

La reflexión pedagógica en la práctica final de formación de profesores: un estudio de caso

Carmen Sepúlveda-Parra¹
Víctor L. Brunaud Vega²
Carla Guíñez Gutiérrez³

Resumen

La formación de profesores, para favorecer el desarrollo profesional y la profesionalización de la labor docente, necesita estimular progresivamente la reflexión pedagógica. El objetivo de esta investigación es conocer la forma que adopta la reflexión pedagógica en estudiantes de práctica final de formación de profesores (*practicum*). Utilizando metodología cuantitativa se analizan 525 episodios críticos registrados en 165 portafolios virtuales de estudiantes de pedagogía en las prácticas finales. Hallazgos: la reflexión es inexistente o está subregistrada; las evidencias muestran que es principalmente descriptiva; se deriva de sucesos anecdóticos y los cursos de acción son de carácter técnico-instrumental, desvinculados de la acción pedagógica. Se debate sobre la necesidad de desarrollar esta habilidad desde los primeros años en la formación inicial docente.

¹ Doctora en Psicología. Escuela de Sociología y Centro Interdisciplinario de Investigación en Educación (CIEEDU) de la Universidad Católica Silva Henríquez. csepulve@ucsh.cl

² Master en Educación. Instituto Interdisciplinario de Pedagogía y Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. lbrunaudv@ucsh.cl

³ Egresada de Magíster en Educación. Licenciada en Sociología de la Universidad Católica Silva Henríquez. carlaguinez@gmail.com

Introducción

La reflexión pedagógica es una habilidad necesaria para enriquecer la labor docente. Se construye gradualmente y queda de manifiesto cuando el estudiante de profesorado enfrenta la práctica pedagógica final (*practicum*). En el proceso de formación de profesores, las prácticas profesionales son un espacio destinado a fortalecer la preparación y el ejercicio profesional de los docentes. Su finalidad es que los estudiantes desplieguen una serie de competencias en el escenario educativo para lograr aprendizajes deseados en cada uno de los escolares que atienden.

En el caso estudiado se introduce el portafolio virtual, espacio generado en una plataforma *Moodle*, donde se registran –entre otras cosas– episodios críticos como forma de favorecer la reflexión pedagógica.

Surge entonces la necesidad de conocer, por un lado, cómo se ha estado llevando a cabo el proceso de reflexión pedagógica, basado en episodios críticos identificados por estudiantes en *practicum* y, por otro, de comprender el resultado de esta transformación del acompañamiento a la práctica docente y las repercusiones para la formación de profesores de todos estos elementos.

Esta investigación se sitúa en la línea del acompañamiento a las prácticas pedagógicas y se realiza en el marco de un proyecto impulsado denominado «Formación del profesorado: Análisis de episodios críticos de prácticas profesionales en portafolio virtual», financiado por el Programa de apoyo al desarrollo de proyectos de Fondo Impulso, ejecutado por académicos del Centro Interdisciplinario de Investigación en Educación de la Facultad de Educación, y desarrollada entre el segundo semestre de 2014 y 2015.

Marco de referencia

Las prácticas pedagógicas son un proceso continuo, sistemático y organizado, que constituye un espacio de reflexión y oportunidad para que los estudiantes evidencien las competencias adquiridas a lo largo de su formación inicial (Hochschild, Díaz, Walker, Schiapacasse y Medeiros, 2014; Comisión Nacional de Acreditación, 2007; Montecinos y Walker, 2010).

La formación inicial docente presenta una serie de tensiones que resolver, en medio de una reestructuración a partir de nuevas disposiciones curriculares que son consecuencia de una reforma orientada a cautelar la calidad de la educación superior. La creación de la Agencia de la Calidad Educativa ha ido cambiando las condiciones del concepto de «calidad universitaria», pese a que la ley que regulará la educación superior sigue estancada en su tramitación.

Dentro de estas nuevas exigencias se encuentra el aporte esperado de la educación al cumplimiento de las metas para el desarrollo sostenible (ONU, 2015), incorporado en diversas normativas nacionales:

- a. Enseñar a vivir en democracia, sin violencia ni corrupción, respetando los derechos humanos y la paridad entre hombres y mujeres, valorando el pluralismo y actuando con transparencia y probidad (Ley 20.911).
- b. Enseñar a crear un mundo ecológicamente sustentable, a pensar como ciudadanos globales socialmente comprometidos (Ley 19.300).
- c. Enseñar a innovar y trabajar en equipo, con espíritu de colaboración y con capacidad de abordar problemas concretos, fortaleciendo la formación técnica y científica, y la educación a lo largo de la vida (MINEDUC, 2010).

La dictación de la ley 20.911, que crea un plan de formación ciudadana, ha puesto nuevos desafíos a la formación inicial docente (FID), como es la instalación de prácticas democráticas y de convivencia al interior de las instituciones formadoras de profesionales en general y de docentes en particular, pues serán estos los llamados a implementar los planes de formación continua en las escuelas, desde la educación inicial a la educación media.

Estas nuevas demandas involucran una innovación curricular, una renovación universitaria que implica la reflexión pedagógica desde el inicio de la formación pedagógica. Dicha renovación requiere también una redefinición del perfil de los formadores de formadores, quienes deben ser capaces de modelar actitudes y disposiciones propias del cumplimiento de los objetivos planteados por la ONU.

La reflexión pedagógica es el acto en que la persona mira hacia sus experiencias y/o conocimientos y, producto de este ejercicio, puede establecer por sí misma una nueva estructura de esas experiencias o conocimientos (Korthagen, 2010). La experiencia de formación inicial debe «preparar en las capacidades de descripción, evaluación y reflexión acerca de la propia práctica y la de colegas, base del propio crecimiento como la de equipos profesionales que operan de acuerdo al ideal de comunidades de aprendizaje; base asimismo del manejo del problema de la complejidad intrínseca al desempeño docente» (Cox, Beca y Ceri, 2011p. 28).

En el caso estudiado, se trata de reflexión sobre la acción (Schön, 1992); es decir, un proceso reflexivo sin la inmediatez del problema ni de la acción, que genera conocimiento profundo, reposado y duradero, conducente a replantearse el problema y buscar alternativas de solución. Como proceso de construcción del conocimiento, la reflexión implica adoptar una postura analítica en la acción; una rutina que parte por sorprenderse, plantearse preguntas,

leer y transcribir determinadas reflexiones, a la vez que dialogar con otros (Perrenoud, 2007; Russell, 2014).

En relación al aporte general del *practicum*, este radica en el impacto que tiene en la generación de habilidades prácticas durante la formación inicial docente, en el contexto del sistema educacional (Barber y Mourshed, 2008). En efecto, la literatura muestra cómo el aprendizaje derivado de la acción y reflexión, situadas estas en el contexto escolar, genera un conocimiento propio y singular: el cuerpo de comprensiones, conocimientos, habilidades y disposiciones que un profesor necesita para enseñar en una situación dada (Wilson, Shulman y Rickert, 1987), el cual es en gran medida experiencial, procedimental, situado y particularístico (Russel, McPherson y Martin, 2001).

El episodio o incidente crítico es una metodología de trabajo que identifica y reflexiona acerca de las perturbaciones más comunes en el aula (Nail, Gajardo y Muñoz, 2012); estos son imprevistos que sacan al profesional del curso de acción esperado y que no pueden ser anticipados (Woods, 1997); son situaciones significativas, derivadas de la experiencia, que ponen al docente en una situación desestabilizante, impactándolo en los planos cognitivo, social y emocional. (Navarro, López y Barroso, 1998). Un episodio crítico desafía a la persona a cambiar, pues es una historia construida sobre ciertos juicios que la cuestionan significativamente (Noguera y Urrutia, 2012).

Dos paradigmas coexisten en la formación del conocimiento social: aquel sustentado en la racionalidad técnica (Correa, 2014), de corte positivista instrumental, y otro sustentado en un enfoque crítico-reflexivo, que pretende dar cuenta de la multidimensionalidad de los fenómenos educativos y del papel que tiene la interacción de los actores en la construcción del conocimiento que orienta la acción, en un escenario de diálogo y colaboración

Escuela-Universidad (Labra, 2011; Hirmas, 2014). La reflexión sobre la práctica no está al margen de estos paradigmas y puede efectuarse desde una racionalidad técnica, para solucionar problemas aplicando medios y técnicas idóneas al problema enfrentado; pero alternativamente puede adoptar un enfoque sociocrítico, empleando una lógica dialógica que supone comprender y perfeccionar la práctica, afrontando alguna otra dimensión del problema abordado.

La integración de la práctica como hilo conductor de la formación universitaria inicial del docente, en cuanto contexto comunicante con el sistema escolar y espacio de desarrollo de las habilidades profesionales a desarrollar en un ejercicio dialéctico entre teoría y práctica pedagógica, requiere de un ejercicio permanente de reflexión, guiado no solo por profesores universitarios, sino también por los docentes colaboradores de los centros de práctica (Russell, 2014). Esto requiere una redefinición de la relación entre la escuela y la universidad, para asegurar que la colaboración entre ambas instituciones genere la mejor calidad posible del proceso de formación de los futuros docentes, sin dejar de garantizar el beneficio de la escuela en cuanto a asegurar el cumplimiento de su meta de educar a todos sus estudiantes de la mejor forma posible (Montecinos y Walker, 2010).

Este proceso de paso del portafolio real al virtual acarrea nuevos requerimientos para la supervisión, que radica por un lado en el manejo de nuevas tecnologías y, por otro, en afrontar prácticas culturales basadas en las trampas o engaños. Larraín (2001) señala que es un rasgo de la identidad chilena, que ha logrado traspasar los límites históricos y se presenta en la manera particular que tienen los chilenos de relacionarse con los principios, las leyes y en general con las reglas. Araujo (2007) amplía esta concepción, señalando que hacer trampas es una característica que identifica a los latinoamericanos; estas prácticas pueden ser entendidas como

desajuste de los individuos o como un tipo de acción incontrolable dentro de la sociedad.

Según Chun-Hua y Ling-Yu (2007), el fraude académico se encuentra asociado a «cualquier comportamiento en el proceso de aprendizaje del alumno, que viola los principios éticos con el propósito de obtener una calificación mayor o algún crédito académico específico» (pp. 89). Este fenómeno también ha sido reportado en la formación de profesores (Garrido, 2012; Guiñez, 2014); por tanto, si es un fenómeno presente en la docencia real, es posible suponer que se presenta en el espacio virtual. Este fenómeno tensiona el proceso formativo, ya que el estudiante aparenta frente al medio conocimientos que en la práctica no ha internalizado, con las consiguientes consecuencias en su ejercicio profesional. En el caso de los docentes, dicho ejercicio debilita los dispositivos que diseñan para ejercer su rol como encargados de la formación de dicho individuo.

Este último fenómeno, si bien no estaba incorporado en el diseño inicial de esta investigación, fue necesario incorporarlo con la finalidad de integrarlo en la interpretación de los resultados.

Marco metodológico

El estudio tiene dos objetivos específicos: (1) Identificar el contenido de los episodios críticos establecidos por los estudiantes de práctica profesional en los portafolios virtuales, y (2) Identificar el tipo de reflexión pedagógica empleado.

La investigación utiliza la metodología cuantitativa para caracterizar la construcción y curso de acción de los episodios críticos registrados en portafolios virtuales generados entre 2011 y 2013.

El portafolio virtual empleado por la institución estudiada es de tipo procesual y se estructura en torno a cuatro competencias:

1) diseño de situaciones de enseñanza, 2) evaluación de procesos propios, 3) organización de trabajo en el aula, 4) orientación de alumnos. Los estudiantes en práctica deben identificar y desarrollar episodios críticos relacionados con cada competencia, como una herramienta facilitadora de la reflexión pedagógica.

Del universo de 1.749 portafolios encontrados, de estudiantes que realizaron las dos prácticas profesionales en los dos últimos semestres de su formación, pertenecientes a nueve carreras de educación inicial, básica y media, se ha aplicado un muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional y sin reemplazo, considerando: carrera, semestre y año. La muestra incluye 274 estudiantes y 945 episodios críticos; en promedio, 3,5 episodios críticos por estudiante de profesorado en práctica.

Para recoger la información se usó un cuestionario estructurado. Las variables se construyen a partir de los campos de información requeridos por el portafolio virtual bajo la denominación de «episodio crítico».

Variables estudiadas

Cada estudiante en práctica es caracterizado por: carrera, nivel de la práctica, año, metodología de registro –tabla de contingencia o texto narrativo– y competencia donde se registra el episodio crítico.

La pauta de evaluación del episodio crítico incluye las siguientes dimensiones: 1) reflexión teórica, presencia o ausencia de esta, sea sobre la práctica o el episodio crítico; 2) contenido del episodio crítico; 3) tipos de evidencias en la elaboración, construida con apoyo externo o construido; 4) propuesta de solución; 5) recursos o fuentes para la construcción de la solución, y 6) aprendizaje declarado por el estudiante en práctica de profesorado.

El análisis de los datos cuantitativos se efectúa empleando estadística descriptiva (Bisquerra, 2012), principalmente tablas de frecuencias, promedios y chi cuadrado.

Se emplean resguardos ético y científico, conservando el anonimato de los estudiantes de profesorado en práctica y de sus respectivos supervisores. Los resultados son entregados a las escuelas de formación de profesores de manera individual y en términos comparativos. Entre las limitaciones del estudio se encuentra la ausencia de registros que permitan una aproximación a la forma que adopta el acompañamiento de este proceso.

Resultados

Subregistro de información

Decimos haber encontrado un subregistro en los portafolios virtuales por parte de los estudiantes en práctica profesional porque solo el 61% de los 945 portafolios analizados contiene información. Por tanto, el análisis que se ofrece es de 525 episodios críticos de 165 portafolios virtuales. De estos solo el 44% de los episodios críticos ofrece alguna reflexión sobre la práctica pedagógica final.

Es importante señalar que cada portafolio corresponde a un estudiante de pedagogía en práctica pedagógica final. La forma que adopta la construcción y el uso del episodio crítico en el portafolio virtual por parte de los estudiantes en práctica de las distintas carreras no varía significativamente; tampoco hay variación por sexo del estudiante.

Entre el subregistro de información se encuentra un 9,8% de lo que denominamos «registros fraudulentos»; es decir, ingresos de documentos con página en blanco, otros con el título y otros links, o alguna foto sin mayor información.

El uso del episodio crítico en el proceso reflexivo

De acuerdo al formato del portafolio virtual, cada estudiante debe registrar un episodio crítico por cada una de las siguientes competencias: (1) diseño de situaciones de enseñanza; (2) evaluación de procesos propios; (3) organización de trabajo en el aula, y (4) orientación de alumnos. De los 165 portafolios que sí contienen episodios críticos, solo hay 525 episodios críticos registrados, por tanto cada estudiante que registra construye en promedio 3,2 episodios críticos en vez de los cuatro esperados como mínimo.

El proceso reflexivo mediado por el portafolio virtual está guiado por 4 campos para el registro de la información:

1. *Situaciones que generan el episodio crítico.* Los investigadores han categorizado cuatro tipos de problemática: (1) la preocupación por mejorar el rendimiento de sus estudiantes; (2) problemas derivados de relaciones interpersonales, incluyendo conflictos entre estudiantes, accidentes o problemas de salud de estudiantes en el aula; (3) problemas con la planificación, evaluación y falta de dominio de los contenidos impartidos y (4) el asumir roles para los cuales no se sienten preparados, tales como la cojefatura del curso, liderar reuniones de apoderados, orientación de alumnos, suplir la falta de algún profesor y otras derivadas de la organización del centro de práctica (v.gr. falencias de infraestructura o falta de materiales).

Tabla N°1. Situaciones que generan el episodio crítico

	Ítem	%
1	Mejorar el rendimiento de sus estudiantes	37
2	Problemas derivados de relaciones interpersonales	35
3	Planificación, evaluación y dominio de contenidos	16
4	Asumir roles para los cuales no se siente preparado	11
	Total	100

2. *Evidencias que sustentan el episodio crítico.* Más de la mitad de los episodios críticos (54,93%) son contruidos a partir de evidencias recuperadas por el estudiante en práctica: fotografías, bitácoras, planificaciones y declaraciones de acuerdos entre distintos actores (estudiantes, pares y profesores). Un tercio no registra evidencias y solo se registran anécdotas. El 9,53% de los registros incluye apoyos externos (links de software y materiales varios extraídos desde la web). El 35,54% del total de casos analizados no registra ningún tipo de evidencia física para respaldar el episodio crítico que plantean.
3. *Curso de acción.* El episodio crítico es solucionado mayoritariamente haciendo cambio de actividades, aplicación de medidas correctivas, refuerzos académicos que realizan o guías de trabajo, con la finalidad de elevar los resultados académicos de los escolares. Una segunda solución es recabar información; el profesor colaborador reporta un cambio de actitud del estudiante en práctica y la reformulación de planificaciones diseñadas. En tercer lugar, es frecuente que los estudiantes involucren a otros actores en la solución (profesor tutor, supervisor de la escuela o de la universidad). Un cuarto de los episodios contiene relatos descriptivos y no incluye curso de acción.

Tabla N°2. Curso de acción del episodio crítico.

	Ítem	%
1	Acciones hacia los escolares	40
2	Autotransformación	17
3	Recorre a consultar a otros	16
4	No registra acción	25
	Total	100

4. *Fuentes de apoyo.* Son los recursos movilizados por los estudiantes en práctica para la solución del episodio crítico planteado. Las acciones del profesor del centro de práctica son la principal

fuente de solución (43% de las respuestas). Un 26% de los episodios críticos se resuelven conversando con el supervisor, el colaborador, compañeros de práctica o los mismos involucrados. Un 23% de las respuestas señalan fuentes de apoyo imprecisas para solucionar el episodio crítico. Un 8% de los episodios críticos se resuelve con los conocimientos aportados por la formación inicial.

5. *Aprendizaje logrado*. Se centra en el crecimiento académico del futuro docente a raíz del episodio crítico vivido, analizado y registrado en el portafolio virtual. El 60,36% de los estudiantes reporta que la experiencia les ayuda a mejorar como futuro docente y profesional; en un 22,49% de los casos analizados no existe registro alguno respecto a la adquisición de algún tipo de aprendizaje. Del resto, un 8,75% señala crecimiento personal, el 8,25% declara haber conocido a otras personas con quienes trabajó o se relacionó durante la práctica y solo el 0,15% considera haber construido una crítica al proceso de práctica.

Discusión

Los hallazgos permiten destacar aspectos referidos a la institución estudiada, a los estudiantes de pedagogía en práctica y otros para la labor de los formadores.

Las evidencias permiten identificar nudos claves que demandan ser atendidos por la formación inicial de profesores:

- El uso de portafolios virtuales, que incluyen la identificación, análisis y registro de episodios críticos, ha generado un repositorio parcial de información que permite sistematizar el proceso formativo práctico-pedagógico de los estudiantes. Sin embargo, la ausencia de información registrada requiere poner en tela de juicio al menos la forma en que se lleva a cabo el proceso de recolección y registro de la información. Una de las

posibles causas de esta ausencia de registros puede ser el hecho que la calidad del reporte de episodios críticos no genera calificación.

- Especial atención requiere el fortalecimiento de habilidades para el manejo de conflictos en las relaciones interpersonales y el abordaje de imprevistos en el aula; dichos eventos van desde lograr un clima de aula propicio para el aprendizaje mediante la capacidad de controlar el alboroto en el aula, hasta la forma de actuar frente a un accidente.
- Las actividades asignadas a los estudiantes de pedagogía en la práctica final en ocasiones incluyen actividades para las cuales no han sido formados o escapan a la labor de un estudiante en práctica; hechos que, aunque sean aislados, complejizan la experiencia práctica y contribuyen a aumentar la ya recargada función docente. Frente a esta problemática se evidencia la necesidad de establecer una alianza colaborativa universidad-escuela, cautelando la gradualidad en el proceso de asumir roles docentes para los estudiantes en práctica. Confirmamos la necesidad de establecer estrategias de mutua colaboración que beneficien tanto a la escuela como a la universidad (Hirmas, 2014; Montecinos y Walker, 2010).
- Manejo del fraude académico. Otro foco, no menor para los formadores, se refiere a contar con un curso de acción sistemático y concordado para hacer frente a las prácticas fraudulentas (Garrido, 2012; Guíñez, 2014), ya que por un lado demanda a los formadores a buscar nuevos cursos de acción para garantizar los aprendizajes y además les tensiona por ser objeto de un engaño con repercusiones para la futura labor profesional. Queda planteado que en los portafolios no se encuentra evidencias que permitan dar cuenta de la modalidad que adopta la retroalimentación y el curso de acción por parte de los supervisores ante las prácticas fraudulentas.

- Desde el quehacer de los estudiantes, estos muestran preocupación por su actuación de cara a los aprendizajes de los escolares; no obstante, este compromiso no garantiza la realización de una reflexión pedagógica.

El escenario para la reflexión pedagógica se encuentra tensionado por tres elementos interrelacionados, que resultan frenos o restricciones al desarrollo de la reflexión pedagógica:

- El *locus* de control que evidencian los estudiantes de profesorado en sus episodios críticos; este es externo, por tanto en el origen y fundamentación del episodio crítico el profesor en práctica inicial se ubica como observador foráneo, lo que limita la posibilidad de reflexión acerca de su acción pedagógica.
- Los episodios críticos aparecen sustentados principalmente en anécdotas o evidencias virtuales tomadas de la web, lo que contribuye a que éstas se distancien de la acción pedagógica y de la posibilidad de reflexionar sobre su actuación.
- La tercera restricción es la supremacía de los insumos técnicos para la reflexión y en la solución externa ofrecida al episodio crítico abordado.

La reflexión pedagógica así desarrollada queda desprovista de los contenidos que permiten transitar desde una lógica tecnocrática a otra sociocrítica. La acción pedagógica queda reducida a acciones técnicas, como son las guías de trabajo o las planificaciones. Los registros que sustentan los episodios críticos evidencian una diversidad de acciones, temas y criterios; el *locus* de control es externo al practicante y descrito frecuentemente mediante anécdotas que poco contribuyen a comprender la situación, contenidos y técnicas que contiene la reflexión pedagógica (Korthagen, 2010). De este modo, la reflexión queda desprovista de los contenidos que permiten transitar desde una lógica tecnocrática a otra sociocrítica.

Estos episodios críticos son parte de un proceso mayor de innovación en las prácticas finales y que aspiran a favorecer el desarrollo de la reflexión pedagógica. Así planteado, es un medio y un fin que necesita ser revisado. Si en las prácticas finales se espera que los estudiantes efectúen dicha reflexión, es necesario que estos sean formados sistemáticamente en los años previos.

La habilidad de efectuar la reflexión pedagógica también toca a los formadores; como profesores y como formadores. En la reflexión encontrada en los episodios críticos del caso reportado prima la lógica tecnocrática, a saber, planificación de actividades para los escolares; el uso de guías académicas, pautas de evaluación o nuevas planificaciones. Podemos afirmar que la acción pedagógica aparece reducida a acciones técnicas, en los que prima la lógica positivista (Correa, 2014), distinta de la que sostiene y promueve la institución estudiada.

Los hallazgos muestran que los episodios críticos, en su origen, evidencias y soluciones, se sustentan en procesos administrativos más que en elementos o situaciones derivadas de la acción pedagógica; lo anterior permite inferir que en el proceso formativo, particularmente en lo referido a la supervisión de las prácticas pedagógicas, también hay una coexistencia de paradigmas (Correa, 2014) que se sobreponen y perduran a pesar de que el uso de este instrumento tiene por finalidad favorecer la reflexión pedagógica al servicio de la construcción de conocimiento.

La reflexión en la acción se confunde con la resolución del problema desde la racionalidad científica. Los episodios críticos registrados son docente-centristas y se refieren a problemas con y de otros; por tanto, el resultado del proceso reflexivo es difuso en cuanto a permitir la generación de espacios participativos para la construcción de conocimiento.

En este texto reconocemos dos limitaciones; por un lado, este análisis está desprovisto de la mirada de los formadores; no obstante, concordamos con Hoschild et al. (2014) respecto de que la formación del pensamiento reflexivo de la práctica pedagógica es un proceso gradual y sostenido, desde el inicio de la formación inicial; y, por otro, esta innovación incorpora el uso de tecnología como es la plataforma *moodle*, y no se estudia el fenómeno de resistencia al cambio que genera toda innovación.

Conclusiones

La incorporación del portafolio virtual es una innovación que amerita ser revisada. De acuerdo con los resultados y desde una perspectiva sociocrítica propuesta, es posible afirmar que el uso de episodios críticos en el *practicum* no favorece o da cuenta de reflexión pedagógica.

La forma en que se trabajan los episodios críticos no favorece la identificación de la diversidad de necesidades y el accionar de estos practicantes conduce a subsanar algún déficit, principalmente en otro. Es preciso replantear el uso de los incidentes críticos: 1) siguiendo los pasos de la reflexión pedagógica y en una relación formativa presencial; 2) debe introducirse tempranamente, sea en situaciones simuladas en el aula o derivadas de experiencias en prácticas tempranas.

Una interrogante pendiente es si la introducción de innovaciones (v.gr. portafolio virtual, el uso de TIC, etc.) por parte de profesores supervisores y estudiantes conlleva limitaciones tecnológicas reales o sentidas, o configura un escenario de resistencia al cambio, a una innovación o al conjunto de ellas.

Los resultados de la investigación, dependiendo del modo de conocer adoptado, son extemporáneos a los procesos estudiados;

no obstante, planteamos una nueva interrogante: el estado de la reflexión pedagógica asociada al uso de los episodios críticos, ¿se funda en una resistencia a la modalidad de supervisión o en la superposición de paradigmas en la práctica de los formadores?

Las respuestas a estas interrogantes pueden ser insumo para el proceso de formación continua de los académicos a cargo de la formación inicial docente.

Referencias

- Araujo, K. (2009). El ordinario trabajo moral del sujeto. En K. Araujo. *¿Se acata pero no se cumple? Estudios sobre las normas en América Latina*, (págs. 91-117). Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, PREAL. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa* (3ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2005). The draw of home: How teachers' preferences for proximity disadvantage urban schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(1), 113-132. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1002/pam.20072>
- Chun-Hua, S. & Ling-Yu, M. (2007). Academic dishonesty in higher education. A nationwide study in Taiwan. *Higher Education*, 54, 85-97.
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2007). *Normas y procedimientos para la acreditación de pregrado*. Santiago: CNA.

- Correa, E. (2014). Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente. En C. Hirmas & I. Cortés (Eds.), *Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar* (pp. 23-38). Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura.
- Cox, C., Beca, C.E. y Cerri, M. (2011). *Nueva Agenda de Políticas Docentes en América Latina y El Caribe: nudos críticos y criterios de acción*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Garrido Chacón, A. (2012). Tensiones en las relaciones profesor-estudiante: formas creativas de reproducción cultural en las aulas de la Universidad de Playa Ancha. *GT 25: Educación y desigualdad social*, 1-9.
- Guíñez, C. (2014). *Práctica académica deshonestas e implicancia en la formación profesional. Estudio entre profesores adscritos al Convenio de desempeño docente en UCSH*. Tesis para optar al grado de Sociólogo, UCSH.
- Hirmas, C. (2014). Conclusiones, tensiones y olvidos en la formación práctica docente. En C. Hirmas & I. Cortés (Eds.), *Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar* (pp. 8-21). Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura.
- Hochschild, H., Díaz, F., Walker, J., Schiappacasse, J., & Medeiros, M. P. (2014). El Plan Maestro. Diálogos para la profesión docente. *Calidad en la educación*, 41, 121-135.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101.

- Labra, P. (2011). *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica*. Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago de Chile: LOM.
- Ministerio de Educación. (2010). *Antecedentes y estrategia para la implementación de la política de formación técnico-profesional en Chile*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Montecinos, C. & Walker, H. (2010). La colaboración entre los centros de práctica y las carreras de pedagogía. *Docencia*, 42, 63-73.
- Nail, O., Gajardo, J. y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76.
- 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*, 1(1). Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224541140.pdf
- Noguera, M. y Urrutia, E. (2012). *Hacia un modelo de práctica en la formación Inicial*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. México: Colofón-Graó.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución 70/1, aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.

- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Colección crítica y fundamentos. Barcelona: Editorial Grao.
- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 223-238.
- Russell, T., McPherson, S. & Martin, A. K. (2001). Coherence and collaboration in teacher education reform. *Canadian Journal of Education*, 26(1), 37-55.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- Wilson, S., Shulman, L. y Rickert, A. (1987). 150 different ways of knowledge: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teachers' Thinking* (pp. 104-124). London: Cassell.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.