = positivo; RP = Relación Pedagógica, RC = Relación de Contenido; RD = Relación Didáctica; 1.1. = incidente positivo; 1.2. = incidente negativo; 2 = reflexión escrita.

Anexo VI. Análisis de incidentes críticos del profesor en formación 8.

Reflexión individual de la profesora en formación 8 donde se seleccionan los incidentes positivos (motivaciones) y los incidentes negativos (retos) de su sesión práctica.

Iniciales	País	Condición reflexión	Pos/neg	Relación	Unidad de pensamiento	Incidente Crítico	Nivel	Asignatura	Tipo de reflexión
FJT	ES	A	Pos	TP	Tengo la suerte de tener una clase muy participativa en la que valoramos mucho todo lo que los niños nos cuentan, con lo cual, les encanta participar sin miedo a equivocarse	12.1	Primaria	Lenguaje	2
			Pos	TP	Me parece importante resaltar el ambiente de cercanía que tenemos y que nos ayuda tanto a ellos como a mí a sentirnos comodísimos en el aula	12.1			
			Neg	TP	El principal problema que se me ha presentado ha sido el de mantener la disciplina a la hora de intervenir, ya que los niños estaban demasiado motivados e intervenían todos a la vez, dando lugar a cierto desorden y barullo en el aula	12.1			
			Pos	TPC	Tengo muy presente en mi metodología alguna de sus aportaciones [de Piaget y Vygotsky). Me gusta trabajar de manera que todos los alumnos tengan el máximo nivel posible, pero para ello debo saber qué saben y qué no, y cubrir los vacíos de contenidos que tengan.	12.1			
			Pos	TPC	Constantemente les pregunto cosas que ya hemos dado para asegurarme si tienen "alguna laguna" aún y una vez que sé que todos lo saben vuelvo a repasar.	12.1			
			Pos	TC	Me gusta trabajar con ejemplos que le rodean en su vida cotidiana.	12.1			
			Pos	TC	Las oraciones que corrigen en el encerado son oraciones que ellos usan en su día a día	12.1			
			Neg	TPC	Mi problema se puede solucionar haciendo hincapié día tras día en él, todos los días repetir la norma de levantar la mano antes de escuchar hasta que la aprendan totalmente.	12.2			
			Neg	RD	Creo que deberé implicarme más en las normas de comportamiento, quizás repetirlas igual que los contenidos, es decir, practicarlas y ejercitarlas todas las veces que sean necesarias hasta que se acaten	12.2			

Nota: ES = España; A = reflexión individual; Neg = negativo, Pos = positivo; RP = Relación Pedagógica, RC = Relación de Contenido; RD = Relación Didáctica; 1.1. = incidente positivo; 1.2. = incidente negativo; 2 = reflexión escrita.

Anexo VII. Análisis del conocimiento práctico.

Reflexión de la profesora en formación 18 con su tutora de prácticas donde se analiza el conocimiento práctico extraído en la interacción.

TRANSCRIPCIÓN	EPISODIOS	CICLOS	TURNOS	PROPOSICIONES	CONOCIMIENTO PRÁCTICO (PK)			
					Contenido		Dist	Precisi
					TIPO	Catego	ría	ón
				SA/ST	0-1			
[INTRO]: Bueno Lidia, trabajaste el tema de los adjetivos fundamentalmente. Era una sesión de lengua.								
<p>MAESTRA: Saliste un poco disgustada pero luego yo después de ver el vídeo no me parecía que era para tanto, los niños en primero pues sí hablaban y hubo un momento sobre todo al final porque la sesión se hizo un poco larga, que se empezaron a hablar y a mover pero vamos tampoco es una cosa exagerada ni preocupante, yo pensaba que iba a ser, por lo que tú me habías dicho, otra cosa y no, no, o sea, en ese sentido no te preocupes, simplemente es un poco experiencia para controlarles o para, para, para imponerte a lo mejor, pero vamos no, no me, yo lo he visto y a mí me ha parecido bien.</p> <p>Empezó el vídeo, me acuerdo, con, con que lees y sacaba el muñeco y tal, me parece que te dije el otro día al verlo, que podías haber aprovechado, porque hay veces que las cosas que ocurren en clase se pueden aprovechar para...</p>	EV	1	1	P.1. Saliste un poco disgustada	AP-	SA	0	
				P.2. Después de ver el vídeo no me parecía para tanto [tu angustia]	AP+	SA	0	
				P.3. La sesión se hizo un poco larga	AP-	SA	1	
				P.3. 1.. (CAUS) Los niños en primero sí hablaban.				
				P.3. 2.. (CAUS) {Los niños} empezaron a hablar y a mover				
				P.4. [Que los niños hablaran] no es una cosa exagerada.	AP+	SA	1	
				P.5. {Que los niños hablaran no es una cosa} preocupante.	AP+	SA	1	
				P.6. [Necesitas] un poco de experiencia	RL	SA	1	
				P.6.1 (PUR) controlarles				
				P.6.2. (PUR) imponerte				
P.7. [Tu sesión] me ha parecido bien	AP+	SA	0					
P.8. Empezó el vídeo con que lees	RC	SA	0					
P.9. [Una niña] Sacaba el muñeco	RC	SA	0					
P.10. Podrías haber aprovechado [al muñeco]	RL	SA	1					
LIDIA: Sí.			2					

MAESTRA: Y, y ya que ella estaba todo el rato con el muñeco, el muñeco y estabas trabajando las descripciones, los adjetivos, pues podías haber aprovechado, cogerle al muñeco y así de paso ya se lo quitabas después y haber aprovechado para decir: pues a ver vamos a describir el muñeco y luego...	3	P.11. Ella [la niña] estaba todo el rato con el muñeco P.12. Estabas trabajando las descripciones P.12. {Estabas trabajando} los adjetivos P.13. Podías haber aprovechado [cogiéndole el muñeco] P.13.1 (PUR) describir el muñeco	RC RC RC AR	SA SA SA SA	1 1 1 1
LIDIA: Claro que sería más fácil para ellos entender que...	4	P.14. Sería más fácil para ellos entender [la descripción con el muñeco]	AP+	ST	1
MAESTRA: Claro, claro, o como te había dicho con Puppi, con el, con el, con el...	5	P.15. Como te había dicho con Puppi	RC	SA	1
LIDIA: Con el peluche	6				
MAESTRA: La mascota de la clase o con ellos mismos, siempre, haberlos sacado a ellos y trabajar, siempre se trabaja antes de empezar en folio y en papel, siempre se trabaja igual de la sesión, la mitad de la sesión es, es, es, visual y oral, antes de empezar a trabajar en el papel, el papel es lo último, cuando ya lo tienen muy claro lo anterior. Entonces a lo mejor las descripciones pues con ellos mismos, cómo vienen vestidos o cómo son, depende lo que tú querías trabajar, simplemente descripción adjetivos, adjetivos físicos o adjetivos de, de cómo son personalmente, que cualquiera de las dos cosas las podrías haber hecho. Pero a lo mejor con ellos mismos, sacando a los alumnos, describiéndose ellos, describiendo objetos del aula, por ejemplo, con lo de Van Gogh con lo que estamos, los	7	P.16. [Deberías] haberlos sacado a ellos P.17. Siempre se trabaja antes de empezar en folio y papel P.18. La mitad de la sesión es visual P.19. {La mitad de la sesión es} oral P.20. El papel es lo último P.21. [Se utiliza el papel] cuando ya tienen muy claro lo anterior. P.22. [Las descripciones podías haberlas hecho] con ellos mismos P.21. [Podrías describir] cómo vienen vestidos P.22. {Podrías describir} cómo son P.23. {Podrías haber} sacado a los alumnos P.24. {Podrías describir} objetos del aula P.25. {Podrías describir objetos como} lo de Van Gogh, los cuadros	RL RL RC RC RL RL AR AR AR AR AR	SA SA SA SA SA SA SA SA SA	1 0 0 0 1 0 0 1 1 1 1

cuadros te acuerdas de que te dije...		P.26. Lo podía aprovechar	RC	ST	0	
LIDIA: Lo podía aprovechar.	8	P.27. Podías haber aprovechado muchas cosas de la clase	RL	SA	0	
MAESTRA: Claro, podías haber aprovechado muchas cosas, o sea, de la clase primero, de lo que están viendo, de ellos mismos, de objetos, del muñeco de ella, del muñeco de la clase y después lo último, último, último, después de eso ya es trabajar en el papel ¿sabes? Pero bueno la clase más o menos la..., simplemente que tengas en cuenta eso, a mí me parece y no sé...	9	P.28. {Podías haber aprovechado} de lo que están viendo	RL	SA	1	
		P.29. {Podías haber aprovechado} de ellos mismos	AR	SA	1	
		P.30. {Podías haber aprovechado} objetos	AR	SA	1	
		P.31. {Podías haber aprovechado} el muñeco de la clase	AR	SA	1	
		P.32. Lo último es trabajar en el papel	RL	SA	1	
		P.33. La clase más o menos	AP-	SA	0	
LIDIA: También lo de la lectura creo que lo dejé mucho rato.	10	P.34. La lectura creo que lo dejé mucho rato	AP-	ST	1	
MAESTRA: Sí.	11					
LIDIA: Sí.	12					
MAESTRA: Sí, lo de la lectura dos cosas: primero, leíste un poco rápido, lees más despacio al principio, pero leíste un poco rápido y cuando tú les leas a ellos tú eres el ejemplo perfecto, tienes que ser el ejemplo perfecto de entonación, de puntuación, de claridad, de pronunciación, entonces tienes que, eso eres el modelo entonces le, lo tienes que hacer muy bien, muy despacio porque están en primero, y tú sabes que hay niños que leen muy bien en la clase pero hay otros que no te siguen si lees deprisa. Y luego dejar a ellos que lean en bajo a veces, sí eso está, eso lo hiciste bien, que lean ellos en bajo.	13	P.35. Leíste un poco rápido	AP-	SA	1	
		P.36. Lees más despacio al principio	RC	SA	1	
		P.37. Cuando lees tienes que ser el ejemplo perfecto de entonación	RL	SA	1	
		P.38. {Tienes que ser el ejemplo perfecto} de puntuación	RL	SA	1	
		P.39. {Tienes que ser el ejemplo perfecto} de claridad	RL	SA	1	
		P.40. {Tienes que ser el ejemplo perfecto} de pronunciación	RL	SA	1	
		P.41. Lo tienes que hacer muy bien	RL	SA	0	
		P.42. {Lo tienes que hacer} muy despacio	RL	SA	0	
		P.42. (CAUS) están en primero				

Pero luego a lo mejor no que, no que leyeran, se hizo un poco largo lo de la lectura y efectivamente viendo el video la segunda, la tercera vez que leyeron ya los niños se, se empezaban a distraer...		P.43. Hay niños que leen muy bien en la clase P.44. Hay otros {niños} que no te siguen si lees deprisa P.45. Dejar que ellos lean en bajo lo hiciste bien P.46. [Los niños] se empezaban a distraer P.46. (CAUS) Se hizo un poco larga la lectura	AP+ AP- AP+ AP- AP-	SA SA SA SA SA	0 1 1 0 0
LIDIA: Sí.	14				
MAESTRA: La primera vez, pero luego ya si es volver a repetir la misma actividad otra vez van perdiendo la atención, eso lo viste tú, si no te diste cuenta en el momento.	15	P.47. Si [repites] la misma actividad van perdiendo la atención	AP-	SA	0
LIDIA: Sí.	16				
MAESTRA: Pero luego al ver el video seguro, claro.	17				
LIDIA: Lo he visto sí. Se distraen mucho luego empiezan...	18	P.48. Se distraen mucho menos luego	RC	ST	0
MAESTRA: Claro. Estos niños y cuando, cuanto más pequeños son y estos son de primero de 6 años, 6-7 años, pues claro son los más pequeños de primaria, la atención es más corta, a medida que vas subiendo cursos las actividades pueden ser más largas, pero con estos las actividades no pueden ser tan repetitivas ni tan largas porque los niños se cansan.	19	P.49. La atención es más corta P.49.1. (CAUS) son los más pequeños de primaria P.50. Las actividades no pueden ser tan repetitivas P.50.1. {Las actividades no pueden ser} tan largas P.50.2. (CAUS) Los niños se cansan	RC RC AP- AP- AP-	SA SA SA SA SA	0 0 1 1 1
LIDIA: Sí.	20				
MAESTRA: Entonces tienen que ser más variadas y sobre todo lo que te digo muy orales, muchas orales, visuales, de expresión de	21	P.51. [Las actividades] tienen que ser más variadas P.52. {Las actividades tienen que ser} muy orales	RL RL	SA SA	0 1

ellos y lo último es la expresión escrita ¿sabes? Pero bueno eso por ejemplo lo has visto claramente eso, y ya te digo que todo va dirigido a la experiencia no...			P.53. {Las actividades tienen que ser} visuales	RL			
			P.54. {Las actividades tienen que ser} de expresión de ellos	RL	SA	1	
			P.55. Lo último es la expresión escrita	RL	SA	1	
			P.56. Eso lo has visto claramente	AP+	SA	0	
LIDIA: También me he dado cuenta luego viendo el vídeo que, cuando he estado haciendo la clase nada no, no me di cuenta, que podría haber ayudado más a la niña que más lo necesitaba.	3	22	P.57. Podría haber ayudado más a la niña que lo necesitaba	RL	ST	0	
MAESTRA: Sí, es lo que tengo yo aquí apuntado también, lo tengo claramente apuntado. Ainhoa es una niña que efectivamente o estás con ella o no hace nada y en seguida se lió, se veía por el vídeo.		23	P.58. Es una niña que en seguida se lió	RC	SA	0	
LIDIA: Sí.		24					
MAESTRA: Y tú en ese momento no sé si te diste cuenta, pero ella estaba dando la lata todo el rato y llamando la atención, te estaba llamando la atención porque ella sola no sabe seguir la clase. Entonces tú estabas todo, una cosa que yo vi es que estabas todo el rato con los papeles tú, tú estabas todo el rato con...		25	P.59. En ese momento tú no te diste cuenta [de que la niña se lió]	AP-	SA	0	
			P.60. Ella estaba dando la lata todo el rato	AP-	SA	0	
			P.61 {Ella estaba} llamando la atención	AP-	SA	0	
			P.61.1. (CAUS) Ella sola no sabe seguir la clase				
			P.62. Estabas todo el rato con los papeles	RC	SA	0	
LIDIA: Sí, con los míos.		26					
MAESTRA: Tú, tú no necesitas eso, tú no lo necesitas. Tú lees por los de ellos, vas leyendo por los de ellos, lees por el de Ainhoa, tenías que haber leído por el de Ainhoa, a la vez que vas leyendo tú y vas siguiendo lo que van leyendo las demás, la vas guiando un poco		27	P.63. Vas leyendo por los de ellos [por los papeles]	RL	SA	0	
			P.64. Tenías que haber leído por el de Ainhoa	AR	SA	0	
			P.65. No se hubiera despistado	AP-	SA	1	
			P.65.1. (COND) [Si] la vas guiando un poco				

con ella, y ella no se hubiera despistado. Tú estabas leyendo lo tuyo y los demás lo suyo, claro los otros niños lo siguen, pero Ainhoa no.		P.66. Tú estabas leyendo lo tuyo y los demás lo suyo	RC	SA	0
LIDIA: Sí.	28	P.67. Los niños lo siguen pero Ainhoa no	RC	SA	1
MAESTRA: Ni en la lectura ni en otras actividades. Ella es incapaz por ejemplo cuando, cuando a la hora de las, de las actividades, pues hacía las actividades, ella hacía las actividades así todas de una en una como hacemos en clase, primero vemos una actividad, la comprendemos, sabemos lo qué quiere decir, sí, pues la hacemos, y luego la siguiente. Hay pocos niños en la clase que sean capaz de, capaces de, de ellos solos, sí que los hay tú sabes que hay tres o cuatro niños que lo saben hacer pero como trabajamos para todos pues hay que hacer las cosas más pautadas, a lo mejor a algunos se le hace pesado porque dicen: uy eso lo puedo hacer yo solo, sí, pero si tú dejas que lo hagan todos solos los tres o cuatro, cinco ejercicios que había pues hay niños que acaban enseguida te empiezan a dar la lata y a molestar con que ya han terminado, otro que todavía no ha empezado, entonces lo mejor es ir pautando, dando pautas y venga ahora hacemos esto y..., sí, ¿sabes? en vez de ir, como luego vi en el vídeo, que ibas como corrigiendo de uno en uno, en el momento, no, en vez de todo, hacerlo todo y luego corregirlo en el momento, se van poco a poco y luego, o sea, no precipitándote tanto, yo veía como que a la vez querías como correr y ala vamos a otros ejercicios.	29	P.68. Ella hacía las actividades de una en una	RC	SA	0
		P.69. Vemos una actividad, la comprendemos y la hacemos.	RC	SA	0
		P.70. Hay pocos niños que sean capaces de hacer [la actividad] ellos solos	RC	SA	0
		P.71. Hay que hacer las cosas más pautadas	RL	SA	1
		P.71.1. (CAUS) trabajamos para todos			
		P.71.2. (CAUS) se les hace pesado			
		P.71.3. (CAUS) porque [molestan]			
		P.72. Ibas corrigiendo de uno en uno	RC	SA	0
		P.73. Querías correr y [pasar] a otros ejercicios.	RC	SA	0

LIDIA: Sí, sí.	30				
MAESTRA: No hace falta las prisas si es mejor ir más tranquilo, que los niños se percaten bien de lo que están haciendo y ya está, si a veces queremos hacer tantas cosas y, y lo único que hacemos es agotar a los niños. Y el caso de Ainhoa sí, eso lo vi, lo vi al ver el vídeo.	31	P.74. Es mejor ir tranquilos P.74.1. (PUR) se percaten bien de lo que están haciendo.	RL	SA	1
		P.74.2. (CAUS) {Agotamos} a los niños. P.75. En el caso de Ainhoa lo vi en el vídeo [que necesitaba ayuda]	RC	SA	0
LIDIA: Sí, la tuve que haber ayudado un poquito.	32	P.76. Tuve que haber ayudado un poquito [a Ainhoa]	RL	ST	0
MAESTRA: Además Ainhoa por eso la tengo yo al lado de mi mesa y tenemos, ya sabes que tenemos que estar siempre con ella y, y por eso estaba ella dando palmas y levantándose, y para coger, ella no, como ella no sabía sola hacer.	33	P.77. La tengo al lado de mi mesa P.77.1. (PUR) estar siempre con ella.	RC	SA	0
		P.78. Estaba dando palmas y levantándose P.78.1. (CAUS) no sabía {hacerlo} sola.	RC	SA	0
LIDIA: Ella sola.	34				
MAESTRA: Pues ya te llamaba la atención, claro.	35	P.79. Te llamaba la atención	RC	SA	0
LIDIA: Sí. Luego me he puesto también, me he dado cuenta de que me cuesta mucho seguir, seguir la clase cuando unos ya acaban, otros, como tienen diferentes ritmos.	36	P.80. Me cuesta mucho seguir la clase. P.80.1. (CAUS) tienen diferentes ritmos.	AP-	ST	0
MAESTRA: Claro, pues eso, eso es a lo que me refería antes.	37				
LIDIA: Sí.	38				

MAESTRA: Eso es a lo que me refería, tienen ritmos muy diferentes entonces ellos saben que tienen que esperar a veces, pero...	39	P.81. Saben que tienen que esperar P.81.1. (CAUS) tienen ritmos muy diferentes.	RC	SA	0
LIDIA: Les tengo que entretener.	40	P.82. Les tengo que entretener	RL	ST	0
MAESTRA: Y, y ese problema, ese problema lo tengo yo y lo ves que pasa muchas veces, pero cuando uno termina pues al otro pues es el momento en que le tienes que decir: pues vente pintando el dibujo mientras, o sea, pero que no estés sin hacer nada porque cuando están sin hacer nada es cuando ya empiezan a armar, o sea tú tienes que tener previsto si este ha terminado pues vete sacando esto, vete haciendo un dibujo o ampliarle la actividad siempre tienen hueco debajo, pues ahora vas a poner..., yo no me doy cuenta.	41	P.83. Ese problema lo tengo yo P.84. Cuando terminan es el momento de [mandarles otra actividad] P.84.1 (PUR) no estén sin hacer nada P.84.1.1 (CAUS) empiezan a armar P.85. Yo no me doy cuenta.	AP- RL	SA SA	0 1
LIDIA: La descripción de otro.	42				
MAESTRA: Describe otro, describe tu muñeco favorito, ¿tienes alguna mascota? Sí, pues a la pues escribe un poquito de tu mascota, si es que para, para ir haciendo tiempo mientras acababan los demás ¿sabes? eso siempre lo tienes que tener, o siempre te va a ocurrir, en la clase siempre hay niños con diferentes ritmos, siempre va a ver dos o tres que te van a terminar rápido, el global que más o menos va a un ritmo normal, y siempre vas a tener dos o tres también con los que vas a tener que ir... Entonces tampoco todos necesitas que hagan lo mismos, yo a veces a Ainhoa no le mando, muchas veces no hace	43	P.86. Describe tu muñeco favorito. P.86.1. (PUR) hacer tiempo mientras acaban los demás. P.87. En la clase hay niños con diferentes ritmos. P.88. No necesitas que todos hagan lo mismos. P.89. Ainhoa no hace lo mismo que los demás. P.89.1. (CAUS) no puede. P.90. Con escribir unas palabras o una oración sencillita le vale. P.90.1. (CAUS) no a todos les puedes pedir lo mismo.	AR RC RL RC RL	SA SA SA SA SA	1 0 0 1 1

lo mismo que los demás porque no puede, si los demás tienen que escribir una descripción, un texto, o, incluso a lo mejor ella con escribir unas palabras o una oración sencillita ya le vale porque no todos, no a todos les puedes pedir lo mismo ¿sabes?

44

LIDIA: Sí.

MAESTRA: Entonces bueno pues eso, eso es como todo, es ir viendo la mecánica y el primer día te pasa, pero el segundo ya vas pillando truquillos para ir... Lo importante es que ellos no estén, así como sin hacer nada porque si están sin hacer nada y ven que aquello no va a ninguna parte pues entonces es cuando se, cuando se empieza a, a armar.

45

P.91. El segundo día ya vas pillando truquillos. RC SA 0
P.92. Es importante que no estén sin hacer nada. RL SA 0
P.92.1. (CAUS) se empieza a armar.

LIDIA: Claro, sí

46

MAESTRA: ¿Qué más cosas tienes por ahí?

47

LIDIA: Ah luego, hubo un momento en el que hubo muchos que me pedían que si podían beber agua, que, si podían beber agua, lo que hice fue ignorarles un poco para que, porque yo sé que ellos quieren beber porque ven al compañero no porque realmente tengan sed, entonces al ver que pasaba un poco de ellos pues ya se les olvidó y siguieron haciendo la tarea que es lo que yo quería.

48

P.93. {Les ignoré} cuando me pidieron beber agua. RC ST 1
P.93.1 (CAUS) ven al compañero {beber}
P.93.2. (CAUS) no {tenían} sed.
P.93.3. (PUR) {siguieran} haciendo la tarea.

MAESTRA: Claro. Es que hubo un momento en que alguien te ha

49

P.94. Alguien te ha pedido beber agua y le has RC SA 0

pedido, creo que Leslie, beber agua y le has dicho: sí, y a continuación te lo ha dicho ¿Amil? y le has dicho: no, o no le has dicho nada.		dicho que sí. P.95. A continuación te lo ha dicho {otro niño} y le has dicho que no.	RC	SA	0
LIDIA: Le he dicho no...	50				
MAESTRA: Entonces claro las normas son para todos las mismas.	51	P.96. Las normas son para todos las mismas.	RL	SA	0
LIDIA: Ya, sí.	52				
MAESTRA: Para todos lo mismo, entonces si dejas beber, yo a veces dejo beber, pero es verdad que luego empiezan, empiezan, empiezan, y digo: bueno ahora todos beber, venga beber y ya, o, o decir directamente ya no se bebe, ya no bebe nadie, ya no me lo pidáis porque ya no bebe nadie, así hasta que acabemos esto.	53	P.97. Yo a veces deajo beber {a todos} P.98. No me lo pidáis más {ir a beber} P.98.1. (CAUS) ya no bebe nadie.	RC RC	SA SA	0 0
LIDIA: Sí que no le puedo decir a unos sí, y a otros no.	54	P.99. No puedo decir a unos sí y a otros no.	RL	ST	0
MAESTRA: Claro, porque yo ya no sé luego lo que hicieron, si alguno sacó o no sacó, o lo sacó por su cuenta.	55				
LIDIA: Sí.	56				
MAESTRA: Estos son así, si uno me pide ir al servicio pues van a ir tres o cuatro detrás, entonces hay veces que dices bueno ¿te puedes aguantar? pues espera a que acabemos esto porque si no te van a interrumpir continuamente la clase ¿sabes? Entonces bueno eso, las	57	P.100. Tienen que esperar a que acabes {lo que estás haciendo} P.100.1. (CAUS) te van a interrumpir P.101. Las normas tienen que estar muy claras P.102. [las normas hay que] aplicarlas a todos	RL RL RL	SA SA SA	0 0 0

normas tienen que estar muy claras y aplicarlas a todos igual, claro también.		igual.			
LIDIA: Luego sí que los vi muy participativos que eso es muy importante también, todos participaban.	58	P.103. {Estaban} muy participativos P.104. Es importante que {participen}	AP+ AP+	ST ST	0 0
MAESTRA: Son muy participativos porque hablamos mucho, es lo que te digo en, en la clase, o sea yo no le doy importancia a como tú le dabas que es que se levantaban, tal, bueno pues no pasa nada, noté como que le reñías mucho de dónde vas, no te levantes a sacar punta, tal, no pasa nada, hombre si empiezan ya, pero a veces se levantan a dejarse pinturas, a sacar punta, al final del todo los últimos cinco, diez minutos fue cuando ya sí veía yo que se iban ya totalmente...	59	P.105. Hablamos mucho. P.105.1. (CAUS) son muy participativos. P.106. Yo no le doy importancia a que se {levanten} P.107. Los últimos cinco minutos fue cuando ya se iban totalmente.	AP+ AP+ AP-	SA SA SA	0 0 0
LIDIA: Sí.	60				
MAESTRA: De la clase, pero antes había momentos en que se levantaban y no pasa nada, o sea, bueno que pidan permiso pero ellos sí se levantan a sacar punta, se levantan, tú ves se levantan o a tirar cosas, o se levantan a recoger algo del suelo, o a pedir una pintura a un compañero, no pasa nada, no estamos en la universidad y son pocos niños, a lo mejor en una clase de 28 lo tienes que mirar de otra manera, ya no puedes dejar a la que cada uno se levante a sacar punta como quiera.	61	P.108. Se levantaban y no pasa nada. P.109. Tienen que pedir permiso {para levantarse} P.110. Se levantan a sacar punta. P.111. [Se levantan] a tirar cosas. P.112. [Se levantan] a recoger algo del suelo. P.113. [Se levantan] a pedir una pintura. P.114. No pasa nada porque se levanten. P.114.1. (CAUS) no estamos en la universidad. P.114.2. (CAUS) son pocos niños P.115. En una clase con 28 no puedes dejar que se {levanten todos}	RC RL RC RC RC RC RC RL	SA SA SA SA SA SA SA	0 1 1 1 1 1 1 1
LIDIA: Sí.	62				

<p>MAESTRA: Es que depende de la situación que tú te vayas a encontrar, pero aquí tenemos 9 niños, son muy pocos entonces no pasa nada porque si tú ves, si tú ves que no lo está haciendo y eso lo ves, que no es por pasearse si, si no pues ¿dónde vas? voy al baño, pues muy bien y ya está, no pasa nada porque se levanten, tampoco hace falta que estén quietos toda la hora sentados sin moverse ¿sabes?</p>	63	<p>P.116. Depende de la situación que te vayas a encontrar {puedes dejarles que se levanten o no}</p> <p>P.117. No pasa nada {porque se levanten}</p> <p>P.117.1. (CAUS) son 9 niños.</p> <p>P.118. No hace falta que estén quietos toda la hora</p>	<p>RL</p> <p>RC</p> <p>RL</p>	<p>SA</p> <p>SA</p> <p>SA</p>	<p>0</p> <p>1</p> <p>0</p>
<p>LIDIA: Sí, sí.</p>	64				
<p>MAESTRA: O sea que eso no le di, no le di así mucha importancia ¿sabes?</p>	65	<p>P.119. No le di mucha importancia {a que se levantasen}</p>	<p>AP+</p>	<p>SA</p>	<p>0</p>
<p>LIDIA: Y luego por ejemplo que me, me costó un poco mantener su atención, claro, pero a lo mejor era porque los deje mucho rato haciendo la misma actividad, puede ser.</p>	66	<p>P.120. Me costó un poco mantener su atención.</p> <p>P.120.1. (CAUS) los deje mucho rato haciendo la misma actividad.</p>	<p>AP-</p>	<p>ST</p>	<p>1</p>
<p>MAESTRA: Sí, porque les dejaste mucho rato haciendo la misma actividad y porque les diste una actividad de escritura con una hoja y a continuación otra actividad, y a lo mejor otras que tenías que haber aprovechado más las aprovechaste poco. Cuando sacaste los carteles de las, de las palabras para los adjetivos.</p>	67	<p>P.121. Les dejaste mucho tiempo haciendo la misma actividad.</p> <p>P.122. Les diste una actividad de escritura con una hoja.</p> <p>P.123. Aprovechaste poco {algunas actividades}</p> <p>P.124. [Aprovechaste poco] los carteles de las palabras para los adjetivos.</p>	<p>AP-</p> <p>AP-</p> <p>AP-</p> <p>AP-</p>	<p>SA</p> <p>SA</p> <p>SA</p> <p>SA</p>	<p>0</p> <p>1</p> <p>0</p> <p>1</p>
<p>LIDIA: Sí.</p>	68				

<p>MAESTRA: Pues eso lo podías haber aprovechado más, tú le diste una pues luego vuelve y cámbiale, y cámbiale y que digan otra, o júntale dos palabras, ahora nos vamos a inventar con dos, una acción en la que haya una, estos dos adjetivos para, para la misma cosa, o sea podías haber alargado y haber aprovechado eso más, eso sí les mantiene la atención o haberlo tú, haberlo hecho tú desde aquí, no haberlo, habérselo dao⁷, haber dicho: a ver con estas dos a quién se le ocurre, yo, esta, tal, y con eso, por eso dices tú son muy participativos, sí, porque hablamos mucho, en esta clase hablan mucho, yo les dejo hablar mucho y creo que es muy importante que hablen.</p>	69	<p>P.125. Para aprovechar más cámbiale {las tarjetas} P.126. [Para aprovechar más] júntale dos palabras. P.127. [Para aprovechar más] alérgalo más. P.127.1. (CAUS) les mantiene la atención. P.128. No se lo tenías que {haber dado} P.129. Hablamos mucho. P.129.1. (CAUS) son muy participativos. P.129.2. (CAUS) Es muy importante.</p>	<p>AR AR AR AP- AP+</p>	<p>SA SA SA SA SA</p>	<p>1 1 0 0 0</p>
<p>LIDIA: Sí.</p>	70				
<p>MAESTRA: Y que se expresen porque así aprenden incluso más, creo yo, que solo escribiendo.</p>	71	<p>P.130. [Es importante] que se expresen. P.130.1. (CAUS) aprenden más que solo escribiendo.</p>	AP+	SA	1
<p>LIDIA: Sí.</p>	72				
<p>MAESTRA: Eso es una, están oyendo y están oyendo modelos de otros niños, y tú le pides a los, María, a Rocío, a los que tú sabes que lo van a hacer bien, los primeros como modelo, y luego los demás. Ainhoa es una niña que si la dices a ella la primera se va a quedar en blanco y no te va a decir nada, pero si oye otros modelos a lo mejor luego se le ocurre, aunque sea un poco repetitivo, pero se le va a</p>	73	<p>P.131. Están oyendo modelos de otros niños. P.132. Pides a los que sabes que lo van a hacer bien que {hablen} primero. P.132.1. (PUR) {sean un buen} modelo P.133. Ainhoa se {quedará} en blanco. P.133.1. (COND) le dices a ella la primera. P.134. A Ainhoa se le {ocurrirá algo} P.134.1. (COND) oye otros modelos.</p>	<p>RC RL RL RL</p>	<p>SA SA SA SA</p>	<p>0 0 1 1</p>

ocurrir decir algo ¿entiendes?					
LIDIA: Sí.		74			
MAESTRA: Entonces eso sí tenías que haber aprovechao ⁷ en eso. Trajiste el dibujo de caperucita y el lobo, también lo aprovechaste poco, lo podías haber aprovechado mucho más.		75	P.135. Aprovechaste poco el dibujo de caperucita y el lobo.	AP-	SA 1
LIDIA: Sí, esas cosas que les motiva más.		76	P.136. {Esas imágenes} les motiva más	AP+	ST 0
MAESTRA: Claro. El encerado no lo utilizaste a penas, empezaste a escribir algo, pero luego como que se te olvidó.		77	P.137. El encerado no lo utilizaste a penas. P.138. Empezaste a escribir algo pero luego se te olvidó.	AP- AP-	SA 0 SA 0
LIDIA: Se me olvidó hacerlo.		78	P.139. Se me olvidó {usar el encerado}	AP-	ST 0
MAESTRA: Claro, pues ahí lo mismo, a ver entonces qué palabras ponemos para este cerdito, para que, como fuera, no sé cuantos, y vas escribiendo muy bien, a la vez ellos te ven escribir, ven el modelo de la escritura, le pones un color, a unos adjetivos de un color y los otros de otro.	PL	4 79	P.140. {Tienes que escribir} muy bien. P.140.1. (PUR) vean el modelo de la escritura. P.141. Pones unos adjetivos de un color y los otros de otro. P.141.1. (PUR) lo hagan mejor.	RL AR	SA 0 SA 1
LIDIA: Sí.		80			
MAESTRA: Para que ellos luego lo hicieran mejor, como te digo lo último, lo último siempre es el papel, o sea podías, de todas las cosas que trajiste lo podías haber estirado un poco más, no tan rápido de a ver caperucita roja tal, pum, a la, y guardamos. Y luego lo de los, lo		81	P.142. Lo último siempre es el papel. P.143. Podías haber estirado un poco más las cosas que trajiste. P.144. {No tenías que haber trabajado} tan rápido lo de caperucita.	RL RL AP-	SA 1 SA 0 SA 1

del plan, lo de los carteles de eso que estaban muy bien también. O sea, incluso este adjetivo a ver colócalo en qué partes de la clase, amarillo, pues esto es amarillo y aquello también es amarillo, grande, liso, dentro de la clase, moviéndose, a ver este dónde podemos poner este adjetivo, en qué cosas de la clase, y ¿sabes? o sea mucho hablar, son muy participativos y es verdad, es una clase, yo siempre digo es que sois muy habladores, son muy habladores pero es que yo les dejo hablar mucho, y quiero que hablen mucho y que participen. Y tú ves que muchas veces se ha pasado media hora de la clase y aún no hemos empezado con el libro porque hemos estado media hora a lo mejor solo hablando o entendiendo lo que, lo que, lo que nos piden y lo que tenemos que hacer ¿sabes?

LIDIA: Sí, que es mucho más importante.

MAESTRA: Sí porque la escritura lo hacen en un momento, ahora todavía no escriben tanto, entonces la escritura a no ser que sea cuando tú le dices: vamos a inventar un cuento, que en eso están más rato, los libros estos ya sabes tú que se rellenan en un plis-plas, que son solo de rellena, si fuera así acabaríamos en seguida, lo que se trata es que ellos verbalmente, verbalmente y visualmente lo hayan, lo hayan, o sea, que visualmente lo ven, que te vean a ti cómo lo, como modelo, como ejemplo, que le, que pongamos ejemplos y que luego entre todos se hable de lo, hasta que veas tú que está claro lo que estamos. Hoy hemos estado media hora para un problema, media

	P.145. Lo de los carteles estaban muy bien.	AP+	SA	0
	P.146. Podías colocar {las tarjetas de los adjetivos} en cosas de la clase.	AR	SA	1
	P.147. Son muy participativos.	AP+	SA	0
	P.148. Son muy habladores.	AP+	SA	0
	P.149. Se pasa media hora de la clase y no hemos empezado.	RC	SA	0
	P.149.1. (CAUS) están hablando			
	P.149.2. (CAUS) están entendiendo lo que tienen que hacer.			
82	P.150. Es mucho más importante {que lo entiendan antes de escribir}	AP+	ST	0
83	P.151. La escritura la hacen en un momento.	AP+	SA	0
	P.152. No escriben {mucho}	RC	SA	1
	P.152.1 (COND) {inventen} un cuento			
	P.153. Los libros se rellenan en un plis-plas.	AP+	SA	0
	P.154. Ellos verbalmente y visualmente {lo tienen que entender}	RL	SA	0
	P.155. {Tenemos} que ponerles ejemplos.	RL	SA	0
	P.155.1. (PUR) lo entiendan.			
	P.156. Hemos estado media hora para un problema.	RC	SA	0
	P.157. Has estado con Juan haciendo [el problema] con castañas.	RC	SA	1
	P.158. [Has estado] dibujando [el problema] en el encerado.	RC	SA	1
	P.159. Han hecho [el problema] en papel.	RC	SA	1

hora, haciéndolo con castañas, ahora cuando has estado con Juan, haciéndolo con castañas, haciéndolo con ellos mismos, dibujándolo en el encerado, y ya después de todo eso lo han hecho en el papel, pero en el papel han estado cinco minutos haciéndolo ya solo.		P.160. En el papel han estado cinco minutos solo.	RC	SA	1
LIDIA: Sí que es mucho más importante...	84	P.161. Es mucho más importante el aprendizaje visual.	AP+	ST	0
MAESTRA: Claro.	85				
LIDIA: El aprendizaje visual, que ellos lo vean.	86				
MAESTRA: Y manipulativo.	87	P.162. [Es mucho más importante el aprendizaje] manipulativo.	AP+	SA	0
LIDIA: Sí.	88				
MAESTRA: y, y, y, y expresivo. Es muy importante que se expresen oralmente. Si un niño se expresa bien oralmente se va a expresar bien por escrito ¿sabes? o sea que...	89	P.163. [Es mucho más importante el aprendizaje] expresivo.	AP+	SA	0
		P.164. Es importante que se expresen oralmente.	AP+	SA	0
		P.165. Si se expresa bien oralmente se va a expresar bien por escrito.	RL	SA	1
LIDIA: Sí, sí, sí.	90				
MAESTRA: Y luego lo de Ainhoa pues eso, Ainhoa, Ainhoa es que es así, la niña es así, entonces yo vi que, además se oyó claramente, dio dos o tres palmas.	91	P.166. Ainhoa dio dos o tres palmas.	RC	SA	1
LIDIA: Sí.	92				

MAESTRA: Y como no la dijiste nada pues dio más palmas.	93	P.167. Dio más palmas. P.167.1. (CAUS) no le dijiste nada	RC	SA	1
LIDIA: Ella siguió, sí.	94				
MAESTRA: Claro. Y entonces ella ya luego ya se levantó, ya empezó a bailar, cada vez un poquito más, ella ya te probó y dijo: bup pues parece que puedo hacer lo que quiera.	95	P.168. [La alumna] se levantó. P.169. [La alumna] empezó a bailar. P.170. [La alumna] te probó.	RC RC RC	SA SA SA	0 0 0
LIDIA: La tuve que haber cortado.	96	P.171. Tuve que haber cortado {el comportamiento de la alumna}	RL	ST	0
MAESTRA: Claro sí. Sí, en eso tienes que ser más firme, en las clases hay que ser firme porque sí, vi que le reñías, no te levantes tal, pero a lo mejor es, por ejemplo, con el muñeco de Leslie o con tal, una, que te vean clara, firme...	97	P.172. Tienes que ser más firme. P.173. Que te vean clara.	RL RL	SA SA	1 1
LIDIA: O quitárselo en ese momento.	98				
MAESTRA: Quitárselo en ese momento directamente, tráelo para acá, lo coges, lo pones tú ahí y se acabó. O sea, cuando andan incordiando con un objeto se les quita y nada más, porque es que lo saco cuatro veces, no puedes cuatro veces decirle al niño la misma cosa, ya se lo has dicho muchas veces, ya no, ya lo sé, o sea, lo tenías que haber cortado antes.	99	P.174. {Tenías que haberle quitado el muñeco} en ese momento directamente. P.175. Cuando incordian con un objeto se les quita. P.176. Tenías que haber cortado antes {la situación del muñeco}	RL RL RL	SA SA SA	0 0 0
LIDIA: Sí, que fue lo mismo que me hizo Inma con la botella.	100	P.177. Inma hizo lo mismo con la botella	RC	ST	0

MAESTRA: Lo mismo con la botella.	101				
LIDIA: Se la tuve que haber quitado.	102	P.178. Se la tuve que haber quitado [la botella]	RL	ST	1
MAESTRA: Claro, se la tenías que haber quitado, porque le has dicho: dámela, y ella no te la ha dado, la ha guardado, no, si le has dicho tú dámela, cógesela.	103	P.179. Se la tenías que haber quitado. P.180. {Le has pedido la botella} y la ha guardado. P.181. {Cógele la botella}	RL RC RL	SA SA SA	0 0 1
LIDIA: Sí.	104	P.181.1. (COND) si se la pides. P.181.2. (CAUS) tú pones las normas.			
MAESTRA: Porque eres tú la que, la que pones las normas, no es ella, porque ella sí dice pues no se la doy. Lo que pasa que si te veía nerviosa y querías estar a todo.	105	P.182. Te veía nerviosa. P.183. Querías estar a todo.	AP- AP-	SA SA	0 0
LIDIA: Sí.	106				
MAESTRA: Y ya como que dejaste, y fuiste a otro tema, no, pues. Y es importante que todos te atiendan, tú ves que muchas veces cuando nos ponemos a hablar yo me callo y espero porque ves perfectamente sobre todo cuando son pocos niños si te están escuchando o no, y entonces a lo mejor están dos mirando para abajo, uno está mirando así, y el otro está rebuscando en la mochila.	107	P.184. Es importante que todos te atiendan. P.185. Muchas veces cuando {hablo}, me callo. P.185.1. (PUR) para ver si te están escuchando. P.186. Están dos mirando para abajo. P.187. Uno está mirando {a otra cosa}. P.188. Otro está rebuscando en la mochila.	AP+ RC RC RC RC	SA SA SA SA SA	0 1 0 0 0
LIDIA: Sí.	108				
MAESTRA: Hasta que no te estén, si tú quieres hacer una, una	109	P.189. Hacer una actividad en común.	RL	SA	1

actividad común para que todos te escuchen y para que todos la comprendan, que todos te estén mirando, a lo mejor, aunque te esté mirando alguno tampoco te escucha, pero más o menos en sus caras sí se ve si te pueden estar atendiendo ¿sabes?			P.189.1. (COND) que todos te escuchen. P.189.2. (COND) que todos te estén mirando.			
LIDIA: Sí.		110				
MAESTRA: Y claro a veces si hablas y están dos o tres mirando para allá y para acá pues estás hablando para uno, con suerte para uno o para dos porque los demás no te están, no te están escuchando.	EV	3 111	P.190. A veces hablas y están dos o tres mirando para allá y para acá. P.191. Estás hablando para uno o para dos. P.191.1. (CAUS) los demás no te están escuchando.	AP-	SA	0
LIDIA: Sí es cierto, también me he dado cuenta en el vídeo que hay muchos niños que levantaban la mano y yo no, en ese momento no me he dado cuenta.		112	P.192. Levantan la mano y yo no me doy cuenta.	AP-	ST	0
MAESTRA: Sí. Es verdad, es verdad, sí. Y yo no sé qué, Rocío, ¿y puedo hacer una pregunta?		113				
LIDIA: Sí.		114				
MAESTRA: “¿Y puedo hacer una pregunta? Y...		115				
LIDIA: Y no me he dado cuenta.		116				
MAESTRA: O puedo decir yo, dijo un par de veces. Y, y lo del muñeco de, de, de, de Leslie, lo mismo, es que lo dijo, se la oía en el vídeo, que dijo...		117	P.193. Dijo un par de veces {que si podíais usar} el muñeco de Leslie.	RC	SA	1

LIDIA: Sí.	118				
MAESTRA: Cuando vamos a describir, a decir cómo son, ¿podemos con este? ¿Podemos con este?	119				
LIDIA: Tengo que ¿?, en ese momento no me di cuenta.	120	P.194. En ese momento no me di cuenta.	AP-	ST	0
MAESTRA: Claro, claro, claro. Era, era eso no estaba incordiando con el muñeco, después sí estaba incordiando.	121	P.195. No estaba incordiando con el muñeco. P.196. Después sí estaba incordiando.	RC AP-	SA SA	0 0
LIDIA: Sí.	122				
MAESTRA: Pero al principio lo que estaba haciendo, te llamaba la atención para que utilizaras el muñeco para describirlo. Sí, sí. Pero, pero vamos ya te digo que, que, que lo, o sea que se muevan aquí no te preocupes, ay es que no me hacían caso no me, bueno eso fue muy al final porque en la otra parte de la clase al principio sí que ellos estaban, que iban hablando a la vez no pasa nada porque estén hablando, hombre tú si ves un momento que se desbandan entonces sí que ya tienes que cortar y silencio total, pero si no porque estén hablando un poquito no pasa nada, porque se levante alguno tampoco pasa nada, yo el problema lo vi solamente al final, ya muy al final cuando ya se veía que, a parte que estuviste más de los 40 minutos.	123	P.197. Te llamaba la atención. P.197.1. (PUR) utilizaras el muñeco para describirlo. P.198. Al final no te hacían caso. P.199. No pasa nada porque estén hablando. P.200. [No pasa nada porque] se levanten. P.201. Estuviste más de los 40 minutos.	RC AP- AP+ AP+ RC	SA SA SA SA	1 0 0 0 1
LIDIA: Se levantaban mucho.	124	P.202. Se levantan mucho	AP-	ST	0

	5				
MAESTRA: Estuviste 45 minutos.	125				
LIDIA: Sí.	126				
MAESTRA: O sea que por mí ya fue fuera de tiempo, o sea que, vamos que no...	127	P.203. Ya fue fuera de tiempo. {cuando armaron} P.203.1. (CAUS) estuviste 45 minutos.	RC	SA	0
LIDIA: Bueno muchas gracias, Carmen por tus aportaciones.	128				
MAESTRA: Y nada más, yo creo que, que bien, que no te preocupes que todo lo da la experiencia hija.	129	P.204. No te preocupes. P.204.1 (CAUS) todo lo da la experiencia.	AP+	SA	0
LIDIA: Vale.	130				
MAESTRA: O sea que la expe, y en cuanto lo hagas dos o tres veces pues, pues uno mismo se da cuenta, es que eso es uno mismo, incluso el carácter de, que uno tenga, si uno es más a lo mejor de un carácter más fuerte o más, eso se te cambia en la clase porque tú te vas a dar cuenta, cada uno se va a dar cuenta de cómo hay que actuar, y eso te pasa pues en cuanto pasen unas, unos cuantos días en clase, o sea que eso no es ningún problema ¿sabes? y nada más. Muchas gracias a ti y que lo has hecho muy bien.	131	P.205. El carácter {que tengas} cambia la clase. P.206. Lo has hecho muy bien.	RL AP+	SA SA	0 0
LIDIA: Gracias.	132				

Nota: EV = Evaluación, PL= Plan, RC = Recuerdo, AP+ = Valoración positiva, AP- = Valoración negativa, RL = Regla, AR = Artefacto; SA = Tutora, ST = Profesora en formación; 0 = Impreciso, 1 = Preciso

Anexo VIII. Análisis de oraciones temáticas.

Reflexión del profesor en formación 16 con su tutor de prácticas donde se analizan las oraciones temáticas con el modelo MERID.

Análisis MERID						
Segmentación		Dimensiones de apoyo				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Turno N ^o (Utterances)	Transcripción	Tema (Episodio)	Participación	Tema introducido por	Directividad	Rol
1	Bueno Iker, en primer lugar, enhorabuena por la clase que has dado esta mañana de conocimiento del medio. Ha tratado sobre el tema de máquinas, materia y energía, en este caso tú te has dedicado a la, a la parte de energía. Te voy a comentar un poco los aspectos que, que has hecho, los buenos aspectos, lo bueno que has hecho durante la clase y los aspectos a mejorar. En ningún caso te voy a hablar de aspectos negativos porque todos han estado bastante bien ¿de acuerdo?		MT	MT	No directivo (resumir)	Autoritario
2	Muchas gracias		ST		Directivo (Dar opinión)	
3	Ehh.... Por una parte, muy bien por preguntar y hacer participar a los niños sobre sus conocimientos previos, creo que es una parte importante sobre todo para hacer una especie de evaluación inicial o evaluación de diagnóstico de cómo están los niños en ese momento. Ehh los ejemplos que has dado son buenos, pero son muy generales, deben ser más concretos para que los niños entiendan el tema perfectamente ¿de acuerdo? Eso es importante. Muy bien cuando relacionas la energía con los temas ya estudiados, con temas anteriores como la materia, por ejemplo, eh, porque bueno pues tienen mucha relación teniendo en cuenta que es el mismo tema y que relacionas máquinas, materia y energía, y la verdad es que ellos lo están haciendo en el sentido de aprendizaje constructivo y tú has llevado a cabo ese tipo de aprendizaje con ellos ¿vale? Muy bien cuando has realizado un resumen final de lo que has impartido a lo largo de la sesión, ha gustado mucho, eso es importante para que los niños tengan un concepto global de lo que, de lo que has hecho, de lo que has explicado. Y muy bien realizar las actividades interactivas en común, en este caso en el ordenador, y con la pizarra digital... para que todos los niños	1	MT	MT	Directivo (Dar opinión)	Asesor
					Directivo (Dar consejo)	
					Directivo (dar opinión)	
					Directivo (dar opinión)	

	<p>afiancen los conocimientos, es una parte muy importante ¿vale? Y los aspectos a mejorar más importantes es sobre todo eh... ten cuidado porque a lo largo de la mayoría de la sesión lo que has hecho ha sido poner ejemplos, ejemplificar resultados de toda la sesión, entonces todo ha estado tan ejemplificado de modo que es muy fácil que, llevando la misma dinámica de clase todo el rato, los niños eh bueno, pues se despistan y piensen en otras cosas, se desconecten completamente de la clase y de la sesión y es importante que hagas actividades un poquito más variadas ¿de acuerdo?</p> <p>Ojo cuando hablas de términos como, así muy científicos, como por ejemplo te oí hablar de homo sapiens, y eso los niños de 9 años no, no tienen...claro, no tienen por qué saberlo ¿de acuerdo? O sea que este tipo, esta terminología hay que tener mucho cuidado con ella para que los niños sepan perfectamente lo que estás, de lo que estás hablando.</p> <p>Bueno te mueves demasiado de un sitio a otro. Tienes que procurar centrarte en un lugar determinado para que los niños no estén todo el rato girando la cabeza hacia un sitio hacia el otro. Date cuenta de que ellos con 9 años son muy activos, entonces bueno se despistan por cualquier cosa, hasta incluso el movimiento del profesor. Y la forma de gestualizar, la forma de expresarse, ten cuidado con esto y sobre todo procura que tu movimiento no produzca en los niños un despiste.</p> <p>Se tiran en este caso, digo que se tiran copiando una definición demasiado tiempo. Una definición para un niño de 4, de 4º de primaria, es decir, de 9 años tiene que ser breve, concisa y...</p>				Directivo (Dar opinión)	
					Directivo (Dar consejo)	
					Directivo (Dar consejo)	
					Directivo (Dar consejo)	
					Directivo (Dar consejo)	
					Directivo (Dar consejo)	
4	Concreta ¿no?		ST			Directivo (Dar consejo)
5	Eso es, muy breve. Una, una, como muy larga de dos líneas, no más. Simplemente eso ¿vale? Podrías haber tenido algún ejemplo, traído a clase algún ejemplo físico para que los niños, por ejemplo, en la materia	2	MT	MT	Directivo (Dar consejo)	Autoritari o

	<p>hemos visto la energía eléctrica, la energía luminosa, todo este tipo de energías ¿no? Energía térmica bueno, pues por ejemplo haber traído una pila de petaca con una bombilla, en fin, pues mira este, como se transforma la energía eléctrica en energía luminosa, o por ejemplo ver una sencilla vela para encenderla y decir, esta vela tiene energía luminosa y energía térmica y calorífica a la vez, para que relacionen un poco todo este tipo de energía, eso es importante. Igual que hicimos en máquinas el cascanueces, el alicate, las pinzas y demás para ver las palancas de primer género, de segundo género, de tercer género, pues aquí exactamente igual ¿vale?</p> <p>Ehhh también, bueno debes sacar a los niños de vez en cuando para que experimenten un poco lo que estás explicando y... Para, bueno un niño, un par de niños. Luego, aunque solamente saques uno o dos ellos se identifican con los niños que están en la, en el encerado, por así decirlo. Entonces bueno pues los activas un poquito más y rompes un poco la dinámica, la misma dinámica ¿de acuerdo? Has comenzado el tema directamente, al comenzar un tema sería interesante que escribieses un esquema en el encerado para que los niños vean de forma estructurada lo que van a estudiar</p>				Directivo (Dar consejo)	
					Directivo (Dar consejo)	
6	Sí, que maticen más mentalmente		ST			
7	Eso es, como va a ir la sesión ¿vale? Eso es muy importante que lo tengas en cuenta para que los niños sepan ya de antemano que es lo que van a estudiar o que es lo que van a ver. Se sienten mucho más seguros cuando saben qué es exactamente lo que van a...		MT	MT	Directivo (Dar consejo)	Asesor
8	Claro...que van a aprender		ST			
9	Eso es. Muy bien, en general ¿cómo te has encontrado dando clase? ¿Te ha gustado?	3	MT	MT	No directivo (Preguntar)	Iniciador
10	La verdad que muy a gusto. Pensaba que iba a ser un poco más nervioso, pero ha sido un par de minutos al principio y luego te metes en la clase y se te pasan los minutos volando. La verdad que sí, y el alumnado muy correcto, atendiendo, no alborotado		ST	MT		
11	¿Han participado mucho? ¿Crees que han participado de forma suficiente?	4	MT	MT	No directivo (Preguntar)	Iniciador
12	Han participado...Sí, la verdad que sí		ST	MT		
13	¿Lo que tú esperabas de ellos?		MT	MT	No directivo (Preguntar)	Animador
14	Sí, lo que esperaba, sobre todo al conocerlos ya, y sabían que iban a ser participantes a la hora de expresarme, de dar la clase		ST	MT		
15	Muy bien. ¿Qué crees, qué comportamientos de los alumnos crees que son consecuencia de tus acciones, en este tipo de, en este	5	MT	MT	No directivo (Preguntar)	Iniciador

	tipo de sesiones? ¿Qué comportamiento, es decir, qué comportamiento has visto tú en algún alumno que ha sido, que el motivo de ese comportamiento ha sido el hecho de que tú has dado cierta información o... cómo lo ves ahí?					
16	En el tema del interés que prestan ellos, no sé a lo mejor intentar, al llevarles ejemplos más caseros hacen que atiendan más, que se centren y comprendan mejor el concepto que quiera enseñar. Y otra cosa...		ST	MT		
17	O sea, tu por ejemplo en el, en el, en la actividad que has hecho del encerado con internet, bueno en la pizarra digital, ¿crees que ese tipo de actividades, esa acción que has llevado a cabo tú en la clase ha hecho que un cierto tipo de, bueno, todos los niños, tengan un cierto tipo de comportamiento más implicado en la sesión o más...		MT	MT	No directivo (Preguntar)	Animador
18	Al ser más lúdico les interesa más, prestan más atención y les cuesta menos atender y aprender en ese momento		ST	MT		
19	Ehhh ¿cómo apoyas, ¿cómo apoyarías la teoría de la explicación que tú les das? Es decir, en el caso de que sea un incidente positivo, un niño que está, que está actuando, que está atendiendo en clase o al contrario, que está armando todo el rato, es decir, este tipo de teorías, de teorías tú sabes que hay unos autores, que se basan por ejemplo, podemos hablar de Piaget que se basa en su, en este tipo de comportamiento de los niños, de actitudes, de forma de interaccionar en el medio ¿Cómo, qué teoría te basarías tú para, para explicar la actitud de los niños durante tu sesión de clase?	6	MT	MT	No directivo (Preguntar)	Iniciador
20	Pues ante una actitud de, con una respuesta positiva, que participe, que se implique, pues le reforzaría para verle que, esa actitud es buena y si para el grupo, tanto como para él para que adquiera sus conocimientos y sea una persona más competente, un ciudadano que se le arraigue esa, ese comportamiento bueno que lleva, para que vea que ese es así, que ese comportamiento es positivo y hacerle ver que si es positivo y que cuanto más participe más..., no sé cómo explicarme, mejor resultados tendrá tanto personales como grupales, y en todos los ámbitos en realidad		ST	MT		
21	Los alumnos como ves, eh, habitualmente están trabajando en grupos ¿Qué percibes tú de los grupos? ¿Crees que de forma individual es mejor para ¿? O sin embargo la enseñanza de ahora	7	MT	MT	No directivo (Preguntar)	Iniciador

	mismo con la actual ley orgánica de educación, ¿crees que el tema de, de trabajar en grupos es mejor?					
22	Sí, trabajar en grupos va a ser siempre más enriquecedor porque está claro que al estar en un ambiente grupal siempre va a haber más interacción y sobre todo si es un grupo de pares, de gente, de personas de la misma edad que tienen los mismos conocimientos, el mismo desarrollo en ese momento, que se pueden hacer ver las cosas mucho mejor entre ellos ayudándose. Te comprenden mucho más todos los conceptos. Interaccionan más y participan más y tienen mayor...		ST	MT		
23	Entonces crees que tú sesión se ha visto reforzada por un trabajo grupal ¿verdad?		MT	MT	No directivo (Preguntar)	Animador
24	Sí. Participar grupalmente siempre los mete más en el, en clase, en el aprendizaje		ST			
25	Muy bien. Bueno eh, para terminar ¿qué crees que has aprendido, has aprendido en este episodio, en esa sesión de clase, la primera, en tu primera sesión de clase que has impartido en tu vida?	8	MT	MT	No directivo (Preguntar)	Iniciador
26	Pues he aprendido eso que, hay que presentarlo sobre todo cuando empieza un tema todos los conceptos que van a aprender de, esquematizarlo, hay que, que creen ellos un esquema mental para estructurarse a la hora de adquirir esos conocimientos y lo que has dicho de ver ellos a que se van a enfrentar para que se vayan haciendo una idea interna, y se afronten mejor al reto de esos conocimientos		ST	MT		
27	¿Cómo crees que vas a utilizar lo aprendido en la sesión, en la sesión de hoy eh, para futuras ocasiones, para tu futuro como docente o para las próximas prácticas? ¿Cómo crees que vas a utilizar lo que has aprendido hoy con lo que hemos estado comentando ahora mismo y...?	9	MT	MT	No directivo (Preguntar)	Iniciador
28	A la hora, a la hora de impartir la clase, a tener en cuenta todas estas reflexiones y atender más a los conocimientos previos, atender a la hora de volcar esos conocimientos de hacerlos de una manera más concreta, más específica, y controlar los ejemplos, porque los ejemplos son muy buenos, pero también dependiendo de cómo se les dé el ejemplo en realidad		ST	MT		
29	“Muy bien. Bueno eh, pues espero que tengas suerte en el futuro con las otras clases que tengas y que tengas acceso temprano a la docencia, aunque ahora está complicado, pero bueno la verdad es que se te ven buenas maneras para poder ejercer como docente en		MT	NC	Directivo (Dar opinión)	NC

	la enseñanza, en la educación primaria. Enhorabuena					
30	Muchas gracias		ST			
	CORTAN LA GRABACIÓN					
31	Pues respecto a mejorar sobre la clase que he dado, lo de moverme demasiado es cierto, porque la verdad es que sino a los niños, a los alumnos los despistas demasiado, ir para acá para allá, se centran más en seguirte que en, en centrarse en el concepto que deben adquirir. Y la definición la verdad es que sí ha habido alguna que era demasiado larga para 4º de primaria y sobre todo a la hora de copiar que no tienen un desarrollo para copiar, y se centran en solo copiarlo y no aprenden nada	10	ST	ST		
32	Date cuenta de que no sólo el hecho de copiar la definición, si es larga supone que incluso copiándola se despistan, es decir, ellos lo que están haciendo simplemente es copiar la definición de la pantalla digit..., vamos de la pizarra digital que tú les estás poniendo y ellos simplemente están copiando, es decir desconectan muy fácilmente, incluso para copiar. Porque son dos párrafos, es decir, un párrafo de dos líneas y otro párrafo de 3 líneas en cualquier momento se, se, se despistan tanto que simplemente copiando cometen faltas de ortografía, o sea que imagínate la importancia de que una definición sea muy breve y muy escueta ¿de acuerdo?		MT	ST	Directivo (Dar consejo)	Asesor
33	Concreta sí. Y otro, otro aspecto, un aspecto que no hemos tocado que es el final, que no hemos puesto el experimento, que es un punto positivo porque encima de ser de ciencia, son ciencias experimentales. Y manipular ese, ese material que vamos a hacer y al crear un experimento de transformaciones de energía, siempre les va a ser más motivante y a lo mejor si a alguno no se le han quedado bien los conceptos de, de lo que es la energía y las transformaciones, ahí lo puede afianzar un poco los que lo tengan el cono..., el conocimiento ya y otros adquirir ese conocimiento que les faltaba	11	ST	ST		
34	Date cuenta de que la asignatura de conocimiento del medio, el hecho de tener cosas experienciales los niños, y que lo palpen y que lo vean con ejemplos directos hacen que ellos afiancen mejor los contenidos eh, mucho más significativo para ellos a la hora de aprender		MT	ST	Directivo (Dar consejo)	Asesor
35	En cuanto a los ejemplos que les he dado la verdad que sí hay que centrarse más concretamente sobre ello porque si no, al igual que cuando copian se despistan y	12	ST	ST		

	empiezan a derivar ellos también definiciones y conocimientos y al final como en algún ejemplo que me ha dado alguno, que decía, no me acuerdo concretamente, pero sí con el ejemplo que ha dado él se notaba que se estaba perdiendo un poco en lo que era el concepto de energía y sus transformaciones					
36	Incluso es muy interesante también, cambiando de tema, si hubieses traído a lo mejor algún video, breve que, te puedo decir, 3 minutos, 4 minutos, 5 minutos... Date cuenta que ese video, la explicación puede ser que hable de lo mismo, exactamente de lo mismo de lo que estás hablando tú pero que sea una forma de explicar distinta, de modo que también es muy significativo que el niño aprende cosas... el mismo tema, explicado de diferentes maneras, entonces ellos afianzan el conocimiento ahí. O sea que habría sido interesante... Compaginar tu, tu explicación con alguna explicación de video o incluso con, bueno tú mismo con un power point, pero el video sería muy interesante también. Claro, no vas a estar en todas las sesiones haciendo videos lógicamente, entonces, o poniéndoles videos, en una de éstas pues puedes haberles puesto, bueno pues un video explicativo de lo que tú has estado trabajando y, o tratando, y que ellos lo vean de otra, en otra perspectiva distinta, pero hablando de los mismo, del mismo tema. ¿Y alguna cosa más a comentar?	13	MT	MT	Directivo (Dar consejo)	Autoritari o
37	Totalmente de acuerdo. Pues... el, el sobre todo el, cuando a veces me expreso con términos de mayor madurez, de conocimiento, como el que di... Que, al controlar más, esos conceptos a la hora de expresarme espontáneamente, porque en realidad al darle ese significado los puedes desconcentrar y ya perderse en, en toda la definición, en todo el concepto al que tienen que adquirir	14	ST	MT	No directivo (preguntar)	
38	Sí, conceptos muy, cuando hables con ellos, conceptos muy técnicos y muy científicos puede suponer que, bueno o que te pregunten todos directamente o una parte de ellos que digan bueno no he entendido que es lo que has dicho, o que no te pregunten absolutamente nada, lo cual quiere decir que están desconectados. O sea que ese tipo de términos evítalos en la medida de lo posible		MT	ST	Directivo (Dar consejo)	Asesor
39	Hay que controlarlos		ST	ST		
40	Puedes haber hablado de, nuestros antepasados en la antigüedad, en la prehistoria, incluso antes de Jesucristo...		MT	ST	Directivo (Dar consejo)	Asesor
41	Sí, hablar de esos conocimientos, pero adaptarlos a su desarrollo	15	ST	ST		

	intelectual que tienen en ese momento, la verdad. ¿Y alguna cosilla más? Pues, ¿alguna cosa más que...?				
42	Ah bueno, decíamos que habías comenzado el tema directamente sin hacer un esquema. Mira lo que si te puedo decir en niños de 9 años con 4º de primaria es que no hagas, en un esquema hagas puntos principales. O sea, por ejemplo, 1, 2, 3, 4 es lo que voy a ver, no hagas 1, y unos subpuntos debajo del 1, 1.1, 1.2... O vamos a ver el 1 y guion esto y esto, 2, esto, esto, 3... no. Simplemente el punto que vais a tratar y ya está. Punto 1, punto 2, punto 3, punto 4, esquematizado muy breve, muy escueto y muy...	MT	ST	Directivo (Dar consejo)	Autoritario
43	Puntos generales	ST	MT		
44	Eso es, que ellos lo entiendan perfectamente... vale. En la ocasión que hagas, en este caso un, una, la próxima vez que hagas una clase para empezar: pues mira chicos vamos a hacer, en esta sesión vamos a tratar estos aspectos. Está el tema principal que en este caso era la energía, bueno, pues dentro de la energía vamos a ver definición, ése es un punto, otro punto sería tipos o formas de energía, otro punto puede ser trans... cómo se transforma la energía, y otro punto puede ser cómo se obtiene la energía. Energías renovables, energías no renovables, cositas así ¿vale?	MT	ST	Directivo (Dar consejo)	Asesor
45	Sí	ST			
46	Y ya está, pero bueno muy escueto todo y muy claro. Más cosas que creas que, en las que has fallado	MT	MT	Directivo (Dar consejo) No directivo (preguntar)	Asesor
47	Un punto a favor de que se realizó en la sesión fue el realizar el resumen final para sobre todo algún, alguno que no haya entendido todo lo que hemos dado en la sesión, intenten engancharse y comprender todo lo que hemos dado	16	ST	MT	
48	Claro, date cuenta de que hay niños que puede ser que al principio conecten bien, ehh... luego se pierdan porque están pensando en otras cosas, esto es lógico, bueno, tienes que hacer que no sea lógico en el sentido de que tú con tus tareas y con tus actividades, eso es, hagas que ellos se enganchen. Eso claro, después de muchos años de experiencia pues tienes, hay que empezar a aprenderlo y eso es importante, pero sí es cierto que tienes que engancharlos desde el primer momento hasta el final. Hombre eso es lo ideal ¿no? Es muy difícil que luego teniendo también de 22 o 25 a 30 alumnos, hagan pues...	MT	MT	Directivo (Dar consejo)	Asesor

49	Sea un control total de la clase	ST	MT		
50	Claro, tengas un control total de que todos, absolutamente 100% de los alumnos estén al 100% atendiendo y demás. Para eso, cómo te aseguras eso, haciendo actividades dinámicas y haciendo actividades de, de mucho... muy entretenidas como has hecho también en el ordenador y demás. Ha habido pausas, ha habido momentos en el que los niños se distraen, la misma pausa, y con esa edad... la verdad que... Hay que intentar no perder el hilo durante la sesión porque...	MT	MT	Directivo (Dar consejo)	Asesor
51	Si, con mucha facilidad	ST	MT		
52	Por eso el resumen es importante al final. Puede ser que muchos niños se hayan desconectado en la mitad y cuando has hecho el resumen se han reenganchado y han dicho bueno pues mira lo que hemos visto ¿no? Hemos visto estos 4 puntos y has unido los puntos y ya está, o sea que, eso es importante también para ellos	MT	MT	Directivo (Dar consejo)	Asesor
53	Bueno entonces ya..., ya	ST			

Nota: MT = Tutor, ST = Profesor en formación.

Anexo IX. Análisis de la reflexión con tutor/a del profesor en formación 5.

Reflexión del profesor en formación 5 donde se analiza la interacción con el tutor de prácticas con el modelo PDA y el modelo MERID.

Análisis MERID							Análisis PDA				
Segmentación		Dimensiones de apoyo					Segmentación	Dimensiones del conocimiento profesional			
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	
Turno N° (Utterances)	Transcripción	Tema (Episodio)	Participación	Tema introducido por	Directividad	Rol	Preposiciones	Tipo	Nivel	Adquisición	
1	Bueno, ¿de qué se trata entonces, de que hagamos una valoración de tu primera experiencia docente?		MT	MT	No directivo (Preguntar)	NC	No Codificable (NC)				
2	De eso se trata		ST				NC				
3	Bueno pues yo en líneas generales, ya te lo comenté a continuación, bien, bien, muy bien, diría que muy bien, para ser la primera experiencia, la primera vez que manejas una sesión, una clase con chavales, pues te he visto hacerte bastante con la clase, tanto en la cuestión de mantener el orden de la clase, el orden necesario para impartir la sesión, como a la hora de impartir la misma. En fin, hay algunas cosillas pues que tienes que corregir, que tienes que limar, pues eso ya lo irás viendo y lo irás percibiendo con la experiencia, con el tiempo. Quizás estabas demasiado presionado, nervioso, por el tema de la grabación, por el tema de la primera sesión, por las dos cosas a la vez, y las explicaciones eran	1	MT	MT	Directivo (Dar opinión)	Autoritario	P.1. En líneas generales (la clase) muy bien P.2. {Era} la primera vez que {manejabas} una clase P.3. Te he visto hacerte bastante con la clase P.4. {Has mantenido} el orden necesario P.5. Hay algunas cosillas que tienes que limar P.6. Estabas demasiado presionado P.7. [Estabas] nervioso P.7.1. (CAUS) la grabación	AP+ RC AP+ AP+ AP- AP- AP- AP-	Situación específica	Alta	

constantes, hablabas demasiado, el tiempo de explicación no dejabas demasiado tiempo a la actuación de los chavales, pero bueno tampoco está mal empezar así, es decir, que es mejor quizás eso que lo otro, que dejades y no intervenir, y no controlar.

Luego hay otras cosillas que se me ocurren ahora, que algunas otras pues la vi en su momento, las apreció y se me han olvidado, tú dirás si quieres que comentemos después de alguna. Por ejemplo el recurrir a los propios chicos, que te ayuden los propios chicos, eso les hace involucrarse más en la clase, ser más protagonistas de la clase, de sus propias actuaciones o de lo que se está haciendo, y a ti te sirve de ayuda, en el tema de recoger los aros, en el tema de distribuir los aros, en el tema de poner material o traer el propio cassette, en fin, eso te lo pueden hacer.

También es cierto Jesús que tú no conoces a los chavales porque no a cualquiera se le puede asignar cualquier función, entonces no conoces a los chavales y no sabes a quién tienes que asignar la función, lo mismo le asignas la tarea a un chico que no la va a saber desempeñar correctamente y, como dicen, es peor el remedio

Directivo (Dar información)

Directivo (Dar información)

- P.8. Las explicaciones eran constantes
- P.9. Hablabas demasiado AP-
- P.10. No dejabas tiempo a la actuación de los chavales AP-
- P.11. Tampoco está mal empezar así AP+
- P.12. {No hay que tener} dejades RL Inferencial
- P.13. Al ayudarte los chicos se involucran más AP+ Situación específica
- P.14. {Los chicos} te sirven de ayuda AP+
- P.15. [Te sirven de ayuda] a la hora de recoger los aros AP+
- P.16. [Te sirven de ayuda a la hora] de poner material AP+
- P.17. [Te sirven de ayuda a la hora] de traer el cassette AP+
- P.18. No conoces a los chavales AP-
- P.19. No puedes asignarle a cualquiera una función RL Inferencial

	<p>que la enfermedad, entonces bueno.</p> <p>Pero en general, bien, en general bien, yo creo que muy bien, muy bien, y lo que te va a dar el toque de profesional es la experiencia y el que te metas en sesiones e impartas sesiones, y el que programes sesiones y después veas la diferencia entre lo que tú has pensado, escrito, y lo que puedes aplicar y llevar a la práctica.</p> <p>También la distribución del tiempo, seguramente habías pensado muchas más cosas para realizar que las que tuviste tiempo de hacerlas con el tiempo que tenías.</p>			<p>Directivo (Dar opinión)</p> <p>No directivo (Preguntar)</p>	<p>P.20. En general {la clase} bien</p> <p>P.21. El toque profesional {te lo da} la experiencia</p> <p>P.22. [El toque profesional te lo da] que te metas en sesiones</p> <p>P.23. [El toque profesional te lo da] que impartas sesiones</p> <p>P.24. [El toque profesional te lo da] que programes sesiones</p> <p>P.25. [El toque profesional te lo da] que veas la diferencia entre lo que has pensado y la práctica</p> <p>P.26. Habías pensado más cosas que las que tuviste tiempo de hacer</p>	<p>AP+</p> <p>RL</p> <p>RL</p> <p>RL</p> <p>RL</p> <p>RL</p> <p>RL</p> <p>AP-</p>	<p>Situación específica</p> <p>Inferencial</p> <p>Situación específica</p>	
4	<p>Sí, claro, y eso también, que fuimos mucho más rápido, hablaba más para alargar los ejercicios y poder hacer todos, y luego encima no hice todos, pero vamos que es algo, por eso también hablaba mucho, que no quería hablar tanto, pero en realidad estaba hablando mucho y la actividad, entre actividad y actividad, lo que me estás</p>	ST	MT		<p>P.27. Fuimos más rápido</p> <p>P.28. Hablaba más para alargar los ejercicios</p> <p>P.29. [Hablaba más para] poder hacer todos [los ejercicios]</p> <p>P.30. No hice todos los ejercicios</p>	<p>AP-</p> <p>RC</p> <p>RC</p> <p>AP-</p>	<p>Situación específica</p>	Baja

	diciendo, que no dejé suficiente tiempo para...					P.31. Hablaba mucho P.32. No dejé suficiente tiempo {entre actividad y actividad}	AP- AP-			
5	Bueno en algunos ejercicios sí, en algunos ejercicios sí, en otros no, sí porque a los chavales hay que dejarles y luego a corregirles a algunos, a otros no hace falta corregirles, a otros hay que corregirles más de la cuenta. Pero, en fin, yo creo que bien, yo creo que bien. Que, si ves algún detalle que quieras que comentemos, lo comentamos.		MT	ST	Directivo (Dar opinión)	Asesor	P.33. En algunos ejercicios {hay que dejarles tiempo} P.34. No hace falta corregirles {todos} los ejercicios P.35. Creo que la clase {fue} bien	RL RL AP+	Inferencial Situación específica	Baja
6	Yo lo único, un aspecto negativo que he apuntado, la secuenciación de algunas actividades porque a lo mejor...	2	ST	ST			P.36. Un aspecto negativo {fue} la secuenciación de algunas actividades	AP-	Situación específica	Baja
7	¿Perdón?		MT		No directivo (Preguntar)		NC			
8	La secuenciación de algunas actividades porque a lo mejor sí que, lo del efecto boomerang, que tengo un ejercicio hecho del efecto boomerang, no sé si hago, hago el efecto boomerang, y luego paso a hacer a que pasen el aro al aire y lo cojan, y luego vuelvo a decir que hagan el efecto boomerang y que salten, lo podía haber secuenciado el efecto boomerang y luego efecto boomerang y saltar, y coger el aro, sino que hice, que metí ahí ejercicios de por medio que tenía que haberlos hecho seguidos ¿sabes? la secuenciación		ST	ST			P.37. Tengo un ejercicio del efecto boomerang P.38. {Hacen el ejercicio} de pasarse el aro al aire P.39. Vuelvo a decir que hagan el efecto boomerang P.40. Metí ejercicios de por medio P.41. Tenía que haber hecho {los ejercicios} seguidos P.42. La secuenciación de las	RC RC RC RC RL AP-	Situación específica Inferencial Situación específica	Baja

<p>empezado con unos ejercicios muy intensos, en la parte central hubieras metido unos ejercicios muy relajados, muy suaves, y hubieras andado dando guantazos de un lado a otro. A mí me ha parecido que era consisten, por decirlo de alguna forma, que era progresiva, que es lo que debe presidir una sesión de educación física.</p> <p>Luego, por otro lado, que los chavales estuvieron muy motivados, salvo algunos que estaban haciendo por ahí el ganso, pero esos los hay en todos lados, que los chavales se lo pasaron muy bien, los chavales participaron, estaban muy motivados, que eso también es muy a tener en cuenta.</p> <p>El tema de la información que hablábamos antes, me pareció, bueno tú estabas un poco nervioso con el tema que hablábamos, pero tu posición con respecto al grupo, que es algo que observé allí, pues me pareció variada y en cada momento la que se debía, es decir, que los has tenido agrupados en torno a ti en determinado momento, has estado al fondo del gimnasio, has estado entre ellos, cuando has ido corrigiendo has ido pasándote por el grupo, en fin, a mí sí me gusta, me pareció apropiada, muy apropiada para un chico que está</p>		P.52. No vi descabellada la secuenciación	RL	Situación específica
			P.53. Me parecería muy criticable P.53.1. (COND) si hubieras empezado con ejercicios muy intensos P.53.2. (COND) en la parte central ejercicios muy relajados	
	Directivo (Dar opinión)	P.54. Me ha parecido que era {la clase} progresiva P.55. Los chavales estuvieron muy motivados P.56. Algunos estaban haciendo el ganso	AP+ AP+ AP+	Situación específica
	Directivo (Dar opinión)	P.57. Los chavales se lo pasaron muy bien P.58. [Los chavales] participaron P.59. Estabas nervioso P.60. Tu actuación con el grupo me pareció variada P.61. Los has tenido agrupados en torno a ti P.62. Has estado al fondo del gimnasio P.63. [Has estado] entre ellos	AP+ AP- AP+ AP+ AP+ AP+ AP+	

	empezando y que está dando su primera sesión.						P.64. Has ido pasándote por el grupo P.65. Sí me gusta {la sesión} P.66. Me pareció apropiada	AP+ AP+ AP+		
12	Y nada, otro aspecto puntual que en un ejercicio que creo que me equivoqué en el calentamiento, bueno en el primer ejercicio, que les dije: meteros todos en un aro, entonces ahí monté el lío grande porque podía haberse lesionado algún niño o algo, porque claro son niños y se alteraron.	3	ST	ST			P.67. Me equivoqué en el primer ejercicio P.68. Monté el lío P.68.1. (CAUS) se {metieron} todos en un aro P.69. Se alteraron	AP- AP- AP-	Situación específica	Baja
13	¿Cuándo cogían lo de, lo del juego?		MT	ST	No directivo (Preguntar)	Animador	NC			
14	Lo de juntarse por número		ST				P.70. [Se alteraron] cuando se {juntaban} por número	AP-	Situación específica	Baja
15	Sí, no, pero pensé que me decías otra cosa. No sé si fue una corrección sobre la marcha o una duda o qué, en un momento determinado, que le dijiste: meteros dos en un aro, coger dos en un aro, y luego variaste, pero bueno a ver que esas cosas, que estamos, hay que tener la suficiente cintura, como dicen en los deportes, para reaccionar y ver que si una cosa no es adecuada, que si tú has pensando en tu casa voy a hacer una actividad, voy a meter a dos chicos en el aro pero luego resulta		MT	ST	No directivo (Escuchar) Directivo (Dar información)	Asesor	P.71. En un momento dijiste meteros en un aro P.72. Luego variaste {la norma} P.73. Hay que tener suficiente cintura para reaccionar y cambiar la actividad P.74. Es una valoración positiva cambiar {una actividad que no ves adecuada}	RC RC RL AP+	Situación específica Inferencial	Baja

	que el aro no es adecuado por su corpulencia o porque es demasiado pequeño, pues coño reaccionas y cambias la actividad y el ejercicio, entonces eso también está a tener en cuenta, eso es una valoración positiva, el hecho de tener una cosa programada, ver in situ y rápidamente que no es la adecuada y cambiarla a otra.									
16	Y nada, como último yo creo que algo positivo que hice, no sé si, que quiero que me des tu opinión de lo de explicar un ejercicio, ponerlo como ejemplo yo, a lo mejor hacer el ejemplo yo o un alumno, y que luego realicen la actividad, que antes de que ellos realicen la actividad yo la ejemplifique, por ejemplo en el circuito de aros que ejemplifiqué yo lo que tenían que hacer y yo creo que quedó constante de cómo lo tenían que hacer, que lo hicieron bien ¿sabes? que solo con verme ya supieron luego hacer el ejercicio, que yo creo que eso sí es bueno o ¿malo que yo participe como ejemplo?	4	ST	ST			P.75. Algo positivo fue poner un ejemplo P.76. [Algo positivo] es que antes de que ellos realicen la actividad yo la ejemplifique P.77. En el circuito de aros yo ejemplifiqué lo que tenían que hacer P.78. Quedó constante cómo lo tenían que hacer P.79. Lo hicieron bien P.80. Solo con verme supieron hacer el ejercicio P.81. Creo que eso es bueno	AP+ AP+ RC RC AP+ AP+ AP+	Situación específica	Baja
17	A ver Jesús eso no solamente es importante y positivo, sino necesario. En la mayoría de los casos si puedes hacerlo, perfecto, es necesario que el profesor te muestre, haga demostración. Bien		MT	ST	Directivo (Dar consejo)	Asesor	P.82. [Ejemplificar] es importante P.83. [Ejemplificar es] positivo P.84. [Ejemplificar es] necesario	AP+ AP+ AP+	Situación específica	Alta

	es cierto que con los años que cumplimos cuesta hacer todas las demostraciones y hacerlas adecuadamente, pero si puedes hacerlas, mientras puedas hacerlas, es una ayuda para los chavales, y les puedes explicar sobre la marcha, aquello que dice que una imagen vale más que mil palabras, tú te puedes empeñar en decir y explicar en no sé cuántas frases, que si se lo haces y a la vez se lo explicas mientras se lo estás haciendo eso es mucho más eficaz.						P.85. Si puedes {ejemplificar} perfecto P.86. El necesario que el profesor haga demostración P.87. Con los años cuesta hacer todas las demostraciones P.88. [Con los años cuesta hacer las demostraciones] adecuadamente P.89. Es una ayuda para los chavales P.90. Les puedes explicar sobre la marcha P.91. Una imagen vale más que mil palabras P.92. Si lo haces mientras lo explicas es mucho más eficaz	AP+ AP+ AP- AP- AP+ RL RL AP+	Inferencial	
18	Pues yo creo que no tengo nada más que comentar		ST	ST			NC			
19	Pues yo sí, yo sí, te auguro, a raíz de eso que ha quedado grabado en la cámara y de lo que he ido viendo después en las semanas posteriores de las cosas que hemos ido haciendo y de las cosas que nos quedan todavía por hacer, pues bueno que si sigues en esta línea pues serás un buen profesional de la educación física y yo me sentiré orgulloso de ello.	5	MT	MT	Directivo (Dar opinión)	Autoritario	P.93. Si sigues en esta línea serás un buen profesional P.94. Me sentiré orgulloso	AP+ AP+	Situación específica	Baja
20	Muchas gracias. Vale		ST				NC			

Nota: MT = Tutor; ST = Profesor en formación; NC = No conocimiento; RC = Recuerdo, AP+ = Valoración positiva, AP- = Valoración negativa, RL = Regla, AR = Artefacto; SA = Tutora, ST = Profesora en formación; 0 = Impreciso, 1 = Preciso

Anexo X. Análisis de la reflexión con tutor/a de la profesora en formación 12.

Reflexión de la profesora en formación 12 donde se analiza la interacción con la tutora de prácticas con el modelo PDA y el modelo MERID.

Análisis MERID							Análisis PDA			
Segmentación		Dimensiones de apoyo					Segmentación	Dimensiones del conocimiento profesional		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Turno N° (Utterances)	Transcripción	Tema (Episodio)	Participación	Tema introducido por	Directividad	Rol	Preposiciones	Tipo	Nivel	Adquisición
1	<p>Bien, bueno vamos a hablar sobre la exposición de Laura.</p> <p>En general pues ha realizado muy bien toda la sesión, utiliza un tono de voz muy adecuado, claridad en su expresión oral y muy buena actitud. Se observa que disfruta realizando el trabajo y lo transmite respondiendo siempre con mucha amabilidad a los niños.</p> <p>Empieza la exposición del tema preguntando para saber los conocimientos previos, y esto me parece que es lo correcto.</p> <p>Este aspecto se podría mejorar utilizando técnicas como una tormenta de ideas, exponiendo fotos, alguna rutina de pensamiento...</p>	1	MT	MT	Directivo (Dar opinión)	Autoritario	<p>P.1.Ha realizado muy bien toda la sesión</p> <p>P.2.Utiliza un tono de voz muy adecuado</p> <p>P.3.[Tiene] claridad en su expresión oral</p> <p>P.4.[Tiene] muy buena actitud</p> <p>P.5.Disfruta realizando el trabajo</p> <p>P.6.Responde con mucha amabilidad</p> <p>P.7.Empieza la exposición del tema</p> <p>P.7.1.(PUR) saber los conocimientos previos</p> <p>P.8.Se podría mejorar utilizando una tormenta de ideas</p> <p>P.9.[Se podría mejorar] exponiendo fotos</p>	AP+	Situación específica	Baja
					Directivo (Dar consejo)			RL	Inferencial	

						P.10.[Se podría mejorar haciendo] alguna rutina de pensamiento				
2	Sí, la verdad es que me sentí cómoda con la clase, y tienes toda la razón, que cuando tengo que repasar lo anterior pues si utilizo otras técnicas con los niños pueden más... eh... tienen motivación por participar en clase, y me parece muy bien que me lo digas.	ST	MT			P.11.Me sentí cómoda P.12.Si utilizo otras técnicas pueden {tener} motivación por participar	AP+ RL	Situación específica Inferencial	Baja	
3	Muy bien. Me parece también correcto que esté de pie durante toda la exposición. Cuando habla sobre las profesiones, en concreto las que está dando, también puedes utilizar alguna técnica para motivar más tipo roll-playing, gestos, adivinamos la profesión... Bien que después de realizar el ejercicio individual se corrija en cooperativo.	MT	MT	Directivo (Dar opinión) Directivo (Dar consejo)	Asesor	P.13.Me parece correcto que esté de pie P.14.Puedes utilizar alguna técnica para motivar más tipo roll-playing P.15.[Puedes utilizar alguna técnica para motivar más tipo] gestos P.16.[Puedes utilizar alguna técnica para motivar más tipo] adivinamos la profesión P.17.{Está} bien después de realizar el ejercicio individual se corrija en cooperativo	AP+ RL RL RL AP+	Situación específica Inferencial Situación específica	Alta	
4	Vale, sí es verdad que estuvimos hablando de usar diminutivos a la hora de explicar, y me he dado cuenta de que no se puede utilizar ese tipo de palabras porque ya son niños mayores y tienes	ST	MT			P.18.Estuvimos hablando de usar diminutivos a la hora de explicar	RC AP-	Situación específica	Baja	

	que explicar las cosas tal cual son y no utilizar diminutivos ¿verdad? Algo así.						P.19.No se puede utilizar ese tipo de palabras P.19.1.(CAUS) son niños mayores			
5	Sí, con mucha frecuencia no es necesario. Tampoco, pasa nada, no es importante pero no es necesario.		MT	MT	Directivo (Dar consejo)	Asesor	P.20.No es necesario con mucha frecuencia {utilizar diminutivos}	RL	Inferencial	Baja
6	Vale.		ST				NC			
7	Eh... de vez en cuando ha dado algún toque de atención utilizando alguna estrategia, porque hay niños que se distraen siempre. Pero vamos, yo en general la felicito por su trabajo. Por otro lado...	2	MT	MT	Directivo (Dar opinión)	Autoritario	P.21.Ha dado algún toque de atención P.22.Hay niños que se distraen P.23.La felicito por su trabajo	RC AP- AP+	Situación específica	Baja
8	Eh... lo del toque de atención lo he aprendido de ti. Porque en clase me he dado cuenta de que cuando estás explicando algo o preguntando a los niños sobre un tema, tú preguntas a los que tienen levantada la mano, pero muchas veces también a los que no tienen levantada la mano, porque en realidad ellos, igual no se dan cuenta de que tienen que pensar y simplemente pasan toda la mañana. Y no lo veo normal. Entonces sí que es verdad que tú haces participar a esos niños para que desarrollen la mente, y puedan participar en clase y no estén pasivos. Y... sí que he aprendido esa técnica y me ha servido de mucho.		ST	MT			P.24.Lo del toque de atención lo he aprendido de ti P.25.Preguntas a los que tienen la mano levantada P.26.[Preguntas a los que] no [tienen levantaba la mano] P.27.Haces participar a esos niños P.27.1.(PUR) desarrollen la mente P.27.2.(PUR) puedan participar P.28.Esa técnica me ha servido mucho	RC RC RC AP+	Situación específica	Baja
9	Eh... durante el ejercicio individual debe quedar muy muy clara la explicación oral en este caso, y siendo, como mejor	3	MT	MT	Directivo (Dar consejo)	Autoritario	P.29.Debe quedar muy clara la explicación oral	RL	Inferencial	Baja

	<p>corregirlo, entre todos, no ir a lo mejor... A ver, esto lo voy a explicar porque lo he puesto y lo estoy leyendo un poco...que no se entiende nada.</p>									
10	Vale.		ST				NC			
11	<p>Eh... a lo mejor corregir uno por uno, en este ejercicio, en conocimiento del medio y en este momento en concreto, no es adecuado porque el resto se aburren. Entonces sí que hay determinadas actividades que es mejor corregir en cooperativo. En la anterior lo hizo, y en otras que ha ido explicando poco a poco es mejor dejar clara la explicación...</p>		MT	MT	Directivo (Dar consejo)	Asesor	<p>P.30. Corregir uno por uno no es adecuado P.30.1.(CAUS) se aburren P.31. Hay determinadas actividades que es mejor corregir en cooperativo P.32. {En la actividad} anterior {corriges en cooperativo} P.33. Es mejor dejar clara la explicación</p>	<p>AP- RL AP+ AP+</p>	<p>Situación específica Inferencial Situación específica</p>	Baja
12	<p>Vale. sí también me he dado cuenta de que cuando yo expliqué y los niños empezaron a trabajar levantaban la mano porque no entendían un ejercicio. Y yo cuando vi que varios niños no entendían el mismo ejercicio tenía que haber dicho "a ver chicos, vamos a explicar otra vez...", y no ir respondiendo individualmente. Creo que mejor volver a explicar porque quizá hay algún niño que no lo ha entendido más y no se atreve a preguntar. Por eso.</p>		ST	MT			<p>P.34. Levantaban la mano P.34.1.(CAUS) no entendían un ejercicio P.35. Tenía que haber explicado otra vez P.36. {Es} mejor volver a explicar</p>	<p>AP- RL AP+</p>	<p>Situación específica Inferencial Situación específica</p>	Baja
13	<p>Bien. Eh...pero bueno, en general y para ser la primera vez creo que su exposición es buena, y ya digo su actitud, su tono de voz y suele motivar bastante a los niños. Esta situación es más artificial, pero en el día a día cuando yo la he visto actuar en</p>	4	MT	MT	Directivo (Dar opinión)	Autoritario	<p>P.37. Su exposición es buena P.38. Su actitud [es buena] P.39. Su tono de voz [es bueno]</p>	<p>AP+ AP+ AP+</p>		

	clase, no es solo su disposición es que además siempre ofrece su ayuda y creo que lo hace pues muy bien.							P.40.Suele motivar bastante a los niños P.41.Siempre ofrece ayuda P.42.Lo hace muy bien	AP+ AP+ AP+			
14	Pues muchas gracias Mar.		ST					NC				
15	De nada. <i>(Hacen una pausa en la que apagan la cámara y después continúan)</i> Bueno, volviendo a la información anterior quería reseñar que cuando Laura ha realizado la exposición del tema ha estado sobre todo en la zona central del aula, lo cual facilita que los niños lo entiendan mucho mejor la explicación. Por supuesto, yo le había dicho que estar de pie es fundamental y en realidad estar de pie no solo durante la explicación sino también durante los ejercicios, corrigiendo, es la forma y la actitud que debe mantener un profesor en la clase si quiere que los niños aprendan realmente. Porque cuando nos sentamos se pierde muchísimo, muchos aspectos, no solo lo que queremos transmitir sino cuando ellos se quieren dirigir a nosotros, a preguntarnos dudas. Con lo cual estar de pie me parece importantísimo. También, retomando respecto a lo que dije anteriormente, hablé de que Laura había utilizado una estrategia que me parecía muy interesante, y había sido la siguiente: taparse la mano..., taparse la boca y levantar la mano. Los niños realizan este gesto y automáticamente...	5	MT	MT	Directivo (Dar opinión)	Autoritario	Directivo (Dar consejo)	Directivo (Dar opinión)	P.43.Ha estado en la zona central del aula P.43.1.(CONS) los niños entienden mejor la explicación P.44.Estar de pie es fundamental P.45.Estar de pie es la forma que debe mantener un profesor P.46.[Estar de pie es la] actitud [que debe mantener un profesor] P.47.Cuando nos sentamos se pierden muchos aspectos P.48.Estar de pie me parece importantísimo P.49.Me parece muy interesante taparse la boca y levantar la mano P.50.Los niños realizan este gesto y mantienen silencio	AP+ AP+ AP+ AP+ AP- AP+ AP+ RC	Situación específica	Baja

	Mantienen silencio. Si ella quiere aportar algo respecto a lo que acabo de comunicar, no sé...												
16	<p>Sí, bueno, la verdad es que esa estrategia la he aprendido de Mar, le funciona bastante bien con ellos cuando están alborotados en clase. Y me parece una buena opción cuando no te están haciendo caso, entonces tu levantas la mano y ellos ya saben que tienen que estar en silencio, taparse la boca y callarse un poquito.</p> <p>Y, bueno, yo también te quería preguntar qué te parecía que yo fuera resolviendo dudas mientras ellos atendían a la explicación. Porque igual muchas veces nos aceleramos y seguimos con el tema y no nos damos cuenta de que igual ellos no lo han entendido, entonces yo les iba preguntando de vez en cuando "oye, ¿de qué hemos hablado antes?, o ¿tienes alguna duda sobre tal? "y...pues a ver qué te parecía eso si...si tu utilizas otra estrategia para...para resolver dudas...</p>	ST	MT			<p>P.51.Esa estrategia funciona cuando están alborotados</p> <p>P.52.Me parece una buena opción cuando no te están haciendo caso</p> <p>P.53.Levantas la mano y saben que tienen que estar en silencio</p>	RL	AP+	RC	Inferencial	Situación específica	Baja	
17	Creo que precisamente, eso es una de las cosas que tú haces y que me parecen muy adecuadas. Porque la forma de que los niños entiendan las cosas es hacerlas de una forma que ellos... hacerlas más reflexivas, darles la oportunidad de que ellos reflexionen. Lo cual hace que sea mucho más rico...hay muchas más riquezas en el aprendizaje.	MT	ST	Directivo (Dar opinión)	Asesor	<p>P.54.{Resolver dudas mientras explicas} me parece adecuado</p> <p>P.55.{Los niños aprenden} de forma reflexiva</p> <p>P.56.{De forma reflexiva} hay más riqueza en el aprendizaje</p>	AP+	RL	AP+	Situación específica	Inferencial	Situación específica	Baja
18	Y así también ellos muchas veces sí lo han entendido o no, porque pueden pensar que sí, y luego tú le preguntas y	ST	ST			NC							

	entonces pues tienen que volver a prestar atención.									
19	Efectivamente, todo lo que estamos haciendo ahora en innovación: utilizar rutinas de pensamiento, vamos a hacer un curso, es para eso, para hacer a los niños más reflexivos, darles más oportunidad de pensar. Somos nosotros, los profesores, los que muchas veces o vamos demasiado deprisa o queremos dar un tema y lo dejamos todo un poco en el aire. Y ahí creo que tú también, es una capacidad y algo... y algo...innato tuyo, que eres una persona tranquila y transmites esa tranquilidad y dejas a los niños que se expresen, no solo en situaciones de grupo sino también cuando atiendes individualmente. Y... no sé si...alguna cosa más... que tengas tú alguna pregunta que hacerme...		MT	ST	Directivo (Dar información)	Asesor	P.57.Estamos haciendo innovación P.58.Eres una persona tranquila P.59.Transmites esa tranquilidad P.60.Dejas a los niños que se expresen	RC AP+ AP+ AP+	Situación específica	Baja
20	Eh... bueno, antes hemos hablado un poco del lenguaje no verbal que utilizan normalmente los profesores con los niños. Sí que es verdad que no solo verbalmente expresamos cosas, sino que les llegan muchas veces también por nuestros gestos y nuestras expresiones faciales. A mí me gusta mucho cómo lo haces tú en clase, entonces pues intento usar la misma estrategia, y a ver si tú podrías apuntar algo para mejorar de mi explicación o cómo lo ves.	7	ST	ST			P.61.Me gusta cómo hace {con los gestos} en clase	AP+	Situación específica	Baja
21	Yo creo que el lenguaje no verbal, como tú dices, se va adquiriendo con el tiempo. Con el trabajo del día a día. Porque claro, observas que un toque de atención puede ser con una mirada, un gesto con la mano... y... cuando tú estás... ese		MT	ST	Directivo (Dar consejo)	Asesor	P.62.El lenguaje no verbal se va adquiriendo con el tiempo P.63.[El lenguaje no verbal se va	RL RL	Inferencial	Baja

	toque de atención se convierte en un hábito, en una rutina que ellos ven habitualmente, pues, claro, responden de una u otra forma determinada. A veces es interesante, mucho, utilizar gestos porque una de nuestras enfermedades de los profesores es el uso de la voz de una forma inadecuada.					adquiriendo] con el trabajo del día a día P.64.Cuando un toque de atención se convierte en rutina responden de una forma determinada P.65.Es interesante utilizar gestos P.65.1.(PUR) {usamos} la voz de manera inadecuada	RL AP+	Situación específica	
22	Sí.	ST				NC			
23	Y... sí, en la rehabilitación de la voz una de las cosas que te aconsejan es, no solo usar bien la respiración que es fundamental, sino pues utilizar gestos para no forzar continuamente.	MT	ST	Directivo (Dar consejo)	Asesor	P.66.Usar bien la respiración es fundamental P.67.Utilizar gestos para no forzar {la voz}	AP+ RL	Situación específica Inferencial	Baja
24	Ajá... muy interesante. Bueno, finalmente, si te das cuenta, al acabar la explicación, hicimos unas actividades del libro y después ya les mandé que si podían dibujar un mapa de nuestra clase por si venía un visitante a verlo...Entonces yo... me parecía que la mejor opción era: primero explicar lo que quería que hicieran, después hacerles un pequeño esquema o un pequeño dibujo en la pizarra, y luego ya ellos solos, por equipos, para trabajar el trabajo cooperativo, que lo hicieran. Pero luego pasé por las mesas y me di cuenta de que algunos niños, por ejemplo, habían puesto la pizarra en la mitad de la clase, o cosas así. Como que no les había quedado muy claro que yo quería un mapa real de nuestra clase para si alguien que viene, forastero, no la	8	ST	ST		P.68.Hicimos unas actividades del libro P.69.Les mandé dibujar un mapa de la clase P.70.Me parecía que la mejor opción era explicar lo que quería que hicieran P.71.[Me parecía que la mejor opción era] hacerles un pequeño esquema P.72.[Me parecía que la mejor opción era] trabajar por equipos P.72.1.(PUR) trabajar el trabajo cooperativo	RC RC AP+ AP+ AP+	Situación específica	Baja

	<p>conoce, pues se la podamos explicar. Y bueno, como tenemos mapas reales en nuestra aula, que tú les dijiste a los alumnos que, si los podían traer, pues he pensado que igual la mejor opción habría sido: primero enseñarles un mapa, para que ellos sepan que un mapa es una representación real de un lugar determinado...y... posiblemente lo habrían entendido mejor.</p>						<p>P.73. Algunos niños habían puesto la pizarra en mitad de la clase</p> <p>P.74. No les había quedado muy claro {lo que tenían que hacer}</p> <p>P.75. Tenemos mapas reales en nuestra aula</p> <p>P.76. La mejor opción habría sido enseñarles un mapa</p>	<p>AP-</p> <p>RC</p> <p>RL</p> <p>Inferencial</p>		
25	<p>Mira, respecto a eso, estuve viendo luego después los dibujos. Me pareció una actividad muy interesante, muy buena porque ellos además tienen que hacer un análisis y una observación... pues importante para realizar un plano, porque esa capacidad de abstracción todavía ellos no la tienen muy adquirida.</p> <p>Pero ¿qué ocurre? Que claro, para que hagan esto tienen que utilizar los mapas que tenemos en clase, o también, a lo mejor, situarles. Hacerles una actividad en la que ellos se sitúen en el aula y... expliques que los pupitres están en esta zona, que estamos delante, estamos detrás, lo que tenemos a nuestra derecha, a la izquierda..., ubicarles un poco es una forma de interiorizar para luego poder realizar esta actividad.</p>	MT	ST	<p>Directivo (Dar opinión)</p> <p>Directivo (Dar consejo)</p>	Asesor	<p>P.77. Me pareció una actividad muy interesante</p> <p>P.78. [Me pareció una actividad] muy buena</p> <p>P.78.1. (CAUS) tienen que hacer un análisis</p> <p>P.78.2. (CAUS) [tienen que hacer] una observación</p> <p>P.79. La capacidad de abstracción no la tienen muy adquirida</p> <p>P.80. Tienes que utilizar los mapas de clase</p> <p>P.81. [Tienes que] hacer una actividad en la que se sitúen en el aula</p> <p>P.82. [Tienes que] ubicarles un poco</p>	<p>AP+</p> <p>AP+</p> <p>AP-</p> <p>RL</p> <p>RL</p> <p>RL</p>	<p>Situación específica</p> <p>Inferencial</p>	Baja	

							P.82.1.(PUR) interiorizar {la actividad}			
26	Claro, yo es que en la pizarra les puse pues a modo de ejemplo un dibujo, pero tampoco les quise poner todo lo que teníamos en la clase para que no lo copiaran. Porque luego los niños sin querer se acuerdan de eso y lo copian. Entonces para otra vez, tengo que situarles espacialmente y luego ya ellos pues... Vale.		ST	ST			P.83.En la pizarra les puse un ejemplo P.84.No quise poner todo P.84.1.(PUR) no copiaran P.85.Tengo que situarles espacialmente	RC RC RL	Situación específica Inferencial	Baja
27	Ya te digo, en resumen y para finalizar digo que lo has hecho muy bien, que tienes actitudes y capacidades, y que es cierto que para mí hay algunas cosas que se pueden mejorar porque mi experiencia personal de años es que todos los aprendizajes que yo he hecho utilizando cosas prácticas y vivenciales, han sido infinitamente más enriquecedores, y el contenido se ha aprendido mucho mejor, que cuando el aprendizaje ha sido sin utilizar pues eso...cosas prácticas o vivenciales, o plasmándolo después, como por ejemplo como has hecho con los mapas y tal, pero bueno. Te he dicho algunas estrategias o tal que faltaban al principio, podrían ser útiles para que ellos interioricen mejor el aprendizaje, pero nada más.	9	MT	MT	No directivo (resumir)	Iniciador	P.86.Lo has hecho muy bien P.87.Tienes actitudes P.88.[Tienes] capacidades P.89.Los aprendizajes vivenciales han sido más enriquecedores	AP+ AP+ AP+ AP+	Situación específica	Baja
28	Vale. Pues nada, muchas gracias.		ST				NC			
29	Gracias a ti.		MT	NC	No directivo (Escuchar)	NC	NC			

Nota: MT = Tutor; ST = Profesor en formación; NC = No conocimiento; RC = Recuerdo, AP+ = Valoración positiva, AP- = Valoración negativa, RL = Regla, AR = Artefacto; SA = Tutora, ST = Profesora en formación; 0 = Impreciso, 1 = Preciso.

