



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Reflexión colaborativa en la formación de aprendices de docentes de Educación Básica en el Prácticum en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador

Jaime Iván Ullauri Ullauri



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

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

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



UNIVERSITAT DE BARCELONA

**Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació
Secció de Psicologia del Desenvolupament i de l'Educació**

**Programa de Doctorado
Doctorat Interuniversitari de Psicologia de l'Educació**

TESIS DOCTORAL

**Reflexión colaborativa en la formación de aprendices de docentes de Educación
Básica en el Prácticum en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador**

**DOCTORANDO
JAIME IVÁN ULLAURI ULLAURI**

DIRECTORES

**DRA. TERESA MAURI MAJÓS
Universitat de Barcelona
DR. JAVIER ONRUBIA GOÑI
Universitat de Barcelona**

Barcelona, julio 2022



**Doctorado
Interuniversitario de
Psicología de la
Educación**



FACULTAT DE PSICOLOGIA

Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació Secció de Psicologia del Desenvolupament i de l'Educació

PROGRAMA DE DOCTORADO

Doctorat Interuniversitari de Psicologia de l'Educació

TESIS DOCTORAL

Reflexión colaborativa en la formación de aprendices de docentes de Educación Básica en el Prácticum en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador

DOCTORANDO

JAIME IVÁN ULLAURI ULLAURI

DIRECTORES

DRA. TERESA MAURI MAJÓS

Universitat de Barcelona

DR. JAVIER ONRUBIA GOÑI

Universitat de Barcelona

Barcelona, julio 2022

**Esta tesis doctoral fue desarrollada con el apoyo de la
Universidad Nacional de Educación
UNAE del Ecuador**

Dedicatoria

A mis padres María Luisa y Jaime Iván;

A mis hermanos Carol y Fernando;

A mis sobrinos Fernando y Emilia;

A mi familia que hoy ya no está

A mi Abuela Rosario;

Muchas gracias por todo el tiempo

que han compartido conmigo

y por supuesto al Cooper.

Agradecimientos

La construcción de este proceso de aprendizaje ha tenido en distintos momentos la participación de algunas personas que me han apoyado en este camino.

Primero agradezco a la Dra. Teresa Mauri Majós, quien de sobremanera ha dirigido este trabajo y me ha permitido aprender de ella, ha soportado mis ausencias académicas y ha sabido bien exigirme a dar más cada vez.

Al Dr. Cesar Coll, por su apertura para poder ingresar el Doctorado de Psicología de la Educación, lo que me ha permitido formarme a lo largo de estos años.

Al Dr. Javier Onrubia, quien ha contribuido con sus valoraciones pertinentes para cerrar este proceso.

A Paulina Mejía, quien ha sido mi compañera y me ha acompañado desde el inicio de este proceso de formación y quien también ha sido colaboradora de este trabajo en algunas de sus etapas. Muchas gracias por su apoyo en este camino.

Al Dr. Freddy Álvarez González, a quien considero mi amigo y referente en este trajinar del camino académico, por su confianza en mí, muchas gracias siempre.

A Dr. Joaquim Prats, por hacerme sentir en la UNAE dentro de la Universitat de Barcelona, muchas gracias por las conversaciones y por su tiempo.

A Juan Ullauri, por su generosidad y hospitalidad en Barcelona a lo largo de todos estos años en la Prosperitat y en Vía Julia.

A Doris Sor Isabel, muchas gracias por todas las conversaciones y apoyo, por su generosidad y hospitalidad en Trujillo y en Cuenca.

A María Pallisera y Joan Borrell, a sus hijas e hijo por su don de gentes y por su hospitalidad en Girona

A Marco Jácome muchas gracias por su confianza y hospitalidad a mi llegada a Barcelona-Nou Barris.

A mis amigos y compañeros de trabajo en la UNAE, Gladys Portilla y David Choin por su apoyo, y a Karina Cherres por su colaboración en las traducciones.

A todos mis compañeros del MIPE-DIPE, en especial a Jesús Ribosa, Jordi Pérez, Mónica Busuldù, Estefanía Peláez, Juan Jesús Arrausi, Luz Ángela Céspedes, Carolina Bulnes, Stefano de la Torre-Bueno, Sara Sarfaty, Rocío Rodríguez, York Álvarez, Alicia Pérez y Gabriela Bañuls.

Agradezco en especial a todos los estudiantes y tutores de la UNAE que participaron en el proceso de reflexión conjunta sobre las experiencias y situaciones de su práctica preprofesional.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
ÍNDICE DE TABLAS	XI
BREVIARIO.....	XIX
RESUMEN	1
ABSTRACT	4
PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA.....	7
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE ESTUDIO	8
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
CAPÍTULO II: COORDENADAS TEÓRICAS	11
2. COORDENADAS TEÓRICAS.....	12
2.1. El papel del prácticum en la formación inicial docente	12
2.2. Naturaleza y características de la reflexión.....	16
2.3. Enseñanza de la reflexión en el prácticum.....	23
2.4. La reflexión como proceso mediado por otros expertos y docentes en colaboración...	28
SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL DISEÑO DE ESTUDIO	34
CAPÍTULO III: DISEÑO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN	35
3. DISEÑO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN	36
3.1. Finalidad de la investigación. Objetivos y preguntas.....	36
3.2. Objetivos y preguntas directrices de la investigación.....	36
3.3. Enfoque metodológico de la investigación	40
3.4. Contexto de la investigación	41
3.5. Diseño Metodológico de la investigación	48
TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	68
CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS.....	69
4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS INICIALES Y FINALES A LOS APRENDICES DE DOCENTE Y TUTORES DE LA PAREJA PEDAGÓGICA ACADÉMICA 70	
4.1. Resultados del análisis de entrevista inicial a los aprendices de docente	71
4.2. Resultados del análisis de entrevista final a los aprendices de docente	155
4.3. Síntesis de percepciones de los AdD entrevistas inicial y final	258
4.4. Resultados del análisis de entrevista inicial a los TCI	265
4.5. Resultados del análisis de entrevista final a los TCI.....	303
4.6. Síntesis de percepciones del TCI entrevistas inicial y final	347

4.7.	Resultados del análisis de entrevista inicial a los TAP	352
4.8.	Resultados del análisis de entrevista final a los TAP.....	389
4.9.	Síntesis de percepciones del TAP entrevistas inicial y final.....	440
CAPÍTULO V: FORMAS QUE TOMA LA INTERACTIVIDAD EN LAS SESIONES DE REFLEXIÓN CONJUNTA SOBRE LAS EXPERIENCIAS O SITUACIONES DE LA PP ENTRE TUTORES Y APRENDICES DE DOCENTE		444
5.	FORMAS QUE TOMA LA INTERACTIVIDAD EN LAS SESIONES DE REFLEXIÓN CONJUNTA SOBRE LAS EXPERIENCIAS O SITUACIONES DE LA PP ENTRE TUTORES Y APRENDICES DE DOCENTE	445
5.1.	Estructura del proceso de reflexión conjunta sobre la PP, segmentos de interactividad y actuaciones típicas que los caracterizan el conjunto de sesiones de los Casos CA, CB y CC.....	445
5.2.	Caso A: Tipología de segmentos de interactividad de las sesiones de reflexión conjunta del estudio de Caso A (CA)	445
5.3.	Caso B: Tipología de segmentos de interactividad en las sesiones de reflexión conjunta del estudio de Caso B (CB).....	510
5.4.	Caso C: Tipología de segmentos de interactividad en las sesiones de reflexión conjunta del estudio de Caso C (CC).....	589
5.5.	Síntesis del análisis de la interactividad.....	644
CUARTA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES		647
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....		648
6.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	649
6.1.	Discusión de resultados.....	649
6.2.	Conclusiones	665
6.3.	Limitaciones del trabajo.....	671
6.4.	Aportes de trabajo	671
6.5.	Líneas de investigación para trabajo futuro	672
REFERENCIAS		674
ANEXOS		687

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3.1 Diseño metodológico de la investigación.....	49
Figura 3.2 Entorno de trabajo de Express Scribe Transcription Software Pro 9.11®.	57
Figura 3.3 Entorno de trabajo del software ATLAS.ti 9®, codificación de entrevistas iniciales y finales.	60
Figura 3.4 Estructura de diseño de caso con unidades de análisis incorporadas, diseño trabajado bajo el modelo desarrollado por Yin (2006).	61
Figura 3.5 Entorno de trabajo del Software ATLAS.ti 9®, codificación de segmentos sobre video sesiones de reflexión conjunta.	66
Figura 4.1 Interfaz del software ATLAS.ti 9®, herramienta de Análisis (tabla código-documento)..	70
Figura 4.2 Red semántica de la categoría Concepción de la naturaleza, características de la reflexión en la PP CB.	158
Figura 4.3 Red semántica de la categoría Concepción de la naturaleza, características de la reflexión en la PP CC.	159
Figura 4.4 Red semántica de la categoría Importancia que la asignatura CIDGAA atribuye a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional.	162
Figura 4.5 Red semántica de la categoría Concepción de la naturaleza, características de la reflexión en la PP en los CA, CB y CC.	165
Figura 4.6 Red semántica de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión de la reflexión sobre las situaciones de la práctica y del ámbito temático Fase de desarrollo del proceso de reflexión CA.....	176
Figura 4.7 Red semántica de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión de la reflexión sobre las situaciones de la práctica y del ámbito temático Fase de desarrollo del proceso de reflexión CB.....	177
Figura 4.8 Red semántica de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión de la reflexión sobre las situaciones de la práctica y del ámbito temático Fase de desarrollo del proceso de reflexión CC.....	178
Figura 4.9 Red semántica de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión de la reflexión sobre las situaciones de la práctica y del ámbito temático Fase de cierre del proceso de reflexión CA.....	179
Figura 4.10 Red semántica de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión de la reflexión sobre las situaciones de la práctica y del ámbito temático Fase de cierre del proceso de reflexión CB.....	180
Figura 4.11 Red semántica de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión de la reflexión sobre las situaciones de la práctica y del ámbito temático Fase de cierre del proceso de reflexión CC.....	181
Figura 4.12 Red semántica de la categoría Contribución de las situaciones trabajadas en el proceso de la reflexión CA.....	185
Figura 4.13 Red semántica de la categoría Contribución de las situaciones trabajadas en el proceso de la reflexión CB.....	186
Figura 4.14 Red semántica de la categoría Contribución de las situaciones trabajadas en el proceso de la reflexión CC.....	187
Figura 4.15 Red semántica de la categoría Ayuda del tutor de TAP en el proceso de la reflexión CA, CB y CC.....	225
Figura 4.16 Red semántica de la categoría Evaluación del proceso de reflexión CA, CB, y CC.	237

Figura 4.17 Red semántica de la categoría Expectativas de logro y aprendizajes en las diferentes asignaturas CA, CB y CC.	240
Figura 4.18 Red semántica de la categoría Importancia en la formación de AdD, satisfacción, implementación de la experiencia CA, CB y CC.....	247
Figura 4.19 Red semántica de la categoría Dificultades experimentadas en el proceso de reflexión CA, CB, y CC.....	249
Figura 4.20 Red semántica de la categoría Sugerencias al proceso de reflexión CA, CB y CC.....	255
Figura 5.1 Mapas de interactividad CA	478
Figura 5.2 Porcentajes relativos al tiempo de duración por tipo de SI en el CA.	493
Figura 5.3 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S1.	495
Figura 5.4 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S1.	496
Figura 5.5 Porcentaje de tiempo de actuación el TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S2.	497
Figura 5.6 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S2.	499
Figura 5.7 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S3.	500
Figura 5.8 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S3.	501
Figura 5.9 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S4.....	502
Figura 5.10 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S4.	503
Figura 5.11 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S5.	504
Figura 5.12 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S5.	505
Figura 5.13 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S6.	506
Figura 5.14 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S6.	507
Figura 5.15 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S7.	508
Figura 5.16 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S7.	509
Figura 5.17 Mapas de interactividad CB	551
Figura 5.18 Cuadro de porcentajes por tipo de SI CB	567
Figura 5.19 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S1	570
Figura 5.20 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S1	571
Figura 5.21 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S2.	572
Figura 5.22 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S2.	573
Figura 5.23 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S3.	574
Figura 5.24 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S3.	575
Figura 5.25 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S4.	576
Figura 5.26 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S4.	577
Figura 5.27 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S5.	578
Figura 5.28 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S5.	579
Figura 5.29 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S6	581
Figura 5.30 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S6.	582
Figura 5.31 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S7.	583
Figura 5.32 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S7.	584
Figura 5.33 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S8.	585
Figura 5.34 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S8.	586
Figura 5.35 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S9.	587
Figura 5.36 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S9.	588
Figura 5.37 Mapas de interactividad CC	622
Figura 5.38 Cuadro de porcentajes por tipo de SI CC	631
Figura 5.39 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S1.	633
Figura 5.40 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S1.	634
Figura 5.41 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S2.	635

Figura 5.42	Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S2.	636
Figura 5.43	Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S3.	638
Figura 5.44	Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S4.	639
Figura 5.45	Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S4.	640
Figura 5.46	Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S5.	641
Figura 5.47	Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S5.	642
Figura 5.48	Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S6.	643
Figura 5.49	Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S6.	644

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.4.1	Plan de estudios de quinto ciclo de la carrera de Educación Básica	44
Tabla 3.4.2	Carga horaria de Práctica Preprofesional por ciclos académicos.....	45
Tabla 3.5.1	Fuentes de información.....	50
Tabla 3.5.2	Categorías de análisis empleadas en la entrevista inicial y final.....	54
Tabla 3.5.3	Categorías conceptuales y preguntas que se refieren	54
Tabla 3.5.4	Número y porcentaje de AdD que rindieron la entrevista inicial.....	57
Tabla 3.5.5	Número y porcentaje de AdD que rindieron la entrevista inicial y final	57
Tabla 3.5.6	Número y porcentaje de entrevistas para fiabilidad 30% entrevista inicial y final AdD ..	59
Tabla 3.5.7	Índice de fiabilidad de Kappa de Krippendorff de entrevistas iniciales y finales	60
Tabla 3.5.8	Número y duración de sesiones de reflexión conjunta video grabadas por caso	63
Tabla 3.5.9	Tiempo total de duración de S_Rc y promedio de tiempo de duración de S_Rc por caso	63
Tabla 4.1.1	Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de la entrevista inicial de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a la naturaleza de la reflexión sobre las ex-si.....	71
Tabla 4.1.2	Número de fragmentos de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión en la PP y subcategorías integrantes	72
Tabla 4.1.3	Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de la entrevista inicial de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a la contribución de la reflexión a la relación teoría práctica.....	89
Tabla 4.1.4	Número de fragmentos de la categoría Contribución de la reflexión a la relación teoría y la práctica.....	90
Tabla 4.1.5	Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de la entrevista inicial de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes al Rol de los tutores en las sesiones de reflexión conjunta de la PP	107
Tabla 4.1.6	Número de fragmentos de la categoría Rol de los tutores en las sesiones de reflexión conjunta de la PP.....	109
Tabla 4.1.7	Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de la entrevista inicial de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a las ayudas a la reflexión entregadas a la reflexión por la PPA, distribución y principales dificultades den las sesiones de reflexión conjunta	129
Tabla 4.1.8	Número de fragmentos de la categoría Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y dificultades en las sesiones de reflexión conjunta	130
Tabla 4.1.9	Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de la entrevista inicial de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a la Evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP	137
Tabla 4.1.10	Número de fragmentos de la categoría Evaluación del proceso de reflexión conjunta	137
Tabla 4.1.11	Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de la entrevista inicial de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; repercusión en diferentes ámbitos formativos	138
Tabla 4.1.12	Número de fragmentos de la categoría Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; repercusión en diferentes ámbitos formativos	139
Tabla 4.1.13	Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de la entrevista inicial de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes	

al Grado de satisfacción sobre la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y por el nivel de reflexión alcanzado	150
Tabla 4.1.14 Número de fragmentos de la categoría Grado de satisfacción sobre la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y por el nivel de reflexión alcanzado.....	151
Tabla 4.1.15 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de la entrevista inicial de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a las Propuestas de mejora para el desarrollo de futuros procesos de reflexión conjunta sobre la PP	153
Tabla 4.1.16 Número de fragmentos de la categoría Propuestas de mejora para el desarrollo de futuros procesos de reflexión conjunta sobre la PP.....	153
Tabla 4.2.1 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los AdD que aportan información a las subcategorías de Naturaleza, características y organización de la reflexión de la reflexión sobre las situaciones de la práctica.....	155
Tabla 4.2.2 Número de fragmentos de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión de la reflexión sobre las situaciones de la práctica.....	156
Tabla 4.2.3 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a la Contribución de la reflexión a la relación teoría práctica.....	181
Tabla 4.2.4 Número de fragmentos de la categoría Contribución de la reflexión a la relación teoría práctica.....	182
Tabla 4.2.5 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes al Rol de los tutores en las sesiones de reflexión conjunta de la PP	199
Tabla 4.2.6 Número de fragmentos de la categoría Rol que desempeñan los tutores en el fomento de la reflexión conjunta en la PP	200
Tabla 4.2.7 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a las Ayudas que brindan los tutores al fomento de la reflexión conjunta sobre la PP.....	217
Tabla 4.2.8 Número de fragmentos de la categoría Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y dificultades en las sesiones de reflexión conjunta	218
Tabla 4.2.9 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a la Evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP.....	236
Tabla 4.2.10 Número de fragmentos de la categoría Evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP	236
Tabla 4.2.11 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a Expectativas de logro y avances en el aprendizaje en las diferentes asignaturas.....	238
Tabla 4.2.12 Número de fragmentos de la categoría Expectativas de logro y avances en el aprendizaje en las diferentes asignaturas.....	238
Tabla 4.2.13 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes al Grado de satisfacción sobre proceso de reflexión conjunta sobre la PP	250
Tabla 4.2.14 Número de fragmentos de la categoría Grado de satisfacción sobre proceso de reflexión conjunta sobre la PP.....	250
Tabla 4.2.15 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a las Sugerencias de mejora para el desarrollo del proceso de reflexión conjunta sobre la PP	253

Tabla 4.2.16 Número de fragmentos de la categoría la relación teoría práctica Sugerencias de mejora para el desarrollo del proceso de reflexión conjunta sobre la PP.....	254
Tabla 4.2.17 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a las Sugerencia de mejora para el desarrollo en inclusión real de la reflexión en el Plan de Prácticas	255
Tabla 4.2.18 Número de fragmentos de la categoría Sugerencia de mejora para el desarrollo en inclusión real de la reflexión en el Plan de Prácticas	256
Tabla 4.4.1 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a la naturaleza de la reflexión.....	265
Tabla 4.4.2 Número de fragmentos de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión en la PP y subcategorías integrantes.....	265
Tabla 4.4.3 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a la contribución de la reflexión a la relación teoría práctica.....	268
Tabla 4.4.4 Número de fragmentos de la categoría Contribución de la reflexión a la relación teoría práctica sobre la PP.....	269
Tabla 4.4.5 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes al Rol de los tutores en las sesiones de aprendizaje y enseñanza de la reflexión.....	276
Tabla 4.4.6 Número de fragmentos de la categoría Rol de los tutores en las sesiones de aprendizaje y enseñanza de la reflexión.....	278
Tabla 4.4.7 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a las Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y principales dificultades en las sesiones de reflexión conjunta.....	290
Tabla 4.4.8 Número de fragmentos de la categoría Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y principales dificultades en las sesiones de reflexión conjunta.....	291
Tabla 4.4.9 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a la Evaluación de los PRFC-PP en la formación de los AdD.....	295
Tabla 4.4.10 Número de fragmentos de la categoría Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y principales dificultades en las sesiones de reflexión conjunta.....	295
Tabla 4.4.11 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a la Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión	296
Tabla 4.4.12 Número de fragmentos de la categoría Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión.....	296
Tabla 4.4.13 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a la Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión	299
Tabla 4.4.14 Número de fragmentos de la categoría Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión	300
Tabla 4.4.15 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a las Sugerencias de cambio y mejora de la experiencia de reflexión en la PP	301

Tabla 4.4.16 Número de fragmentos de la categoría Sugerencias de cambio y mejora de la experiencia de reflexión en la PP	301
Tabla 4.5.1 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a la Naturaleza, características e importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP para la formación	303
Tabla 4.5.2 Número de fragmentos de la categoría Naturaleza, características e importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP para la formación	304
Tabla 4.5.3 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a la Contribución de la reflexión a la relación entre la teoría y la práctica	310
Tabla 4.5.4 Número de fragmentos de la categoría Contribución de la reflexión a la relación entre la teoría y la práctica	311
Tabla 4.5.5 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes al Rol específico de cada tutor en el aprendizaje y en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la reflexión	317
Tabla 4.5.6 Número de fragmentos de la categoría Rol específico de cada tutor en el aprendizaje y en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la reflexión.....	319
Tabla 4.5.7 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a las Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y principales dificultades en las sesiones de reflexión conjunta.....	329
Tabla 4.5.8 Número de fragmentos de la categoría Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y dificultades en las sesiones de reflexión conjunta	330
Tabla 4.5.9 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a la Evaluación del proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional	336
Tabla 4.5.10 Número de fragmentos de la categoría Evaluación del proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional	336
Tabla 4.5.11 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a la Contribución de la reflexión en la PP al aprendizaje y a la formación de AdD	337
Tabla 4.5.12 Número de fragmentos de la categoría Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; repercusión en diferentes ámbitos formativos	337
Tabla 4.5.13 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes al Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión	341
Tabla 4.5.14 Número de fragmentos de la categoría Evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP	341
Tabla 4.5.15 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a las Sugerencias de mejora de la propuesta de reflexión sobre las situaciones de la PP	343
Tabla 4.5.16 Número de fragmentos de la categoría Sugerencias de mejora de la propuesta de reflexión sobre las situaciones de la PP.....	343

Tabla 4.5.17 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a la Sostenibilidad de la propuesta de reflexión sobre las situaciones de la PP.....	344
Tabla 4.5.18 Número de fragmentos de la categoría Sostenibilidad de la propuesta de reflexión sobre las situaciones de la PP	344
Tabla 4.7.1 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a la Concepción de la naturaleza, características e importancia de la reflexión para la formación.....	352
Tabla 4.7.2 Número de fragmentos de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión en la PP y subcategorías integrantes.....	352
Tabla 4.7.3 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a la Contribución de la reflexión al fomento de la relación teoría práctica sobre la PP.....	355
Tabla 4.7.4 Número de fragmentos de la categoría Reflexión a la relación entre la teoría y la práctica	356
Tabla 4.7.5 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes al Rol de los tutores en las sesiones de aprendizaje y enseñanza de la reflexión.....	361
Tabla 4.7.6 Número de fragmentos de la categoría Rol de los tutores en las sesiones de aprendizaje y enseñanza de la reflexión.....	363
Tabla 4.7.7 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a las Ayudas que consideran necesarias para lograr el aprendizaje y/o la enseñanza de la reflexión de las experiencias o situaciones de la práctica	376
Tabla 4.7.8 Número de fragmentos de la categoría Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y principales dificultades en las sesiones de reflexión conjunta.....	377
Tabla 4.7.9 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a la Evaluación de los PRFC-PP en la formación de los AdD.....	381
Tabla 4.7.10 Número de fragmentos de la categoría Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y principales dificultades en las sesiones de reflexión conjunta.....	382
Tabla 4.7.11 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a las Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión.....	382
Tabla 4.7.12 Número de fragmentos de la categoría Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; repercusión en diferentes ámbitos formativos	383
Tabla 4.7.13 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a la Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión	386
Tabla 4.7.14 Número de fragmentos de la categoría Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión	386
Tabla 4.7.15 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a las Sugerencias de cambio y de mejora de la experiencia de reflexión sobre la PP.....	387
Tabla 4.7.16 Número de fragmentos de la categoría Sugerencias de cambio y mejora de la experiencia de reflexión en la PP	388

Tabla 4.8.1 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a la Naturaleza, características e importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP para la formación.....	389
Tabla 4.8.2 Número de fragmentos de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión en la PP y subcategorías integrantes.....	390
Tabla 4.8.3 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a la Contribución de la reflexión a la relación teoría práctica.....	398
Tabla 4.8.4 Número de fragmentos de la categoría Reflexión a la relación entre la teoría y la práctica	399
Tabla 4.8.5 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes al Rol de los tutores en las sesiones de aprendizaje y enseñanza de la reflexión.....	407
Tabla 4.8.6 Número de fragmentos de la categoría Rol de los tutores en las sesiones de aprendizaje y enseñanza de la reflexión.....	408
Tabla 4.8.7 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a las Ayudas que consideran necesarias para lograr el aprendizaje y/o la enseñanza de la reflexión de las experiencias o situaciones de la práctica	419
Tabla 4.8.8 Número de fragmentos de la categoría Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y dificultades en las sesiones de reflexión conjunta	420
Tabla 4.8.9 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a la Evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP.....	428
Tabla 4.8.10 Número de fragmentos de la categoría Evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP	429
Tabla 4.8.11 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a la Expectativa de logro del aprendizaje de la reflexión sobre la PP.....	429
Tabla 4.8.12 Número de fragmentos de la categoría Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; repercusión en diferentes ámbitos formativos	430
Tabla 4.8.13 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes al Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión.....	434
Tabla 4.8.14 Número de fragmentos de la categoría Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión	434
Tabla 4.8.15 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a las Sugerencias de cambio y de mejora de la experiencia de reflexión sobre la PP.....	436
Tabla 4.8.16 Número de fragmentos de la categoría Sugerencias de mejora de la propuesta de reflexión sobre las situaciones de la PP.....	436
Tabla 4.8.17 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a Inclusión de las sesiones de reflexión sobre las situaciones de la práctica en el PRFC y formación de los tutores.....	437

Tabla 4.8.18 Número de fragmentos de la categoría Sugerencias de mejora de la propuesta de reflexión sobre las situaciones de la PP.....	437
Tabla 5.2.1 Tipología de SI identificados en las sesiones de reflexión conjunta sobre experiencias/situaciones de la PP del CA	445
Tabla 5.2.2 Caso A, número de tipos de SI y frecuencia por S_Rc	475
Tabla 5.2.3 Carta de colores de cada tipo SI del CA	477
Tabla 5.2.4 Tiempo y porcentaje por tipo de SI en las S_Rc sobre las experiencias o situaciones de la PP que surgen en el Caso A	486
Tabla 5.2.5 Frecuencia de segmentos de lectura o presentación de una experiencia de situación de PP a lo largo del CA.....	493
Tabla 5.2.6 Frecuencias y porcentajes relativos y absolutos de intervención de los tutores a lo largo del CA.....	494
Tabla 5.2.7 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S1.....	496
Tabla 5.2.8 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S1.....	497
Tabla 5.2.9 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S2.....	498
Tabla 5.2.10 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S2.....	499
Tabla 5.2.11 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S3.....	500
Tabla 5.2.12 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S3.....	501
Tabla 5.2.13 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S4.....	502
Tabla 5.2.14 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S4.....	503
Tabla 5.2.15 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S5.....	504
Tabla 5.2.16 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S5.....	505
Tabla 5.2.17 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S6.....	506
Tabla 5.2.18 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S6.....	507
Tabla 5.2.19 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S7.....	508
Tabla 5.2.20 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S7.....	509
Tabla 5.3.1 Tipología SI identificados en las sesiones de reflexión conjunta sobre experiencias/situaciones de la PP del Caso B	510
Tabla 5.3.2 Caso B, número de tipos de SI y frecuencia por S_Rc	547
Tabla 5.3.3 Carta de colores de cada tipo SI del CB.....	549
Tabla 5.3.4 Tipo de SI en CB duración y porcentajes.....	553
Tabla 5.3.5 Frecuencia de segmentos de lectura o presentación de una experiencia de situación de PP a lo largo del CB	567
Tabla 5.3.6 Frecuencias y porcentajes relativos y absolutos de fragmentos de intervención de los tutores a lo largo del CB	568
Tabla 5.3.7 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S1	570
Tabla 5.3.8 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S1	571
Tabla 5.3.9 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S2	572
Tabla 5.3.10 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S2	573
Tabla 5.3.11 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S3.....	574
Tabla 5.3.12 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S3.....	575
Tabla 5.3.13 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S4.....	576
Tabla 5.3.14 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S4.....	577
Tabla 5.3.15 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S5.....	578
Tabla 5.3.16 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S5.....	579
Tabla 5.3.17 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S6.....	581
Tabla 5.3.18 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S6.....	582
Tabla 5.3.19 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S7.....	583

Tabla 5.3.20	Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S7.....	584
Tabla 5.3.21	Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S8.....	585
Tabla 5.3.22	Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S8.....	586
Tabla 5.3.23	Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S9.....	588
Tabla 5.3.24	Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S9.....	588
Tabla 5.4.1:	Tipología de SI identificados en las sesiones de reflexión conjunta sobre experiencias/situaciones de la PP del Caso C.	589
Tabla 5.4.2	Caso C, número de tipos de SI y frecuencia por S_Rc	618
Tabla 5.4.3	Carta de colores de cada tipo SI del CC.....	620
Tabla 5.4.4	Frecuencia de segmentos de lectura o presentación de una experiencia de situación de PP a lo largo del CC	631
Tabla 5.4.5	La tabla de frecuencias y porcentajes relativos y absolutos de fragmentos de intervención de los tutores a lo largo del CC	632
Tabla 5.4.6	Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S1	633
Tabla 5.4.7	Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S1	634
Tabla 5.4.8	Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S2.....	636
Tabla 5.4.9	Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S2.....	637
Tabla 5.4.10	Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S3.....	638
Tabla 5.4.11	Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S4.....	639
Tabla 5.4.12	Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S4.....	640
Tabla 5.4.13	Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S5.....	641
Tabla 5.4.14	Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S5.....	642
Tabla 5.4.15	Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S6.....	643
Tabla 5.4.16	Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S6.....	644

BREVIARIO

AdD: Aprendiz de docente

AdD_r: Aprendiz de docente relator

AdD_pr: Aprendiz de docente pareja del aprendiz relator

CA: Caso A

CB: Caso B

CC: Caso C

CIDGAA: Cátedra Integradora: Diseño y Gestión de ambientes de aprendizaje en EGB

DAMC: Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica

EGB: Educación General Básica

ex-si: Experiencias o situaciones de práctica preprofesional

IE_1: Institución educativa de práctica preprofesional del Caso A

IE_2: Institución educativa de práctica preprofesional del Caso B

IE_3: Institución educativa de práctica preprofesional del Caso C

IES: Institución de Educación Superior

LOEI: Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe

M-PP-UNAE: Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE

PCA: Plan Curricular Anual

PCI: Plan Curricular Institucional

PIENSA: Proyecto Integrador de Saberes

PUD: Plan de Unidad Didáctica

PP: Práctica preprofesional

PPA: Pareja pedagógica académica

PRFC-PP: Proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de práctica preprofesional

S: Sesión

SAC: Secuencia de actividad conjunta de reflexión

SI: Segmentos de Interactividad

S_Rc: Sesión de reflexión conjunta

TAP: Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica (tutor que acompaña a la práctica)

TAP_1: Tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica del Caso A.

TAP_2: Tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica del Caso B.

TAP_3: Tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica del Caso C.

TCI: Tutor de la asignatura de Cátedra Integradora: Diseño y Gestión de ambientes de aprendizaje en EGB (tutor teórico).

TCI_1: Tutor de la asignatura de Cátedra Integradora: Diseño y Gestión de ambientes de aprendizaje en EGB del Caso A.

TCI_2: Tutor de la asignatura de Cátedra Integradora: Diseño y Gestión de ambientes de aprendizaje en EGB del Caso B.

TCI_3: Tutor de la asignatura de Cátedra Integradora: Diseño y Gestión de ambientes de aprendizaje en EGB del Caso C.

UNAE: Universidad Nacional de Educación

RESUMEN

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Ecuador ha desarrollado en los últimos años una nueva propuesta de carrera de Educación Básica de la Unidad de Formación Profesional de Docentes basada en las directrices esenciales de cambio e innovación de la formación inicial en las que coinciden los trabajos de literatura internacional actual sobre la temática. El modelo base en que se fundamenta dicha propuesta considera el prácticum como el eje o escenario por excelencia de la formación, y a la reflexión como herramienta clave de la relación entre la teoría y la práctica. A lo largo de los diferentes ciclos formativos en los que la carrera está organizada se ha incorporado de manera continuada la materia de praxis preprofesional (PP). Los estudiantes (AdD) cursan dicha materia contando con la ayuda de dos tutores que componen la "pareja pedagógica académica" (PPA): el docente tutor de cátedra integradora: TCI, y el docente tutor de la asignatura de práctica: TAP. Ambos tutores contribuyen desde su formación específica a la reflexión conjunta de los AdD sobre las situaciones de su práctica preprofesional y a la relación entre la teoría y la práctica. El trabajo de tesis que presentamos busca evidenciar y profundizar en el proceso de reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica que ambos tutores de la práctica (PPA) y sus AdD desarrollan en su formación. Nuestro estudio se centra en conocer y analizar, por una parte, las representaciones específicas de los participantes sobre la reflexión y la experiencia de reflexión conjunta en sí misma. Por otra parte, se centra en conocer las formas que toma la reflexión conjunta entre los diferentes agentes - los tutores de prácticas y los AdD en prácticas en la escuela - en las sesiones de reflexión conjunta sobre dicha práctica preprofesional en la universidad. Consideramos que la reflexión se construye por la dinámica de la interacción entre los agentes que la llevan conjuntamente a cabo. Dada la novedad que, como modelo formativo, supone la participación conjunta de dos tutores, a quienes la institución adjudica roles específicos, a la vez que complementarios, en la reflexión, y que colaboran para que esta se desarrolle de manera efectiva, la tesis tiene también entre sus objetivos caracterizar el rol específico de cada tutor en las situaciones de práctica de la reflexión y las formas conjuntas de llevar dicha colaboración a cabo.

En este estudio uno de los elementos clave de la propuesta es la idea de actividad humana, que en nuestro estudio se sustenta en las aportaciones teóricas de la visión sociohistórico cultural vygotkiana (1997), que la define como un proceso social que tiene su origen en la interactividad entre los sujetos, y que usamos para definir la idea de actividad práctica y de aprendizaje de las que partimos. Otro de los aspectos base de la propuesta es la perspectiva utilizada en el análisis de la propuesta de formación del profesorado. En concreto, en nuestro caso exploramos los criterios que rigen las propuestas de cambio que demanda la formación actualmente y entre las cuales destacamos, por su pertinencia con nuestros objetivos, las recomendaciones orientadas a otorgar mayor relevancia a la actividad en contextos de práctica auténticos y a la reflexión (Darling-Hammond, 2006, 2017; Korthagen y Vasalos, 2005). En este marco, el prácticum resulta un periodo clave de la formación profesional del docente (Pérez Gómez, 2010; Zabalza, 2011), pero no tanto por la práctica misma, sino por la oportunidad que supone de utilizar la reflexión en la misma y de relación entre conocimiento académico, conocimiento práctico y práctica. Proponer como debe orientarse el estudio y análisis de dicha relación gracias a la reflexión, supone partir de una idea clara del conocimiento docente, en nuestro caso diferenciamos entre conocimiento académico y conocimiento práctico y utilizamos las ideas de Clarà y Mauri (2010), Korthagen y Lagerwerf, (2001), Pérez Gómez (2010) y Rodgers y LaBoskey (2016) en dicha caracterización. Entendemos por conocimiento práctico del docente aquel que le permite representarse las situaciones de su práctica y mejorarlas, si cabe. La relación entre ambos conocimientos no es jerárquica sino dialéctica y, en este sentido, consideramos que el conocimiento práctico se desarrolla informado por el conocimiento académico, pero que no se transforman el uno en el otro. En este sentido, la reflexión es el proceso clave necesario que les permite relacionarlos. En consecuencia, resulta del todo necesario

propiciar la enseñanza de la reflexión con la finalidad de procurar que los futuros docentes se representen las situaciones de su práctica y, a la vez, promover el ejercicio competente y autónomo de su actividad profesional. En lo que respecta a la reflexión, el trabajo sigue las ideas desarrolladas por Dewey (1938), quien sostiene que no todo pensamiento es pensamiento reflexivo; lo es aquel que permite al futuro docente clarificar las situaciones dudosas de su práctica y le permite liberarse de su actividad impulsiva y rutinaria, posibilitándole dirigir de manera deliberada, intencional y progresivamente autogestionada el propio pensamiento y la acción. También fundamentan nuestra propuesta los aportes de Schön (1983), basados en el estudio de la reflexión en la acción práctica de los profesionales. El autor subraya la importancia de la elaboración y caracterización del “problema” o de “qué es objeto de reflexión en la práctica”, que establece como una entidad que no es dada a priori de la reflexión, sino construida durante el proceso de reflexión mismo. Resulta también relevante para nosotros la caracterización de la reflexión como una conversación entre el sujeto y la situación. El autor contribuye a nuestra propuesta también mediante la caracterización que efectúa de la dinámica que sigue la reflexión, diferenciando la reflexión en la acción, sobre la acción y sobre la reflexión sobre la acción (Schön, 1987). Otras aportaciones sobre reflexión y reflexión colaborativa empleados en esta tesis son los trabajos de Clarà (2015); Clarà, Mauri, Colomina y Onrubia (2019); Gelfuso y Dennis (2014); Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia (2016, 2017); Mauri, Onrubia, Colomina y Clarà (2019) y Paredes (2020), todos ellos centrados en el análisis y caracterización del proceso reflexivo entre tutores y estudiantes y que nos han permitido decidir las dimensiones clave de la reflexión a tener en cuenta en el estudio de la misma e identificar algunas de las dificultades relevantes que comporta el llevar a cabo un proceso de reflexión efectivo. El abordaje de la reflexión conjunta se enfoca como un proceso dialógico que se construye en la actividad que sostienen aquellos que participan en la reflexión, en especial los tutores que orientan la formación.

El diseño metodológico corresponde a un estudio de casos múltiple que se desarrollan en su entorno natural (Stake, 1999; Yin, 2009). El análisis comportó tres estudios de caso múltiple de los correspondientes grupos de aprendices de docente (AdD) de quinto semestre de la carrera de Educación Básica (EB) en la UNAE y sus correspondientes parejas pedagógicas académicas de tutores (PPA), quienes participaron en un proceso de reflexión conjunta sobre la experiencias o situaciones de su práctica preprofesional.

En concreto, el estudio se estructura en dos fases. La primera consiste en identificar las percepciones de los AdD y las de los diferentes docentes tutores que componen la "pareja pedagógica académica". Se llevaron a cabo dos entrevistas semiestructuradas en profundidad que fueron en un primer momento transcritas para luego ser analizadas mediante un estudio temático deductivo. Las entrevistas se organizaron en torno a las siguientes dimensiones: a) la naturaleza y características de la reflexión sobre las situaciones de la práctica; b) la contribución a la formación y al desarrollo del conocimiento del maestro y a la relación entre la teoría y la práctica; c) el rol específico de la reflexión en el aprendizaje y en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los futuros docentes; d) las ayudas al aprendizaje y/o a la enseñanza de la reflexión sobre las situaciones de la práctica; e) las expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; f) el grado o nivel de satisfacción obtenido de la participación en el proceso de reflexión conjunta y g) la pertinencia de la inclusión del proceso de reflexión sobre las situaciones de la PP en la formación inicial docente en el modelo universitario de la UNAE.

En la segunda fase se trata de describir, analizar y comprender los procesos de reflexión conjunta que se generan en la interacción entre los docentes tutores y los aprendices de docente en el espacio de trabajo conjunto áulico universitario en el marco de la PP de quinto ciclo de la carrera de Educación Básica, en la Unidad de Formación profesional de la UNAE. Se registraron en video veintidós sesiones de reflexión conjunta en el total de los tres casos, que fueron transcritas integralmente. Los datos

recogidos se analizaron usando la propuesta de análisis de la actividad de Coll y colaboradores (1992, 2008).

Los resultados de la investigación y sus conclusiones concernientes a los datos captados en las entrevistas semiestructuradas a los actores permiten poner el foco en la concepción de la naturaleza de la reflexión sobre las situaciones de la PP, en cómo es percibida la misma por la PPA y los AdD. Es decir, la reflexión es concebida como proceso colaborativo que les resulta exigente, pero, a la vez, innovador y que demanda que los implicados estén formados para gestionar y guiar el proceso reflexivo de los AdD de manera más ajustada a sus necesidades. Asimismo, perciben que la reflexión les permite relacionar la teoría y la práctica, pero son poco explícitos y críticos en cómo dicha relación se efectúa. Los participantes valoran que aprenden y señalan como muy relevante la implicación en el proceso reflexivo conjunto, ya que les aporta conocer otras situaciones con las que relacionar las propias experiencias y le permite contribuir, al mismo tiempo, a profundizar en las propias y ayudar a los demás en representarse las suyas en mayor profundidad. Señalan que se trata de un proceso que les resulta útil e innovador, pero que necesita de la guía de expertos. Los actores también señalan la necesidad de formación profesional de los tutores de la PP para llevar a cabo su trabajo en colaboración y hacer avanzar la misma. Por su parte, el análisis de las video sesiones de reflexión nos ha permitido identificar las formas que siguen los implicados en la reflexión y conocer algunas de las funciones principales de ese proceso. Los resultados del análisis pueden ser de ayuda para señalar ámbitos específicos de formación de los tutores.

Palabras clave: reflexión conjunta; interactividad; formación inicial del profesorado; práctica preprofesional; relación teoría-práctica; pareja pedagógica.

ABSTRACT

The Universidad Nacional de Educación (UNAE) in Ecuador has developed a new proposal for the program of Elementary Education Bachelor's degree of the Professional Teacher Training Unit based on the essential guidelines for change and innovation in elementary education training that coincide with the current international literature on the subject. The basic model on which this proposal is based considers the practicum as the axis or scenario that promotes excellence of training, and reflection since it could be a key tool in the relationship between theory and practice. Throughout the different formative semesters in which the career is organized, the subject of Pre-professional Praxis (PP) has been continuously incorporated. The students, apprentice teachers (AdD), take this subject with the help of two tutors who make up the "academic pedagogical pair" (PPA): the teacher tutor of the integrating course (TCI), and the teacher tutor of the practice course (TAP), who contribute from their specific training to the collective reflection of the AdD on the situations of their pre-professional practicum and to the relationship between theory and practice. The thesis work that we present seeks to evidence and deepen the process of collective reflection about practicum situations that both practice tutors (PPA) and their AdD develop in their training.

One of the key elements that this proposal explores is the idea of human activity, which is based on the theoretical contributions of the Vygotskian socio-historical-cultural vision (1997), which defines it as a socially and culturally mediated process that has its origin in the interactivity between subjects, that consequently, supports the idea of practical activity and learning. Specifically, in our case we explore the criteria that govern the proposals for change that currently the training of elementary education teachers demands, therefore, we highlight, due to their importance to our objectives, the recommendations aimed at giving greater relevance to the activity in authentic practice contexts and to reflection (Darling-Hammond, 2006, 2017; Korthagen and Vasalos, 2005).

Within this framework, the practicum is a key period in the professional training of teachers (Pérez Gómez, 2010; Zabalza, 2011), because of the opportunity it provides to use reflection and the relationship between academic knowledge, practical knowledge and the practice itself. Proposing the study and analysis of such relationship that has reflection as the origin, involves starting from a clear idea of teaching knowledge, in our case we differentiate between academic knowledge and practical knowledge and use the ideas of Clarà and Mauri (2010), Korthagen and Lagerwerf, (2001), Pérez Gómez (2010) and Rodgers and LaBoskey (2016) in such characterization. The relationship between both types of knowledge is not hierarchical, but dialectical and, in this sense, we consider that practical knowledge is developed by academic knowledge, but that they do not transform one into the other. In this sense, reflection is the necessary key process that allows them to be related. Consequently, it is absolutely necessary to promote the teaching of reflection in order to ensure that future teachers represent the situations of their practice and, at the same time, to promote the competent and autonomous exercise of their professional activity.

Regarding reflection, the work follows the ideas developed by Dewey (1938), who maintains that not all thinking is reflective thinking; however, it is that one that allows the future teacher to clarify doubtful situations in his/her practice and to direct his/her own thinking and teaching action in a deliberate, intentional and progressively self-managed manner. Our proposal is also based on the contributions of Schön (1983), based on the study of reflection in the practical action of professionals. The author stresses the importance of the elaboration and characterization of the "problem" or "what is the object of reflection in practice", which he establishes as an entity that is not given a priori to reflection, but constructed during the process of reflection itself. Also relevant for us is the characterization of reflection as a conversation between the subject and the situation (Schön, 1987).

Other contributions on reflection and collaborative reflection used in this thesis are the works of Clarà (2015); Clarà, Mauri, Colomina and Onrubia (2019); Gelfuso and Dennis (2014); Mauri, Clarà, Colomina and Onrubia (2016, 2017); Mauri, Onrubia, Colomina and Clarà (2019) and Paredes (2020), all of them focused on the analysis and characterization of the reflective process between tutors and students and that have allowed us to decide the key dimensions of reflection to take into account its study and to identify some of the relevant difficulties involved in carrying out an effective thinking process.

The methodological design corresponds to a multiple case study that develops in its natural environment (Stake, 1999; Yin, 2009). The study involved three case studies of the corresponding groups of apprentice teachers (AdD) of the fifth semester of Educación Básica (EB) (Elementary Education Bachelor's Degree) at the Professional Training Unit of the UNAE and their corresponding academic pedagogical pairs of tutors (PPA), who participated in a process of collective reflection on the experiences or situations of their pre-professional practicum.

In particular, the study is structured in two phases. The first phase consists of identifying the perceptions of the apprentice teachers (AdD) and those of the different teacher tutors who make up the tutor academic pedagogical pairs (PPA). It was carried out through two semi-structured in-depth interviews, which were analyzed through a deductive thematic study (Willig, 2013). Such analysis allowed us to learn about both, the participants' specific representations of reflection and the experience of collective reflection itself.

The second phase seeks to describe, analyze and understand the processes of collective reflection generated in the interaction between mentor teachers and their apprentice teachers in the university classroom, together with the workspace within the framework of practicum. A total of twenty-two shared reflection sessions covering the three cases were recorded on video. The data collected was analyzed using Coll and collaborators' (1992, 2008) activity analysis proposal. Given the novelty, as a formative model, of the collaborative participation in reflection of two tutors (PPA), to whom the institution assigns specific complementary roles, who collaborate for this to develop effectively, the thesis also has among its objectives to characterize the ways of carrying out this collaboration and to know the specific role of each tutor in them.

The results of the research and its conclusions concerning the data collected in the semi-structured interviews allow us to know the participants' representations on the conception and nature of reflection on (PP) situations. That is, reflection is conceived as a collaborative process that is demanding, but, at the same time, innovative and that requires tutors to be professionally trained to manage and guide the reflective process of the (AdD) and to move it forward in a way that is more adjusted to their needs. Likewise, they perceive that reflection allows them to relate theory and practice, although they are not very explicit and critical about how this relationship actually takes place. The participants value that they learn and point out as very relevant the involvement in the collective reflection process, since it helps them to learn about other situations and relate and deepen their own experiences to later contribute their peers with ideas. They point out that this is a useful and innovative process, but that it needs expert guidance. Notwithstanding, the analysis of the video sessions of reflection has allowed us to identify the forms followed by those involved in the reflection and to know some of the main and specific functions of the tutors in this process. In addition, the forms that the collective reflection activity takes highlight, on the one hand, a large percentage of collaborative activity devoted to collective exploration and, on the other hand, the tutors contribute by focusing the reflective activity on a specific aspect or element of the situation. The results of the analysis may be helpful in identifying specific areas of tutor training.

Keywords: Joint reflection; interactivity; initial teacher education; pre-professional practicum; theory-practice relationship; pedagogical partner.

PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE ESTUDIO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad, los programas de formación profesional docente determinan como relevante e importante el desarrollo de procesos reflexivos que aproximen a la comprensión y potencial solución de los casos, problemas y situaciones de la práctica preprofesional (PP) que llevan a cabo los aprendices de docente (AdD) a las escuelas de práctica preprofesional. Las perspectivas actuales de la formación del profesorado (Darling-Hammond y Lieberman, 2012) demandan modelos de formación centrados en el estudio de las situaciones de la práctica preprofesional y la reflexión sobre dichas situaciones de práctica preprofesional como un elemento clave de la relación entre la teoría y la práctica (Clarà y Mauri, 2010a; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, y Wubbels, 2001), promoviendo el pensamiento reflexivo y liberando al AdD de la actividad impulsiva y rutinaria (Dewey, 1938). En este sentido, la reflexión es un proceso destinado a dar coherencia a una situación poco clara (Dewey, 1933, 1938; Schön, 1983, 1987), con la asistencia o ayuda de profesionales expertos, que logran que los AdD conecten los fundamentos teóricos que adquieren en la universidad con los saberes de la práctica y la práctica misma (Clarà, 2015; Clarà y Mauri, 2010c; Lampert, 2010; Mauri, Clarà, Colomina, Onrubia, y Ginesta, 2013; Mauri, Clarà, Colomina, y Onrubia, 2016, 2017). No cabe duda de que, en nuestro estudio, los procesos de reflexión sobre la PP sostienen la formación de los AdD (LaBoskey, 2010) y de que, en consecuencia, la efectividad del nuevo modelo de formación de la UNAE toma como eje a la reflexión. Así pues, uno de los elementos clave de dicho modelo formativo consiste en promover la interacción entre los AdD con sus tutores, la pareja pedagógica académica (PPA), en espacios de reflexión conjunta sobre situaciones de su práctica profesional docente en la universidad (Universidad Nacional de Educación, 2018).

El prácticum es, sin lugar a dudas, un periodo clave de la formación del profesional (Zabalza, 2011), no únicamente porque centra el foco en la acción de los AdD en la práctica y, en concreto, en diseñar, analizar y rediseñar su propia actuación, sino porque puede contribuir a que las ayudas que les brindan los tutores estén orientadas tanto al logro de las finalidades formativas prescritas por la universidad como al cumplimiento de las exigencias de preparación que les plantea su práctica. Por lo tanto, el prácticum abre la posibilidad de relacionar la teoría y la práctica en el marco de la colaboración para la formación entre la escuela y la universidad. En efecto, el desarrollo del conocimiento de las situaciones de su práctica por los AdD germina desde la reflexión, individual y colaborativa, que se construye a través de la interacción entre los diferentes actores educativos que intervienen en el proceso formativo (Mauri et al., 2016, 2017).

Por lo tanto, la formación preprofesional de los AdD está íntimamente ligada a su formación en el prácticum y al trabajo de los docentes tutores que guían este proceso de formación; ambos establecen puentes entre la teoría y la práctica preprofesional, y dan respuesta a los retos y a las dificultades específicas que los AdD afrontan en las escuelas. El marco teórico y empírico usado en esta investigación caracteriza el enfoque dado, por una parte, al estudio de las representaciones de los AdD y de sus tutores de prácticas sobre la reflexión; en concreto, contribuye a describir, analizar y comprender la naturaleza y las características que los tutores de la PPA y sus AdD otorgan a la reflexión y al rol que llevan a cabo en los procesos de reflexión conjunta. Por otra parte, dicho marco teórico y empírico se emplea para identificar, describir y caracterizar las formas que toma la práctica de la reflexión conjunta entre tutores y AdD sobre las situaciones, casos y problemas de su práctica PP.

En este sentido, se han elaborado seis capítulos que se organizan en los tres apartados siguientes:

La **Primera parte** incluye un *primer capítulo* que contiene la introducción y el planteamiento del problema. Le sigue un *segundo capítulo* que encierra el planteamiento teórico, que aborda la naturaleza de la reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendiz de docente. Dicho capítulo

PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA
CAPÍTULO I

2, a su vez, comporta algunos subapartados que versan sobre los siguientes aspectos: la formación del aprendiz de docente vinculada al prácticum, la naturaleza de la reflexión en el prácticum, las características de la reflexión, el proceso de la reflexión sobre las experiencias y situaciones de la PP, los diferentes enfoques y opciones, clásicos y actuales, existentes en el ámbito de la reflexión sobre la PP y que, para finalizar, trata la relación teoría práctica desde el rol de los tutores en conjunto, como PPA, y por separado. Además, en el capítulo se anotan los objetivos de la investigación doctoral y las preguntas relacionadas con estos.

La **Segunda parte** de la tesis se compone del *capítulo 3*, que aborda el diseño empírico de la investigación. En este apartado se detallan el enfoque y las características del diseño metodológico de la investigación, que sitúa el mismo. La tesis se enmarca en el paradigma interpretativo e inclusivo de contexto y comporta un diseño de estudio de casos múltiple. En este capítulo se describen las características del contexto y de los sujetos que participan en la investigación de cada uno de los tres casos, y los criterios de selección de estos. Asimismo, se explica con precisión la organización de las sesiones de reflexión conjunta y la recogida de datos. Obviamente, se incluyen los aspectos que atañen a la construcción de los instrumentos, las características, enfoque y dimensiones de cada instrumento, y al proceso de recogida de la información. En un segundo momento del capítulo, se trata de manera clara y detallada el proceso de análisis de datos de cada una de las dos fases en que se estructura la tesis, tanto de entrevistas a profundidad como de las video sesiones de reflexión conjunta.

La **Tercera parte** de la tesis incluye los *capítulos 4 y 5*, que se focalizan en presentar los resultados de la investigación. En concreto, en el *capítulo 4* se presentan los resultados de la primera fase de la investigación, de la entrevista inicial y final a los tutores académicos y a los aprendices de docente de cada uno de los tres casos de estudio. El *capítulo 5* presenta los resultados relativos a la segunda fase de la investigación, las formas que toma la interactividad entre tutores y AdD en las sesiones de reflexión conjunta sobre las experiencias o situaciones de PP de cada uno de los tres casos.

Una **Cuarta parte** de la tesis está integrada por el *capítulo 6*, en el que se incluye la discusión de los resultados en relación con los referentes teóricos, los diversos trabajos de investigación que sostienen la tesis, así como las conclusiones del estudio. En un primer apartado, se presenta una síntesis de los resultados obtenidos y, a continuación, en un segundo apartado, se discuten los resultados del análisis de los datos a la luz de los objetivos y preguntas de investigación definidos para el proyecto de investigación doctoral. La discusión de resultados se focaliza en la comprensión de las representaciones de los actores educativos, la pareja de tutores, sobre la naturaleza del proceso de reflexión sobre la PP, su contribución a la formación y desarrollo del conocimiento del maestro y a la relación entre la teoría y la práctica. También se centra en la comprensión el rol específico de cada tutor de la PPA al aprendizaje y al proceso de enseñanza/aprendizaje de la reflexión, y en identificar las ayudas que consideran necesarias proporcionar a los AdD en el aprendizaje y/o la enseñanza de la reflexión de las situaciones de su práctica. Finalmente, se discuten los resultados obtenidos de las expectativas iniciales de logro del aprendizaje de la reflexión y sobre el grado de satisfacción de su participación en el proceso de reflexión conjunta.

CAPÍTULO II: COORDENADAS TEÓRICAS

2. COORDENADAS TEÓRICAS

La finalidad principal de esta investigación doctoral es conocer el proceso de reflexión que desarrollan conjuntamente los docentes tutores universitarios (TCI y TAP) y los aprendices de docente (AdD) del quinto semestre de formación para maestros en educación básica en la universidad. En concreto, tratamos de analizar cómo estos actores llevan a cabo ese proceso conjunto sobre las situaciones o experiencias de la práctica preprofesional (PP), a través del análisis de los relatos que los AdD aportan de su experiencia en la escuela de PP en el espacio áulico en la universidad. En este contexto pretendemos identificar en particular las actuaciones de los docentes tutores en el proceso de reflexión, cómo estos median y complementan mutuamente sus respectivos roles para brindar ayuda sostenida a los AdD en el proceso reflexivo.

El presente capítulo aborda los aspectos teóricos fundamentales y sensibles sobre la formación inicial docente, el papel del prácticum en dicha formación y el trabajo de reflexión sobre las situaciones de la práctica profesional (PP) en el prácticum en la formación del aprendiz de docente. El capítulo está estructurado en cinco apartados. En el *primer apartado* se trata la formación inicial docente vinculada al prácticum. En un *segundo apartado* se analiza la naturaleza y características de reflexión sobre la práctica desde los postulados y aportes teóricos más esenciales y otros actuales sobre la reflexión. En el *tercer apartado* se exponen algunos estudios relevantes de la enseñanza de la reflexión en el prácticum y su implicación en el proceso de formación del docente. En un *cuarto apartado* se expone la importancia del rol de los tutores en la reflexión y se estudian algunas de las contribuciones de la literatura actual al análisis de la función y el rol de los tutores en la formación. Asimismo, se aborda la necesidad de proveer al tutor de una formación específica, que le capacite para guiar y contribuir a mejorar los procesos de reflexión conjunta de los AdD en la formación inicial docente. Finalmente, en un *quinto apartado* se presenta los objetivos y preguntas directrices que guían la investigación.

2.1. El papel del prácticum en la formación inicial docente

Como anotamos en apartados anteriores, el propósito de esta investigación doctoral se centra en el periodo de formación inicial del prácticum universitario, en la formación de futuros docentes. Dicha etapa es considerada fundamental dado que el futuro maestro tiene la posibilidad de implicarse directamente en las situaciones educativas que se suceden en el espacio escolar (Derrick y Dicks, 2005; Liston, Whitcomb y Borlo, 2006). Comprender la naturaleza del prácticum como propuesta formativa no es una tarea sencilla debido a que este periodo se define y desarrolla en concordancia con las diferentes políticas educativas definidas por cada una de las instituciones rectoras y siguiendo los modelos pedagógicos inicialmente establecidos por cada universidad. Teniendo en cuenta esta consideración, que no desarrollaremos en este momento, en lo que sigue, iniciaremos el apartado referido al papel de las prácticas en la formación, basándonos en investigaciones que han trabajado la naturaleza del prácticum como contexto formativo.

Las perspectivas actuales de la formación del profesorado (Darling-Hammond, 2017) demandan que las propuestas de formación inicial docente otorguen mayor importancia al análisis de las situaciones de la práctica basadas en la reflexión (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond et al., 2012; Korthagen y Vasalos, 2005). Desde este marco, el prácticum resulta un periodo clave de la formación profesional del docente (Zabalza, 2011).

Este periodo es considerado por muchos autores como un nicho formativo que proporciona al AdD la oportunidad de implicarse en experiencias auténticas que le garantizan que pueda adquirir las

PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II

competencias profesionales necesarias para enfrentar el campo laboral (García-Vargas, González-Fernández, y Martín-Cuadrado, 2016; Latorre y Blanco, 2011; Mattsson, Eilertsen, y Rorrison, 2011; Mena, Gómez, García, y Ramírez Montoya, 2016; Tejada-Fernández, Carvalho-Días, y Ruiz-Bueno, 2017). En este sentido, el prácticum es visto como un periodo formativo de práctica preprofesional en el que vivenciar en la práctica los aspectos claves y esenciales de la profesión (González y Fuentes, 2011; Sorensen, 2014). En esta línea, Schön (1987) considera el prácticum como “a setting designed for the task of learning a practice. In a context that approximates a practice world, students learn by doing, although their doing usually falls” (p. 37). Es dentro de este contexto teórico que comprendemos el valor fundamental del prácticum y de la práctica misma en la formación del aprendiz.

Sin embargo, el prácticum es importante no únicamente porque centra la acción de los aprendices en la práctica y, en concreto, en diseñar y analizar su propia actuación, sino porque durante este período los AdD pueden obtener de sus tutores de prácticas ayudas formativas específicas, y obtenerlas teniendo en cuenta los retos y exigencias que los contextos de práctica real les plantean (Gelfuso y Dennis, 2014). Es decir, las ayudas que los tutores les brindan no se orientan al logro de las finalidades formativas prescritas por la universidad que, en muchas ocasiones, tienen una naturaleza fundamentalmente académica y descontextualizada de la práctica, sino que se orientan a que los estudiantes (AdD) puedan contribuir a los aprendizajes de los niños y niñas de la escuela en la que llevan a cabo sus prácticas. En definitiva, dichas ayudas las prestan los tutores específicamente contextualizados en la práctica y guiadas por las metas del aula y de la escuela en la que el aprendiz está inmerso.

El prácticum así entendido, como período profesionalizador por excelencia, ha sido estudiado desde perspectivas teóricas diferentes. En nuestro caso, realizaremos su análisis desde la perspectiva socioconstructivista de la enseñanza y el aprendizaje y de la formación, por lo que tendremos en cuenta de manera prioritaria los trabajos realizados por autores significativos de dicho enfoque en este campo (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, y Bergen, 2011; Gelfuso et al., 2014; Korthagen et al., 2001; Korthagen, Loughran, y Russell, 2006; Latorre et al., 2011; Mauri, Clarà, et al., 2015; Schön, 2008; Zabalza, 2011). Muchos de dichos autores abordan el prácticum como la oportunidad para los futuros docentes de aprender de la práctica y hacerlo de manera relacionada con la teoría o el conocimiento académico impartido en la universidad y, en este proceso, elaborar un conocimiento profesional propio y personalizado. Sin embargo, al mismo tiempo que dichos autores están de acuerdo en que el prácticum propicia dicha relación, algunos de ellos difieren entre sí en cómo dicha relación se establece entre el conocimiento académico, el conocimiento práctico y la práctica y, en consecuencia, en el enfoque que debe darse al aprendizaje del estudiante en el prácticum.

Para Zabalza (2011, 2016) el prácticum es un espacio que abre a los AdD la posibilidad de representarse una realidad diferente a la que experimentan en la institución de formación, permitiéndoles construir el significado de la práctica y dar sentido a la teoría que aprenden en la universidad y, de este modo, establecer una relación entre la teoría y la práctica. El autor considera que el prácticum es el contexto que está “destinado a enriquecer la formación, complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en los centros educativos” (p. 314) fomentando la formación del aprendiz, permitiendo establecer relación entre los conocimientos académicos que adquieren en la universidad y los que desarrollan en la práctica en el prácticum. Para Tejada-Fernández et al. (2017) la práctica propicia profundizar en la institución de formación en la teoría a partir de las experiencias prácticas obtenidas por los AdD en el ámbito profesional docente. Asimismo, Derrick y Dicks (2005) como también Liston et al. (2006) consideran este periodo de formación profesional como “prácticas de enseñanza”. Sin duda alguna, para los autores el periodo de prácticum abre un espectro de posibilidades

a la formación del futuro docente, ubicándolo en contextos reales de aprendizaje de la profesión docente, en los que podrá observar y/o participar en los procesos de enseñanza aprendizaje como apoyo del tutor del salón de clase o tutor profesional.

2.1.1. Conocimiento práctico y conocimiento académico en el contexto del prácticum

Mientras algunos ven el prácticum como la oportunidad de profundizar y dar sentido y significado al conocimiento académico aprendido en la universidad, ya sea utilizando la experiencia de la práctica para profundizar en la teoría o profundizar en la experiencia utilizando el conocimiento académico, otros hacen hincapié en la naturaleza de ese conocimiento académico y práctico y de sus relaciones. Así, por ejemplo, Hirmas y Cortés (2015), Toledo y Mauri (2018) afirman que, en este espacio del prácticum, el aprendiz desarrolla competencias profesionales como docente, por lo que no únicamente adquiere información. Si tomamos en cuenta como DeSeCo (OCED, 2002) define y caracteriza las competencias - “una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales que plantea la realización de una actividad o una tarea (...), cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, de conocimientos (...), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de una manera eficaz” (p. 8)- entonces, la inmersión del estudiante en el prácticum debe capacitarle para la tarea, lo que supone facultarle para movilizar los conocimientos diversos de manera relacionada y de forma contextualizada.

Para Toledo y Mauri (2018), el prácticum abre la posibilidad a que los aprendices de docentes participen en escenarios específicos que les exigen no solo usar información, sino desarrollar competencias profesionales significativas en contextos específicos. Desde esta perspectiva, como ponen de relieve las autoras, los aprendizajes que el prácticum provee a los futuros docentes dependerán de las oportunidades de implicación práctica y del grado en que les demanden ser responsables de su acción en contexto, orientada a los logros de aprendizaje de los niños y las niñas del aula y de la escuela. En consecuencia, un mismo prácticum institucional puede ofrecer oportunidades de aprendizaje diferentes dependiendo de los contextos en que la escuela de prácticas incluya al AdD y de cómo se le incluya en la práctica. Asimismo, Schön (1983) considera que la “práctica” no es una mera aplicación de la teoría, ya que se implementa en escenarios específicos e interactivos orientados a metas educativas concretas que definen la naturaleza de dicha práctica y, en consecuencia, los aprendizajes profesionales que puedan desarrollarse por la implicación de los AdD en la misma. Por otro lado, pero en esta misma orientación, Fernández, Martín-Cuadrado y Bodas (2017) consideran que, a lo largo de la formación académica, los aprendices construyen representaciones de su práctica diferentes, que incluyen dimensiones distintas de lo que implica la labor docente.

Para los autores Clarà y Mauri (2010a), Contreras et al. (2010), Korthagen et al., (2001) y Pérez Gómez (2010a) coinciden en señalar la oportunidad que ofrece el prácticum de relacionar el conocimiento académico, el conocimiento práctico y la práctica. Clarà y Mauri (2010a) exponen que, en lo relativo al conocimiento de los docentes, cabe diferenciar entre ambos conocimientos, teórico y práctico, y definen la naturaleza de este último como la capacidad del docente de elaborar y usar “representaciones situacionales”, aquellas que le permiten conocer y gestionar las situaciones de su práctica. Siguiendo a Dewey (1933), ambos autores entienden la situación como una unidad en la que se hallan relacionados de manera holística los diferentes eventos o elementos de la situación. Clarà (2015) profundiza en la naturaleza de dichas representaciones desde una perspectiva sociocultural, afirmando que algunos de los eventos en relación holística en la situación pueden ser considerados como actantes que entran en conflicto entre sí en la misma, lo que puede ser vivenciado por los docentes

PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA
CAPÍTULO II

como un dilema que les interpela y necesita ser clarificado para actuar en consecuencia. En este proceso, el autor afirma que el conocimiento académico y el conocimiento práctico no tienen la misma naturaleza y, a diferencia de lo que afirma Korthagen et al. (2001), establecen que uno y otro conocimiento no se transforman el uno en el otro, sino que su desarrollo sigue principios diferentes. Desde esta perspectiva, la relación entre conocimiento académico y conocimiento práctico para el autor no es transformativa, sino de mediación dialéctica, por lo que probablemente la función del prácticum no sea la de implicar al aprendiz en experiencias que den sentido a la teoría, ni tampoco la de implicarlo en la práctica por el valor de experimentación de la acción o práctica docente en sí misma. La función del prácticum puede que sea la de contribuir a desarrollar el conocimiento práctico del docente (el conocimiento y análisis de las situaciones de su práctica) mediado por el conocimiento académico, que media en la exploración que se haga de los eventos en tensión en la misma y que le ayuda a decidir su acción. La reflexión es una actividad clave en este proceso de construcción del conocimiento práctico y de relación entre la teoría y la práctica.

Por otra parte, pero de manera estrictamente relacionada con todo lo que acabamos de exponer, la formación de los futuros docentes en el prácticum debe promover el aprendizaje autónomo, mediante el cual, el futuro docente, sea capaz, a su vez, de dirigir sus aprendizajes, estructurar sus propias experiencias, reelaborar los marcos teóricos y significados profesionales iniciales que den sentido educativo a su quehacer profesional (Pérez Gómez, 2010a). Desde esta perspectiva se considera, al igual que Schön (1983) ya señalaba, que hay que brindarles los mejores entornos y ayudas formativas continuadas y sistemáticas a lo largo del prácticum. Asimismo, es también necesario que las instituciones de formación docente valoren la importancia de la escuela de formación y no concentren su labor únicamente en ofrecer contenidos académicos (Ávalos, 2011), la mayoría de las veces desvinculados del campo profesional en que el docente debe actuar.

Además, el prácticum promueve la participación de los futuros docentes en un contexto o comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991) en la que conjuntamente con otros profesionales expertos, los AdD observan, acompañan o ayudan, co-diseñan, elaboran e implementan actividades propias de la práctica profesional docente. Como Correa (2011) pone de relieve, es necesario que esos expertos se impliquen activamente en el desarrollo de competencias profesionales de los futuros docentes en el prácticum, ya que el periodo del prácticum por sí solo no garantiza el desarrollo de las competencias profesionales docentes si no va acompañado de la reflexión y ayuda formativa ajustadas a las necesidades de los estudiantes (Mauri, Onrubia, y Colomina, 2021; Wideen, Mayer-Smith, y Moon, 1998). La participación de docentes experimentados que sostengan y orienten el proceso de aprendizaje del estudiante en el prácticum resulta imprescindible. En este sentido, Perrenoud (1993) puso de relieve que los modelos formativos docentes precisan de la participación en la formación preprofesional docente de maestros y profesionales expertos. Los centros de formación inicial docente deben dar la importancia que se merece a la búsqueda de contextos, ambientes y escenarios de aprendizaje que resultan fundamentales para el desarrollo de aprendizajes auténticos que preparen a los aprendices como futuros docentes y promover su formación como profesionales reflexivos e investigadores, si cabe, de su propia práctica (Korthagen et al., 2006). En este proceso la relación entre institución universitaria e institución escolar, entre la universidad y la escuela y la formación de tutores resulta fundamental (Correa, 2011; Mauri et al., 2021).

En consecuencia, con todo lo anterior, la presente investigación pone de relieve la importancia de la enseñanza de la reflexión sobre las situaciones de la PP (Korthagen et al., 2001; Schön, 1988; Zabalza, 2011). Asimismo, muchos autores señalan al prácticum como un espacio ideal para este proceso

PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II

(González et al., 2011; Jensen, Hammerness, y Klette, 2019; Saiz-Linares, Ceballos-López, y Susinos-Rada, 2019).

Repasadas las aportaciones más relevantes sobre el papel del prácticum, resulta necesario abordar a continuación la relación que existe entre el prácticum y la reflexión sobre las situaciones de la práctica en ese contexto y definir su contribución a la construcción de aprendizajes profesionales y a la relación teoría práctica (Darling-Hammond, 2017; Dennis, Gelfuso y Sweeney, 2018; Martínez, Agirre, López de Arana y Bilbatua, 2019; Mauri et al., 2016; Mauri, Onrubia, Colomina y Clarà, 2019; Mauri y Miras, 1996; McGarr, McCormack y Comerford, 2019; Munalim y Gonong, 2019; Murphy y Ermeling, 2016; Schön, 1987).

Los modelos actuales de formación de futuros docentes no garantizan los conocimientos necesarios y tampoco que los adquiridos perduren en el tiempo; sobre todo, no aseguran que estos se transformen en procedimientos de actuación práctica adecuada en contextos específicos diferentes a aquellos en los que han sido inicialmente aprendidos. Como ya señalábamos, según Pérez Gómez “la enseñanza eficaz es la que ayuda al aprendiz a aprender de manera autónoma a construir sus propios significados, dirigir su aprendizaje, estructurar sus propias experiencias y construir sus propias teorías contrastadas e informadas” (2010b, p. 93). Esta visión, como otras tantas, necesariamente se ve soportada desde el trabajo que desarrolla el tutor, quien debe abandonar la práctica basada en la transmisión de información o en la repetición poco significativa de “buenas prácticas” para centrarse en ayudar al aprendiz de docente a construir su propio conocimiento profesional de manera activa y crítica.

Una tutorización así entendida implica la cesión de control progresiva del docente al aprendiz en la gestión, que no en la responsabilidad de la práctica educativa, para aportar al aprendiz de docente la ayuda que necesita ajustada a sus necesidades formativas en cada momento del proceso de prácticum. Por ende, el trabajo de los tutores universitarios debe contribuir al desarrollado por el aprendiz de docente en prácticas de mecanismos de autorregulación del propio aprendizaje y de la reflexión individual y conjunta necesaria para que dicho aprendizaje se lleve a cabo (Mauri et al., 2016).

2.2. Naturaleza y características de la reflexión

En este apartado se exploran las bases teóricas que definen y caracterizan la reflexión, las aportaciones de la literatura actual sobre la reflexión en la formación del profesorado en el prácticum. También se estudia el papel del tutor, en concreto, las ayudas que brinda al desarrollo de la reflexión sobre las situaciones de la práctica en los diferentes espacios conjuntos entre el tutor y los aprendices de docentes; es decir, su contribución a la construcción del conocimiento de las situaciones de la práctica por los futuros maestros. Más concretamente, se examinan en este apartado las contribuciones de Dewey (1933, 1938), Schön (1983, 1987, 1988) y otras más actuales Clarà (2015).

2.2.1. La reflexión según Dewey

Iniciaremos la entrada a los postulados de Dewey (1933) referenciando algunas de sus aportaciones esenciales, referidas a la reflexión:

[a]ctive, persistent, y careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends. (Dewey, 1933, p. 9)

Siguiendo al autor y relacionando esta afirmación con los objetivos de nuestro trabajo, podemos anticipar que el pensamiento reflexivo tiene la facultad de liberar a quien reflexiona de la actividad

PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA
CAPÍTULO II

impulsiva y rutinaria, posibilitándole dirigir sus actividades, contemplando objetivos y actuando de manera deliberada e intencional. La reflexión es el medio por el que, en nuestro caso, los aprendices de docente podrán hacer significativa su práctica. El pensamiento reflexivo según Dewey es un proceso continuo de observación e inferencia, y la finalidad de esta observación es obtener "un conocimiento más claro posible de la naturaleza de la situación a la que aquellos que reflexionan tienen que enfrentarse" (1989, p. 99). El autor sostiene que la función del pensamiento reflexivo es:

function of reflective thought is, therefore, to transform a situation in which there is experienced obscurity, doubt, conflict, disturbance of some sort, into a situation that is clear, coherent, settled, harmonious. (1933, p. 100)

Por otra parte, cabe señalar que observar y reflexionar también puede llevarse a cabo desde la mirada del otro (Dewey, 1933), que aporta sugerencias y contribuye a confrontar, comprobar y/o valorar la corrección de la inferencia propia inicialmente establecida gracias a la reflexión. El proceso reflexivo continúa hasta que las sugerencias que se establecen puedan satisfacer las exigencias que impone la clarificación de la situación en cuestión. Para el autor (Dewey, 1933, 1938) la reflexión es un proceso dual de análisis y síntesis. El análisis centra el proceso de pensamiento en los factores que están presentes en la situación y la síntesis sitúa los diversos factores relacionados de manera holística, de modo que se puedan ordenar y articular en la situación, permitiendo comprender las relaciones y tensiones internas que producen la falta de claridad que inicialmente la caracteriza. Asimismo, para el autor la:

Reflection involves not simply a sequence of ideas, but a con-sequence— a consecutive ordering in such a way that each determines the next as its proper outcome, while each outcome in turn leans back on, or refers to, its predecessors. (Dewey, 1933, p. 4)

Dewey (1933) incluye entre las funciones esenciales de la reflexión las siguientes; **i) elaborar la sugerencia** que se puede convertir en la opción a seguir en el caso de que se necesite clarificar la situación objeto de reflexión. Es decir, en el caso de que existan dos o más sugerencias en un mismo momento o en el que no es posible tomar una decisión sobre cuál opción es la mejor para resolver las dudas sobre la situación. De esta manera es preciso que el aprendiz continúe indagando cuál de estas sugerencias posibles debería tomar como camino a una posible clarificación de la situación; **ii) intelectualización**, entendida como un proceso en que se efectúa un registro o captación más definida de las condiciones que constituyen la dificultad, duda o falta de claridad inicial de la situación; el proceso tiene lugar cuando aún no existe en el comienzo un problema definido y ninguna situación completa en absoluto. La intelectualización la desarrolla progresivamente el aprendiz cuando define los eventos/elementos y/o variables que han provocado el detenimiento de la acción. La intelectualización de estas sugerencias iniciales se configura en un proceso que continúa más allá de la condición emocional inicial que tiñe la acción en cuestión, el paso de las sugerencias a la intelectualización completa dependerá de las condiciones que conforman la situación y que están deteniendo o favoreciendo el proceso; **iii) la idea conductora o "hipótesis"** que permite al aprendiz tener un norte, que en un inicio aquella sugerencia no poseía. Esta "hipotetización de la sugerencia" está determinada por los elementos o eventos que se identifican en la situación, lo que va permitiendo al aprendiz o a quien reflexiona hacer un uso más controlado de la sugerencia y analizarla de manera más profunda, gracias al estado de la cuestión o de la situación que acabamos de elaborar; todo ello favorece verificar su validez operativa y valorar su aporte en la clarificación de la situación; **iv) el razonamiento** (en sentido estricto) sobre lo que se ha trabajado mediante la consideración de los datos que la soportan, de manera que se pueda ampliar el conocimiento de forma que se convierta en un recurso válido. El desarrollo de una idea a través del razonamiento contribuye a proporcionar términos intermedios que unifiquen de modo consistente elementos que, en un comienzo, parecían entrar en conflicto, algunos de

PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II

los cuales conducen a cierta deducción mientras otros la llevan a una deducción opuesta; v) *comprobación de la hipótesis* por la acción permite dar una corroboración experimental a la idea conjetural inicial. Esta debe contrastarse con los sustentos teóricos, tratando de evidenciar las condiciones en la que se presentaba la situación, si esta conclusión es tan fuerte debe ser considerada como válida hasta que en otro momento pueda poner en crisis lo establecido y el proceso reflexivo necesite reiniciarse.

2.2.2. La reflexión según Schön

Schön (1983, 1984, 1987, 2008) desarrolla los postulados de Dewey y formula que la "práctica" no es simplemente la aplicación en directo de la teoría, sino un escenario complejo en el que se producen interacciones que merece la pena observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular, acabando por generar nuevos conocimientos. El autor ubica la reflexión ligada íntimamente a la acción de la profesión en la práctica, identificando que "these requirements can best be met by giving a central place to the reflective practicum as a setting for the creation of bridges between the school and the worlds of university and practice" (Schön, 1987, p. 321).

Al igual que el maestro ya profesional reflexiona sobre su práctica en su trabajo diario para tomar las decisiones acertadas y mejorarlo, la formación del aprendiz de docente debe verse impregnada por el desarrollo de esa capacidad desde el momento mismo en que realiza su prácticum. En este marco, el autor formula que el práctico o aprendiz debe asumir con responsabilidad la construcción o definición del problema, ya que este no se presenta de manera definida o clara en la situación objeto de reflexión. Para Schön (1987) el pensamiento reflexivo puede incluir los siguientes procesos: conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

2.2.2.1. Conversación con la situación

Para el autor la reflexión puede ser entendida como una conversación entre el aprendiz de docente y la situación que es objeto de reflexión. Dicho proceso adquiere un carácter transaccional (Schön, 1983). La conversación con la situación puede darse en tres campos, una *conversación reflexiva con la situación en la acción in situ*, una *conversación reflexiva sobre la situación* y una *conversación diferida con la situación*. En este sentido, el autor se refiere a la relación dialéctica entre "encuadre-acción-encuadre-acción" que desemboca dependiendo del aprendiz y su relación con la situación en una reflexión en la acción o la reflexión sobre la acción. Es preciso comprender que el encuadre comporta el enfrentamiento del aprendiz con las situaciones de su práctica, en nuestro caso las situaciones o experiencias de práctica preprofesional, que el aprendiz enfoca haciendo uso de sus concomimientos prácticos previos, a los que Schön (1983) se refiere como *repertorio*:

The practitioner has built up a repertoire of examples, images, understandings, and actions. (...) A practitioner's repertoire includes the whole of his experience insofar as it is accessible to him for understanding and action. (p. 138).

En este proceso el aprendiz es capaz de encuadrar la situación, actuar sobre ella y volver a encuadrarla de nuevo. Schön caracteriza esta actividad como un "non-technical process of framing the problematic situation that we may organize and clarify both the ends to be achieved and the possible means of achieving them" (1983, p. 41). Asimismo, el autor caracteriza el proceso de encuadrar la situación *por tres condiciones*: la primera cuando el aprendiz *no hace* uso del conocimiento en la acción, el autor la comprende como "**reflexión en la acción**"; una segunda forma en la que el aprendiz reencuadra la situación o experiencia discutiendo el conocimiento en la acción, que el autor denomina "**reflexión sobre la acción**"; y una tercera forma más compleja que el autor denomina "**conversación**

reflexiva con la situación”, que comporta, como hemos anotado antes, una relación dialéctica de “encuadre-acción-encuadre-acción”, es decir, un proceso que puede comportar reflexionar en la acción o reflexionar sobre la acción. Este proceso permite al aprendiz indagar sobre los aspectos o elementos que comporta la situación o experiencia de PP.

Por otro lado, la respuesta que conseguimos de esta conversación reflexiva con la situación dependerá del momento en que construimos esta conversación, es así que la:

Conversation with the situation refers to a type of reflection-in-action understood from Dewey's transactional perspective. Here, an inquirer, in transaction with the materials of a situation, encounters a surprise in the form of "back-talk" that momentarily interrupts action, evoking uncertainty. (Schön, 1992, p.125)

Para Dewey (1938) la conexión que se construye entre los eventos y objetos no es una cuestión puntual y aislada, la podríamos denominar sistémica en el sentido de que esta consideración del autor toma como referencia al contexto como un todo, definiéndola así:

What is designated by the word “situation” is not a single object or event or set of objects and events. For we never experience nor form judgments about objects and events in isolation, but only in connection with a contextual whole. This latter is what is called a “situation”. (p. 72)

En nuestro caso es objeto de estudio en esta tesis, como en muchos momentos ocurre en la práctica profesional de los maestros, la conversación reflexiva que se lleva a cabo con una situación que ya ha tenido lugar en la práctica, lo que nos permite explorar dicha situación y ampliar nuestra comprensión inicial de la misma en el momento en que esta tuvo lugar. En consecuencia, la conversación reflexiva con la situación se desarrolla desde el repertorio inicial que el aprendiz en prácticas adquiere y que le favorece encuadrar las situaciones concretas que experimenta en la práctica preprofesional:

When a practitioner makes sense of a situation he perceives to be unique, he sees it as something already present in his repertoire. To see this site as that one is not to subsume the first under a familiar category or rule. It is, rather, to see the unfamiliar situation as both similar to and different from the familiar one, without at first being able to say similar or different with respect to what. (...) Seeing this situation as that one, a practitioner may also do in this situation as in that one. (Schön, 1987, p. 67)

Como síntesis, es claro que lo que conduce a que el aprendiz inicie una conversación con la situación o experiencia de PP son distintos eventos, aspectos o elementos que surgen de la situación o experiencia de PP que le generan incertidumbre, lo que puede comportar que inicie un proceso de reflexión en la acción o reflexión sobre la acción, es decir una conversación reflexiva con la situación o experiencia de PP (Clarà, 2013, 2015).

2.2.2.2. Conocimiento en la acción

Es el conocimiento personal que se enmarca en la percepción y juicio del aprendiz. En dicho conocimiento se incluyen de manera no siempre explícita el conocimiento teórico que el aprendiz ya posee anteriormente y el conocimiento práctico que adquiere en la experiencia práctica, su “saber en la acción”:

The knowing-in-action is tacit, spontaneously delivered without conscious deliberation; and it works, yielding intended outcomes so long as the situation falls within the boundaries of what we have learned to treat as normal. (Schön, 1987, p. 28)

PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II

Para el autor, el conocimiento en la acción comprende como base dos componentes: el saber de carácter teórico que es inherente a los conocimientos que se han adquirido en el medio académico o científico y un segundo, el saber en la acción, que se genera de la práctica profesional de manera natural y espontánea. Este conocimiento guía la actuación del aprendiz en su quehacer práctico habitual. Incluye desde elementos inconscientes o poco explícitos, hasta juicios de valor que desembocan en interpretaciones subjetivas de la propia práctica. El conocimiento en la acción está en uso en el proceso de conversación reflexiva con la situación.

2.2.2.3. Reflexión en la acción

La reflexión en la acción es el proceso que el aprendiz sigue para representarse la situación mientras esta se encuentra desarrollándose e interpretarla, de modo que pueda intervenir en ella y modificarla, si cabe. En la reflexión en la acción (Schön, 1983) el aprendiz parte de experiencias de reflexión sobre situaciones de la práctica anteriores que usa como repertorio para, por una parte, encuadrar las nuevas y lograr comprenderlas y, por otra parte, para elaborar otras representaciones diferentes cuando se identifican variaciones que impiden que ese encuadre inicial se produzca con facilidad.

The distinction between reflection- and knowing-in-action may be subtle. A skilled performer adjusts his responses to variations in phenomena. In his moment-by-moment appreciations of a process, he deploys a wide-ranging repertoire of images of contexts and actions. So a baseball pitcher adapts his pitching style to the peculiarities of a particular batter or situation in a game. (Schön, 1987, p. 29).

La reflexión en la acción, como ya señalamos, se entiende como un proceso de diálogo o conversación con la situación en la práctica mientras esta se está llevando a cabo. Dicho proceso se caracteriza por ser inmediato e in situ, comportando la consideración de las particularidades de cada situación en desarrollo en la acción. Este proceso reflexivo permite, además, si se dan las condiciones adecuadas, repensar la acción que se está llevando a cabo en la situación y redefinirla de nuevo; de esta forma también el aprendiz reelabora su pensamiento en la acción. Aunque el conocimiento que se construye en este proceso de reflexión en la acción tenga un alcance limitado y un grado de contextualización elevado, su valor consiste en la relevancia de este para la acción, ya que le permite redefinirla.

2.2.2.4. Reflexión sobre la reflexión en la acción

Para Schön (1987) la *reflexión sobre la reflexión en la acción* es aquella en la que se analiza lo que se ha reflexionado en la acción en la situación mientras se estaba llevando a cabo. Dicho proceso es esencial porque permite generar análisis individuales o grupales que enriquecen el conocimiento y las experiencias de los aprendices.

Schön (1983) caracteriza la reflexión sobre la reflexión en la acción como el proceso que aporta, al conocimiento elaborado por la reflexión en la acción, los resultados de un análisis posterior de la acción efectuado de manera relacionada con esta. Dicho análisis incluye también la revisión de los procesos de reflexión misma, favoreciendo que el aprendiz los caracterice de manera explícita y pueda mejorarlos, si cabe.

La implicación del aprendiz en este proceso favorece, siempre que cuente con las ayudas oportunas, que pueda elaborar una representación de su acción en la situación y de la reflexión misma, de manera que no solo las experimente, sino que las comprenda y pueda redefinirlas y llegar a gestionar ambas - acción y reflexión- de manera progresivamente consciente y relacionada. Es así como el aprendiz podrá

establecer los objetivos y los medios para intervenir en la acción con base en las decisiones que aborda como resultado de la reflexión continua. Para la formación del aprendiz, esta fase del proceso reflexivo es fundamental. En este sentido, cabe traer a colación la idea de Schön sobre la “práctica” para el autor “*A professional practice is the province of a community of practitioners who share, in John Dewey's term, the traditions of a calling. They share conventions of action that include distinctive media, languages, and tools*” (1987, p. 32). La propuesta del autor pone de relieve la importancia de la reflexión para desarrollar la propia profesión -en nuestro caso la formación preprofesional docente- y el conocimiento necesario para llevar dicha tarea a cabo.

2.2.2.5. La noción de reflexión desde una perspectiva sociocultural

Los planteamientos sobre la reflexión de Dewey y Schön fueron revisados desde una perspectiva sociocultural siguiendo los trabajos de Vigotsky (1986) y Leontiev (1978) sobre la estructura general de la actividad humana. La revisión se inicia con los trabajos de Clarà y Mauri (2010a) sobre la naturaleza del conocimiento práctico y se profundiza y amplía con los estudios realizados por Clarà (2011, 2015) sobre la situación. Ambos autores elaboran una definición genérica del constructo de “conocimiento práctico” como “*aquel conocimiento que permite a los prácticos definir, construir, las situaciones concretas de su práctica*” (2010a, p.133). Desde su perspectiva, diferencian entre conocimiento teórico, conocimiento práctico y la práctica.

Con respecto al conocimiento práctico, este tiene una naturaleza implícita, aunque puede llegar a explicitarse; tiene un carácter holístico y situado o indisolublemente ligado a una situación concreta, y posee una naturaleza encarnada, por la que la dimensión emocional y moral del aprendiz se encuentra necesariamente integrada en su acción en la situación. Por su parte, el conocimiento teórico tiene un carácter explícito y sigue normas propias del razonamiento lógico.

De acuerdo con lo que acabamos de exponer, el conocimiento teórico y práctico tienen naturalezas diferentes que, aunque no les permiten transformarse el uno en el otro, sí propician que ambos medien en la representación que los aprendices elaboran de las situaciones de su práctica, aunque siguiendo dinámicas diferentes. En este sentido, la relación entre ambos tipos de conocimiento sigue procesos de naturaleza dialéctica y constructiva, pero no transformativa. Para completar esta breve incisión en la relación entre conocimiento teórico, conocimiento práctico y la práctica, cabe también clarificar las diferencias entre esos dos últimos, el conocimiento práctico y la práctica, así pues, siguiendo a Clarà y Mauri (2010c) consideramos lo siguiente:

El conocimiento práctico es conocimiento sobre las situaciones concretas en las que el práctico actúa. La distinción entre situación y acción es crucial: la acción siempre tiene lugar en alguna situación concreta, pero la situación no es reducible a acciones. Desde una epistemología constructivista, la situación se tiene que construir, definir, no es algo que le venga dado al práctico. Para conocer la situación, el práctico utiliza cierto tipo de conocimiento específico. (p. 201)

Tomando como referencia las consideraciones anteriores, una formación que tenga como objetivo contribuir a que los futuros docentes conozcan y logren gestionar las situaciones de su práctica, debería enfocar la enseñanza de la reflexión de manera focalizada en las situaciones de la práctica. Volviendo a los postulados de los autores clásicos Dewey y Schön sobre la situación, ambos autores coinciden en que la situación como objeto de reflexión es una entidad que debe ser construida por aquel o aquellos que reflexionan y, en particular, Schön (1983) señala que el problema objeto de reflexión no puede ser visto como algo dado, sino que es necesario aprender a construirlo.

PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II

In real-world practice, problems do not present themselves to the practitioner as givens. They must be constructed from the materials of problematic situations which are puzzling, troubling, and uncertain. In order to convert a problematic situation to a problem, a practitioner must do a certain kind of work. He must make sense of an uncertain situation that initially makes no sense. (Schön, 1983, p. 40)

Por su parte Clarà (2015), en su revisión de la idea de situación de Dewey (1991), coincide con el autor en que la 'situación' no es un solo objeto o evento o una suma de objetos y eventos considerados de manera aislada, sino que los eventos forman un todo holístico y se presentan de manera relacionada. Para Clarà, la situación se concibe como el aspecto condicional del sistema de actividad y el sistema de actividad, siguiendo a Leontiev (1978), como el origen del sentido de la acción. El autor entiende la situación como “can be seen as a system of actants in interaction that is experienced by the subject as a unique and inseparable whole” (Clarà, 2013, p. 119). En esta línea teórica la situación se basa y construye en la idea de la relación transaccional orgánica entre el organismo y el medio, como una unidad dialéctica, caracterizada por el autor como naturalista y cultural, que dinamiza un conjunto de agencias, que los actantes de la situación desarrollan en un sentido quizás perpetuo. Los eventos o actantes pueden entrar en conflicto entre sí en la situación y condicionar la actividad en la misma debido a la naturaleza eminentemente holística de la situación.

Siguiendo a los clásicos, Clarà (2015) reconoce también que la reflexión sobre las situaciones específicas de la práctica tiene lugar y, se materializa en la conversación entre el docente (o aprendiz de docente) y la situación. Dicha conversación se configura por medio de acciones (reales o representadas/imaginarias) que actúan a modo de interrogantes que se plantean a la situación para lograr representársela o, dicho de otro modo, para lograr identificar el sistema de actividad que la caracteriza (Leontiev, 1978). La reflexión, así entendida, no persigue tanto identificar elementos o acciones concretas o específicas entre los eventos en la situación, sino el sistema de actividad mismo, en particular los actantes en conflicto en la misma, considerados de manera holística y comprender, en definitiva, qué impide que la acción fluya en este sistema y la actividad, que ha quedado bloqueada, pueda seguir desarrollándose. En este proceso de exploración de la situación que inicia el docente, la situación responde a sus interpelaciones, por lo que la conversación entre dicho docente y la situación no puede ser vista como unidireccional, sino mutuamente configurada y de naturaleza dialéctica.

Así pues, según el autor, la reflexión así caracterizada permite identificar y analizar los diversos factores que intervienen, relacionados de manera holística, en la situación (Clarà, 2013). En este análisis, se identifican y analizan los eventos en tensión en la situación que actúan, como decíamos, como agencias en conflicto, y que se traducen en dilemas para el docente o aprendiz de docente. Esas agencias en tensión necesitan ser explicitadas para comprender (o clarificar) la situación en profundidad y plantear, si es el caso, actuaciones alternativas, diferentes a las que los implicados en la situación están llevando a cabo y contribuyen a su caracterización (Clarà y Mauri, 2010b; Mauri, Ginesta, y Rochera, 2014).

Para Clarà (2015) el proceso reflexivo de representarse las situaciones de la práctica en conversación con la situación tiene lugar con la finalidad de contribuir a representárselas en profundidad y poder gestionarlas. Asimismo, como ya explicamos, el autor plantea que, en ese proceso, la situación no es un receptor pasivo de las actuaciones reales o virtuales sobre la misma, sino que responde a esas acciones influyendo en el proceso reflexivo iniciado, obligando a quien reflexiona a modificar sus representaciones iniciales y sus actuaciones en la situación.

Las representaciones situacionales posibilitan al práctico conocer las situaciones de su práctica e identificar las acciones que tienen lugar en el sistema de actividad que sostiene una situación específica

(Clarà, 2013; Clarà et al., 2010b), de modo que el aprendiz pueda representarse su actuación en esa situación. La representación de la situación conlleva también la diferenciación entre una situación y una acción en concreto en la situación. El aprendiz de docente debe llegar a comprender que una acción se desarrolla al interior de un sistema de actividad o situación específica, y que abordar la comprensión de esa acción implica evocar en un sistema de actividad global (Clarà et al., 2010b).

Clarà y Mauri (2010a) coinciden asimismo con aquellos autores que afirman que las relaciones que vinculan el conocimiento teórico, el conocimiento práctico y las actuaciones en la práctica del aprendiz no siguen los cánones de la “racionalidad técnica” sino procesos de pensamiento complejos que deben ser enseñados en el prácticum gracias a la reflexión. Desde la perspectiva abordada, la enseñanza de la reflexión debe implicar al estudiante o futuro docente en procesos de indagación dialógica (Canabal-García, García-Campos, y Margalef-García, 2017) mediados necesariamente por otros expertos o amigos críticos (Dennis et al., 2018; Martínez et al., 2019; Mauri et al., 2016, 2017; Mauri et al., 2019; McGarr et al., 2019; Munalim et al., 2019; Murphy et al., 2016). Si tenemos en cuenta la perspectiva sociocultural del aprendizaje de la que parte este trabajo, el papel de dichos expertos en las conversaciones entre tutores y estudiantes y con la situación objeto de reflexión consiste en vehicular las ayudas específicas ajustadas a las necesidades de indagación, comprensión y gestión de la reflexión de los estudiantes (Hammerness, Darling-Hammond, y Bransford, 2005; Kincheloe, Steinberg, y Villaverde, 2004; Zeichner, 2006, 2010).

2.3. Enseñanza de la reflexión en el prácticum

La mejora de la práctica docente implica el desarrollo de competencias reflexivas desde la formación inicial en los centros de formación, en este sentido estos centros deben poner en marcha programas en los que sea posible aprender a reflexionar (Cochran-Smith y Lytle, 1999; Korthagen, 2010a; Zeichner, 2006) y desarrollar competencias de reflexión (Paniagua y Istance, 2018; Postholm, 2008; Sonmark, Révai, Gottschalk, Deligiannidi, y Burns, 2017).

En los subapartados que siguen expondremos cuatro aspectos clave en los que, a nuestro juicio, debe fundamentarse la enseñanza de la reflexión: fomentar la relación entre la teoría – práctica; dotar a la reflexión de un carácter productivo; orientar el proceso reflexivo hacia una finalidad crítica y, finalmente, dotar de calidad formativa a la conversación entre tutores y aprendices de docente en la reflexión conjunta y con la situación. A continuación, presentaremos brevemente todas estas cuestiones.

En el *primer subapartado*, nos ocuparemos de mostrar algunas propuestas de enseñanza de la reflexión orientadas a favorecer la relación entre la teoría y la práctica. Así, entre los múltiples modelos que orientan la enseñanza de la reflexión, uno de los más valorados es el elaborado por Korthagen et al. (2001). Cabe señalar, sin embargo, que, como hemos puesto de relieve en apartados anteriores, mantenemos algunas discrepancias con dicho modelo relativas a la caracterización transformativa de las relaciones entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico y que la reflexión debe contribuir a impulsar. En el *segundo subapartado*, examinaremos algunas propuestas de diferentes autores sobre las dimensiones de la enseñanza de la reflexión que los tutores deben atender adecuadamente para procurar que la reflexión resulte productiva y se desarrolle centrada en comprender y gestionar las situaciones de la práctica. En el *tercer subapartado*, exploraremos brevemente la necesidad de enseñar la reflexión con finalidad crítica, de modo que permita a los estudiantes en prácticas, futuros docentes, no únicamente conocer su realidad docente, sino también ir más allá y plantearse mejorarla. Finalmente, en el *cuarto subapartado*, nos ocuparemos de algunos aspectos a tener en cuenta para lograr que la conversación entre tutores y estudiantes en procesos de reflexión conjunta tenga la calidad formativa necesaria para promover el aprendizaje y el logro de los objetivos formativos.

2.3.1. El enfoque realista de la reflexión. La relación entre teoría y la práctica

El enfoque realista de Korthagen (2010a) se propone conseguir que el trabajo docente se sostenga en la reflexión, a la que considera el motor clave del mismo. Su análisis de la reflexión resulta interesante para nosotros por el conjunto de etapas o fases que inspiran un modelo específico de enseñanza de la reflexión.

Korthagen (2010b) basa el estudio empírico del conocimiento docente en tres niveles: la gestalt; el esquema, y la teoría. Siguiendo la idea de Dewey (1933), Korthagen plantea que el proceso dual de análisis y síntesis conlleva establecer conexiones entre una situación indeterminada y los conocimientos teóricos académicos que aquel que reflexiona -futuro docente, en nuestro caso- puede recuperar de su saber y/o experiencia (Korthagen, 2010b; Korthagen et al., 2001; Oner et al., 2011) Se trata de un proceso básico en la formación de la reflexión que los tutores, docentes de los aprendices de docentes, deben tener en cuenta siempre para apoyarles en la reflexión. En este marco, Korthagen y sus colaboradores (Korthagen et al., 2001) desarrollan un modelo de enseñanza de la reflexión (ALACT) que incluye diferentes fases:

i. La primera fase parte de la acción (o experiencia) conectando esta acción como un objetivo a trabajar, donde inicialmente las metas no son del todo claras y es necesario reflexionar para lograr establecerlas.

ii. La segunda fase incluye mirar hacia atrás, lo que, en ocasiones, resulta desconcertante para aquel que reflexiona. Esta fase suele ser fácil de alcanzar, ya que, aunque le exija al práctico que continúe realizando su análisis de la situación, le posibilita al mismo tiempo avanzar en el proceso.

iii. La tercera fase se centra en lograr que el práctico o aprendiz desarrolle significados relevantes para comprender la situación, tratando de organizarlos y conectarlos con las metas que le permitan continuar. El proceso en esta fase es de organización de significados.

iv. La cuarta fase tiene un enfoque diferente: el práctico o el aprendiz decide cuál de las estrategias será la mejor para alcanzar su meta. Cuando no se ha logrado alcanzar dicha meta se vislumbra que el análisis desarrollado sobre la situación no es lo suficientemente reflexivo y debe volver a las fases anteriores para redefinir nuevamente una estrategia que le permita alcanzar la meta y clarificar la situación.

v. La quinta fase comporta reiniciar el proceso. Se inicia un nuevo esfuerzo para alcanzar el objetivo deseado sobre la nueva situación en cuestión.

El proceso que incluye el modelo de ALACT (Crasborn et al., 2011; Korthagen et al., 2005; Rodgers, 2002) supone el paso de la práctica a la teoría, entendido como un proceso de transformación de la una en la otra gracias a la reflexión. Una propuesta que desde la perspectiva establecida por Clarà et al. (2019) es analizada de manera crítica.

Los tutores que están formando a los futuros docentes son quienes deben organizar de manera adecuada las experiencias reflexivas, proveyéndoles de espacios de reflexión sobre procesos reales de actuación docente en la práctica. El autor aboga por un enfoque realista de los programas de formación del profesorado, secuencial y transformativo, que avanza desde la experiencia práctica a la teorización (Korthagen, 2010b; Korthagen et al., 2001). Desde esta perspectiva el autor afirma que “la reflexión es el instrumento por el cual la experimentación se traduce en conocimiento dinámico” (Korthagen et al., 2001).

Así la reflexión sobre la práctica educativa se constituye en un medio para poder desarrollar una reflexión intrasubjetiva que acceda hasta las mismas creencias de los diferentes agentes educativos que intervienen en la formación del futuro docente, pero con mayor foco sobre las creencias de los docentes en formación (Hähkiöniemi, 2013). Desde otras investigaciones también se propone a la reflexión como un componente esencial de nexo entre las creencias de los futuros docentes y su práctica preprofesional (Clarke y Hollingsworth, 2002). Otras investigaciones (Zeichner y Liston, 2013) se centran en analizar la relación que han construido los actores educativos implicados en el proceso, focalizándose en analizar y comprender los aprendizajes que se alcanzan en este proceso:

i) examines, frames, and attempts to solve the dilemmas of classroom practice; ii) is aware of and questions the assumptions and values he or she brings to teaching; iii) is attentive to the institutional and cultural contexts in which he or she teaches; iv) takes part in curriculum development and is involved in school change efforts; v) and takes responsibility for his or her own professional development. (Zeichner et al., 2013, p. 6)

En efecto, durante el prácticum les es posible a los futuros docentes, entre otros aprendizajes, comprender las situaciones de su práctica, cuyo análisis les permite identificar dilemas que les interpelan directamente y a los que necesitan darles respuesta (Clandinin, 1986; Clarà, 2015; Dewey, 1933; Pareja y Margalef, 2013).

Para Korthagen, la reflexión es el proceso que contribuye a poner en relación la teoría y la práctica, de modo que lleve al futuro docente a conocer las situaciones específicas de su práctica y a considerar y revisar sus fundamentos teóricos y las bases epistemológicas desde las cuales está representándose esas situaciones y elaborando respuestas educativas a los dilemas que la reflexión identifica en esas situaciones (Korthagen et al., 2001; Pérez Gómez, 2010a, 2010b, 2012; Schön, 1983, 1987). La relación teoría – práctica germina para el futuro docente desde la reflexión individual y también conjunta, la que lleva a cabo en interacción con los otros actores educativos, docentes y tutores expertos, que intervienen en su proceso formativo (Pérez Gómez, 2010b). Con todo lo antes tratado, es claro que la importancia de la reflexión y de los procesos reflexivos en la formación son fundamental, indiscutible y considerablemente aceptada como necesaria su enseñanza (LaBoskey, 2010).

Para finalizar este apartado, cabe dejar constancia de que otros estudios (Beauchamp, 2015; Collin, Karsenti, y Komis, 2013) exponen algunas divergencias con el modelo de reflexión orientado a la relación entre la teoría y la práctica tal como la enfoca Korthagen, en especial exponen otras percepciones del propósito y las prioridades de la enseñanza de la reflexión (Korthagen et al., 2001; Mansvelder-Longayroux, Beijgaard, y Verloop, 2007) pero también, y lo que resulta más relevante para nosotros en este subapartado, es respecto a la naturaleza transformativa de las relaciones entre los diferentes tipos de conocimiento (Clarà et al., 2010a).

2.3.2. El carácter productivo de la reflexión

La *reflexión* debe tener *un carácter productivo* que permita al aprendiz comprender las situaciones de su práctica. Es decir, los diferentes aspectos implicados en la situación de PP objeto de reflexión y analizarlos de manera profunda y crítica (Moore-Russo y Wilsey, 2014; Ruffinelli, de la Hoz, y Álvarez, 2020). Moore-Russo y Wilsey (2014) consideran que el nivel de productividad depende de algunas dimensiones: el contenido, la conectividad, y complejidad de reflexiones. La *primera dimensión* referida al contenido comporta analizar los procesos de aprendizaje sobre los que se profundiza para lograr comprenderlos; la *segunda dimensión* supone desarrollar la trascendencia que alcance la

reflexión, que permite a quienes reflexionan conocer la situación específica más allá de los hechos concretos objeto de análisis; y la *tercera dimensión* considera que la reflexión es productiva si permite a quienes reflexionan comprender la complejidad de los procesos y del contexto estudiado y la necesidad de adaptación de la actuación resultante de la reflexión a contextos y situaciones diversas. Para los autores, “the idea that reflection is multidimensional should have practical outcomes related to the role of teacher educators and how they promote productive reflection” (2014, p. 88).

A su vez, Mauri y colaboradores (2016) afirman que la enseñanza de la reflexión debe centrarse en analizar los dilemas presentes en las situaciones específicas o actantes en conflicto, como modo de propiciar la comprensión profunda de la situación. Para lograr focalizar la misma en el análisis de las situaciones, los autores establecen cinco dimensiones que deben controlarse y gestionar adecuadamente para que la reflexión se lleve a cabo de manera productiva. En consecuencia, dado que parten de que la reflexión comporta profundizar en la interpretación y comprensión de la situación y los dilemas que la definen, advierten de la necesidad de evitar que los aprendices de docentes inicien el proceso reflexivo focalizándose en la estimación de soluciones alternativas a las llevadas a cabo por los participantes en la situación, ya que se anticipan al análisis y, de algún modo, dejan de lado la necesidad de comprender la situación específica objeto de reflexión. Asimismo, plantean que deben evitarse valoraciones o juicios previos de los aprendices cuando todavía no se ha logrado realizar un análisis completo y complejo de la situación. Otro de los aspectos que la enseñanza de la reflexión debe abordar desde el inicio de la formación reflexiva es el establecimiento de relaciones entre el conocimiento práctico y académico como medio de propiciar una comprensión más elaborada y argumentada de la situación.

Finalmente, cabe añadir a la consideración de la enseñanza de una reflexión productiva las propuestas de otros autores (Merleau-Ponty y Ménéasé, 2002; Strati, 2007) sobre los aspectos a tener en cuenta en el momento de reflexionar sobre las prácticas y que son las siguientes: a) cuestionar por qué las cosas son y se hacen de una cierta manera; b) indagar sobre el sentido del conocimiento local e informal que se difunde en el contexto del aula; c) considerar los procesos históricos y sociales que afectan a las propias dimensiones y a las rutinas, los rituales y hábitos de la cultura escolar; d) aceptar las formas de conocimiento no tradicionales, como emociones, sensaciones, percepciones, sensibilidades estéticas o intuiciones; e) cuestionar las propias preguntas; f) buscar las discrepancias entre lo que se dice y lo que se hace; g) adquirir conciencia de carácter racionalizador y auto justificativo de las propias argumentaciones y teorías declaradas (Pérez Gómez, 2010b).

2.3.3. El carácter crítico de la reflexión

Señalamos a continuación las aportaciones de determinados autores que ponen de relieve la necesidad de planificar la enseñanza de la reflexión con la finalidad de que se dé *reflexión crítica*. La idea es propiciar un proceso que integre dos componentes fundamentales de la formación del aprendiz de docente: el primero, la propia experiencia del aprendiz en formación (Brockbank y McGill, 2007). Se recomienda implicar en el proceso reflexivo su percepción y análisis de las propias situaciones de la PP, en particular de aquellos elementos que le interpelan directamente y le motivan a responder responsablemente a las demandas que genera su observación y actuación práctica en el aula (Liu, 2015). El segundo componente se refiere a que la reflexión crítica debe fomentar el aprendizaje de los aprendices de docente de manera contextualizada y con responsabilidad social y ética, de modo que el futuro docente oriente su actividad a la transformación de la práctica y de las actuaciones educativas que pueden ser objeto de mejora en y de la comunidad (Zeichner, 1993). Sin embargo, la reflexión crítica dista mucho de ser llevada a la práctica, hasta el punto de que algunos autores consideran que su

presencia en la formación se sitúa en un nivel puramente descriptivo de lo que no funciona o debería mejorarse (Ovens y Tinning, 2009; Zhu, 2011).

2.3.4. La conversación entre tutores y estudiantes en la reflexión como instrumento de mediación formativa

La conversación tiene un papel preponderante en el proceso de formación del aprendiz o práctico, ya que favorece el desarrollo de su identidad docente y desarrolla su capacidad para gestionar la propia práctica (Kelchtermans, 2009; Nias, 1989). La investigación sobre la conversación entre el aprendiz o práctico con el supervisor de prácticas (Sheridan y Young, 2016) estudia lo que estas conversaciones aportan al desarrollo de una formación docente exitosa. El marco epistemológico en que se inscriben la mayoría de estos trabajos es el constructivista, pero también consideran los trabajos de Wenger (1998), quien aborda el aprendizaje como un proceso eminentemente social y que se fundamenta en las experiencias vividas por los aprendices y en su implicación social en las comunidades de aprendizaje y de práctica. En este contexto, el aprendizaje profesional se construye socialmente (Lave et al., 1991) en los procesos de reflexión conjunta. En lo que respecta a la consideración de la teoría de Wenger (1998) por los diferentes autores, habitualmente estos incorporan a su análisis de la conversación tres de sus conceptos clave: participación y aprendizaje social; compromiso mutuo; empresa conjunta y repertorio compartido.

Los estudios sobre la conversación entre tutores y estudiantes señalan la importancia de la ubicación en la comunidad de práctica tanto de los aprendices, como de sus tutores y asimismo subrayan la relevancia de la calidad de la relación que los actores mantienen a lo largo del prácticum. Por su parte, para Yagata (2017) la importancia de la conversación se sostiene en la actividad que el tutor desarrolla al prestar atención a las situaciones emocionales que vive el aprendiz en la práctica, aspecto que muchas veces se pasa por alto y dificulta la comprensión de las experiencias de formación preprofesional del aprendiz en la escuela. Para el autor el diálogo entre el aprendiz y el tutor debe incluir estrategias técnicas orientadas a lograr ese propósito “requires the mentor to be reflectively aware of both the expected role and the technical strategies that prompt and promote the mentee’s reflective process” (Yagata, 2017, p. 11).

Además, para conseguir que el proceso de reflexión resulte de una co-construcción y sostenga el aprendizaje del futuro docente, es necesario formar tutores cuyo rol esté orientado a lograr una relación interactiva de estas características y focalizada en el análisis de las situaciones de práctica preprofesional que resultan poco claras para el aprendiz. Tal como sostiene Yagata:

A co-constructive dialogic reflective session requires teacher educators to build relationships with our supervisees that are both professional and personal. Teacher educators need to attend to the affective dimensions of our supervisees’ utterances and to consider the situated contexts in which they are teaching as well as offering technical advice. (2017, p. 11)

Esto supone que los tutores atienden también las necesidades afectivas del aprendiz de docente dentro del contexto en se desarrolla la PP, lo que comporta en sí mismo poner en marcha un proceso reflexivo co-constructivo.

Trabajos como los llevados a cabo por Mauri, Clarà, Colomina, y Onrubia (2017) consideran el diálogo reflexivo como un componente esencial en los procesos de reflexión conjunta, en el que los aprendices comparten su representación de la situación objeto de reflexión, entendida esta

PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II

representación como la consideración de aspectos relevantes de la situación (eventos como actantes en conflicto) de manera holística. En esta misma investigación, los autores identifican que el diálogo reflexivo permite a los aprendices contribuir conjuntamente con el tutor a la interpretación de la situación, explorándola de manera conjunta, discutiendo las posibles interpretaciones y proponiendo otras alternativas (Mauri et al., 2017). Así también, trabajos como el desarrollado por Medina, Jarauta e Imbernon (2010) sostienen que “al hablar del uso del diálogo reflexivo en la docencia universitaria, se alude a la estrategia que utiliza el profesor o profesora para hacer explícito el procedimiento con el que está trabajando” (p. 23). Pero, para Greene (1987), el diálogo reflexivo comprende también la escucha activa de los actores de manera que se concentren en los aspectos subjetivos del mensaje del otro, abriendo así la posibilidad de indagar sobre las cuestiones que, desde su perspectiva, dan sentido a la situación, en nuestro caso a la situación o experiencia de PP, sobre la que se reflexiona. En este marco reflexivo, el diálogo convoca a que los tutores brinden a los estudiantes todo aquello que saben y que piensan de las situaciones que les interpelan y también que hagan explícito como lo piensan y construyen. Esta actuación del tutor abre el espacio para que el aprendiz reflexione sobre su experiencia y la de los otros, y sobre cómo construir un aprendizaje con sentido. El desarrollo de conciencia del aprendiz sobre su pensamiento lo conduce a interpelarse y establecer relaciones entre el conocimiento teórico y práctico que sostiene sus ideas, de manera que le abra la posibilidad de poderlas expresar argumentadamente.

Como ya se ha señalado en apartados anteriores, el prácticum debe contribuir a desarrollar el conocimiento profesional de los docentes. Es precisamente en este proceso en el que radica la importancia de la reflexión (Lampert, 2010). En consecuencia, la enseñanza de la reflexión ha sido considerada como un proceso clave de la formación del aprendiz de docente (Griffiths, 2000; Paniagua et al., 2018; Postholm, 2008; Sonmark et al., 2017). Mientras los futuros docentes sean más conscientes de lo que desarrollan en la acción, mejor podrán conocer y comprender la propia práctica, así como contribuir a mejorarla. Pero, como acabamos de establecer, no cualquier enseñanza de la reflexión comporta resultados formativos relevantes. Desde nuestra perspectiva son mejores las propuestas de enseñanza de la reflexión que tienen una finalidad crítica y constructiva; que se desarrollan centradas en analizar las situaciones de la práctica; que se orientan a relacionar la teoría y la práctica y aquellas que abordan aquello sobre lo que se reflexiona en toda su complejidad y de manera productiva. Es en este sentido que comprendemos aquellas propuestas de prácticum que abogan por períodos de prácticum más extensos, para lograr incorporar la reflexión de tal manera que permitiera a los futuros docentes reflexionar en profundidad sobre su trabajo (Angrist y Lavy, 2001; K. Yoon, Duncan, Wen-Yu, Scarloss, y Shapley, 2007).

A modo de conclusión de este apartado es preciso que se comprenda que los centros de formación de aprendices de docente deben capacitar a sus formadores para guiar este proceso, contribuir a la definición del rol de tutor que acompaña la reflexión el periodo de prácticum como una actividad dialógica y colaborativa, centrada en analizar, comprender y gestionar las situaciones que los futuros docentes experimentan en la PP.

2.4. La reflexión como proceso mediado por otros expertos y docentes en colaboración

La enseñanza de la reflexión es, como toda enseñanza, un proceso interactivo (Wilson y Dunn, 2004), deliberado o intencional (Harford y MacRuairc, 2008; Lin, Hmelo, Kinzer, y Secules, 1999) en el que los tutores distribuyen ayudas ajustadas a las necesidades, individuales y colectivas, de los aprendices de docente (Clarà, 2014; Clarà et al., 2010c; Cochran-Smith et al., 1999; Dekker-Groen, van der Schaaf, y Stokking, 2015; Elbaz, 1981, 1991; Hébert, 2015; Tillema y van der Westhuizen, 2006).

PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II

Dichas ayudas promueven el compartir encuadres de la situación personales (Schön, 1983), inicialmente diferentes entre los participantes (Lin et al., 1999). Gracias a las ayudas de los tutores es posible en dicho proceso interactivo mejorar los análisis y las interpretaciones de la situación objeto de reflexión y lograr que puedan contrastarse, compartirse y llegar a enriquecerse mutuamente. Por todo ello, algunos trabajos como el de Tejada-Fernández (et al., 2017) concluyen que la eficacia de la reflexión es directamente proporcional a la formación de los tutores -maestros de prácticas de la escuela y tutores de la universidad- para promover la reflexión. Pero esto no es todo, los aprendices en prácticas aprenden a reflexionar también mediados por las ayudas de sus pares o colegas del prácticum. En este sentido, es necesario promover que el proceso de reflexión sobre la práctica en el prácticum trascienda a la reflexión individual (Darling-Hammond y Bransford, 2005) y se organice de manera colaborativa, lo que requiere disponer de espacios y tiempos de reflexión especialmente diseñados para este fin.

La formación inicial es, muy probablemente, la etapa crítica y el momento idóneo para incorporar procesos de reflexión colaborativa. Meierdirk (2016) y Schleicher (2016) consideran a la reflexión colaborativa como el elemento central que las propuestas formativas deberían incorporar. En esos procesos, los tutores pueden ofrecer a los aprendices de docente ayudas formativas adaptadas a las necesidades de formación, en general, y, a las del aprendizaje de la reflexión misma, en particular. Los docentes tutores pueden ayudar al aprendiz en prácticas a representarse la naturaleza, las características y condiciones de las situaciones de su práctica y su actuación en las mismas, de forma que el futuro docente aprenda tanto en la reflexión en la acción, como en espacios posteriores a la acción misma, es decir, en la reflexión sobre la acción. Asimismo, algunos estudios consideran que esta colaboración es la que facilita una reflexión mucho más crítica y profunda sobre las situaciones o experiencias, lo que coadyuva la construcción del conocimiento profesional docente (Attard, 2012). En definitiva, la participación e interacción entre los participantes y la calidad de la ayuda que los tutores expertos ofrecen condiciona la influencia del proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica en la formación de los futuros docentes (Gelfuso et al., 2014; Harford et al., 2008; Moore-Russo et al., 2014).

Por su parte Schön (1987) considera que la práctica debe ser el resultado de:

When someone learns a practice, he is initiated into the traditions of a community of practitioners and the practice world they inhabit. He learns their conventions, constraints, languages, and appreciative systems, their repertoire of exemplars, systematic knowledge, and patterns of knowing-in-action. (p. 37)

Desde esta postura se puede entender también que la reflexión colaborativa, la que los docentes llevan a cabo en sesiones de coordinación y/o planificación conjunta en la escuela, contribuye al desarrollo de competencias de los prácticos, de modo que el futuro docente, implicado en esos espacios durante el prácticum, puede llegar progresivamente, a su vez, a reconocerse como un miembro de una comunidad de práctica en la escuela y dotar a las prácticas de sentido educativo en una comunidad específica.

En consecuencia, podemos afirmar que la participación de los futuros docentes en espacios de reflexión conjunta sobre la práctica en la escuela y en la universidad favorece que se desarrollen profesionalmente, pero con la condición de recibir ayudas específicas de los docentes expertos, que orientan su reflexión y las propuestas de mejora de su actuación en los salones de clase (Mauri et al., 2016). Trabajos como los desarrollados por Clarà, Mauri, Colomina, y Onrubia (2019); Foong, Nor, y Nolan (2018); Martínez, Agirre, López de Arana, y Bilbatua (2019); Mauri, Clarà, Colomina, y Onrubia (2016, 2017); McGarr, McCormack, y Comerford (2019) identifican diferentes tipos de ayuda y

explican su gestión por los tutores y su funcionamiento en espacios reflexivos orientados al aprendizaje y enseñanza de la reflexión sobre las situaciones de la práctica.

De acuerdo con lo que acabamos de exponer, la reflexión colaborativa como proceso atañe no solo por su fin a la formación de los aprendices de docentes, sino también a la formación y la preparación de los tutores que acompañan la práctica preprofesional. Como hemos afirmado, la productividad del proceso reflexivo radica en la calidad de la formación de los tutores que guían la reflexión, por lo que es preciso que puedan formarse en la enseñanza de la reflexión colaborativa. Estudios como los desarrollados por Tillema y Van der Westhuizen (2006) han evidenciado que en el proceso de reflexión colaborativa los niveles de reflexión incluso pueden llegar a disminuir. Es decir, la comprensión de las situaciones, casos y problemas de la práctica por los aprendices de docente se reduce. En consecuencia, la guía y orientación de los tutores resulta primordial en este proceso para evitar que los aprendices de docente desarrollen una visión de las situaciones de su práctica focalizada en percibir aspectos muy superficiales o estrictamente descriptivos (Killeavy y Moloney, 2010; Postholm, 2008; Wopereis, Sloep y Poortman, 2010). En este sentido, las ayudas específicas de los tutores a los estudiantes son necesarias si queremos obtener una reflexión colaborativa profunda (Clarà et al., 2019). Es en ese marco de relación interactiva entre tutores y estudiantes en prácticas y en conversación con las situaciones de la práctica (Clarà et al., 2010b; Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Munalim et al., 2019) que los tutores entregan sus ayudas a los estudiantes e influyen en el proceso de reflexión conjunta y, a su vez, conocen y, en consecuencia, pueden responder a las inquietudes e incertidumbres específicas que les aquejan en el prácticum. Desde la perspectiva de Zeichner (1993) la reflexión, así entendida, contribuiría no únicamente a la apertura intelectual, sino también a desarrollar una actitud de responsabilidad profesional basada en la autenticidad.

2.4.1. El rol de los tutores

En los apartados anteriores hemos argumentado repetidamente que el papel de los tutores en el proceso de formación es fundamental e imprescindible; son ellos los primeros actores educativos que aproximan al futuro docente a las realidades que surgen en los contextos preprofesionales. Para Griffith (2000) los tutores universitarios (los llamados tutores académicos en el contexto de formación de la UNAE) facilitan el logro de objetivos, presumiblemente porque inciden desde su experiencia y conocimiento experto en la construcción por el estudiante en prácticas del conocimiento profesional docente y le ayudan a establecer relaciones entre el conocimiento académico, el conocimiento práctico y la práctica (Jenset et al., 2019; Tejada-Fernández et al., 2017). Asimismo, la actividad de los tutores universitarios se dirige también a promover y desarrollar la actividad tutorial conjunta entre los diferentes agentes educativos, los tutores de la escuela, los tutores de la universidad y los aprendices de docente (Jiménez y Mauri, 2012). El análisis de dicha interacción nos permitirá visualizar el grado y nivel de ayuda formativa que requieren los tutorados, entendiendo, además, que el grado y nivel de ayudas iniciales debe ir disminuyendo paulatinamente conforme al grado y nivel en que los aprendices de docentes puedan ir responsabilizándose y regulando de forma autónoma la propia reflexión y la gestión de su práctica (Arboix, Barà, et al., 2003; Coll, 2001a; Zabalza, 2011).

La caracterización de los roles de los tutores en la formación ha ocupado una gran parte de la investigación en las últimas décadas (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen y Bergen, 2010; Crasborn et al., 2011; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen y Bergen, 2008, 2010, 2011; Hoffman, Wetzels, et al., 2015; Korhonen, Heikkinen, Kiviniemi y Tynjälä, 2017; Mena et al., 2016; Mena, Hennissen y Loughran, 2017). Se trata de una tarea compleja y difícil que se desarrolla desde formas de intervención más directivas y jerárquicas a otras más dialógicas y compartidas. Por ejemplo, en

PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II

algunas instituciones, como en el caso de la UNAE, y que es objeto de investigación en este trabajo, las funciones correspondientes al rol atribuido a los tutores que intervienen en la formación han sido distribuidos por la institución entre dos tutores responsables, que se encargan de la formación y de enseñar a los aprendices de docente a reflexionar sobre su práctica. Ambos tutores tienen asignado desde la institución un rol diferente, aunque trabajan conjuntamente para llevar dicha formación a cabo. Cabe esperar en consecuencia que ejerzan sus roles de manera complementaria y de forma colaborativa, aunque la relación de colaboración entre los dos tutores llega en muchos momentos a solaparse más que a relacionarse. Este riesgo es latente, pero también abre una vía para la comprensión y fortalecimiento de la formación del aprendiz de docente.

En el campo de estudio del papel atribuido a los tutores, autores como Mauri, Onrubia, Colomina, y Clarà (2019) han analizado las contribuciones específicas a la formación y la reflexión del tutor universitario y del maestro tutor de prácticas de la universidad. Mientras, por su parte, el tutor maestro de la escuela aporta información que permite a los implicados contextualizar la situación objeto de reflexión y elaborar una representación compartida de la misma, el tutor de la universidad interviene para promover activamente el trabajo conjunto, establecer un clima de confianza mutua, dinamizar y orientar la conversación reflexiva entre ambos y con los aprendices de docente, y aportar conocimientos específicos que den soporte a la interpretación de la situación siempre que sea necesario. La investigación de los autores señalados pone también de relieve el trabajo conjunto de ambos tutores, quienes trabajan en condiciones de corresponsabilidad en la formación y para el establecimiento y desarrollo de espacios de reflexión basados en el diálogo y reflexión colaborativa. Los autores también señalan que ambos tutores adoptan un papel formativo conjunto y de ayuda a la reflexión que permita a los aprendices de docente construir una conexión situada y un análisis de la situación centrado en explorar los dilemas que caracterizan la situación objeto de reflexión. De algún modo, como Orland-Barak (2014) pone también de relieve en sus trabajos, ambos tutores contribuyen a crear conexiones entre el estudiante y las situaciones específicas de su práctica desarrollando un proceso que le permite explorarlas e interpretarlas de manera colaborativa y decidir actuaciones alternativas que puedan mejorar la práctica, y finalmente, valorarla. En este sentido, Ruffinelli et al. (2021) sostienen también que los tutores tienen el papel de promotores de la reflexión y desarrollo profesional, en nuestro caso preprofesional, con el afán de ayudar a los futuros docentes a construir sus propias respuestas educativas y pedagógicas en la situación. Se trata de posibilitarles la construcción de una representación propia de la situación, una representación que ya conlleva, aunque no siempre, la conexión entre el conocimiento práctico y el conocimiento teórico.

Una de las complejidades del rol de los tutores es promover y mantener la relación entre la universidad y la escuela, relación que exige el trabajo coordinado de ambos para favorecer la formación del aprendiz de docente (Mtika, Robson y Fitzpatrick, 2014). Asimismo, el rol de acompañamiento al estudiante durante el periodo del prácticum, tanto el que los tutores ejercen en el espacio universitario como en los centros de práctica, les exige compartir la representación de ambos contextos vinculándolos entre sí y de manera relacionada con la actividad del estudiante de prácticas. Se trata de estimular la participación, la implicación en la reflexión y el desarrollo del conocimiento profesional de este futuro docente y hacerlo de manera situada y responsable con las metas educativas y de formación compartidas por ambas instituciones (Stones, 1987). Además, el rol formador de ambos tutores es también el de acompañar emocionalmente al aprendiz a lo largo del prácticum de modo que sea capaz de enfrentar incertidumbres y contradicciones propias de la profesión docente (Montenegro y Fuentealba, 2010). Esta labor desemboca en que los tutores no solamente dominen el área del saber que enseñan, sino también los aspectos pedagógico-reflexivos y emocionales-sociales presentes en la enseñanza de la reflexión.

PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II

Como ya comentamos, el potencial trabajo de los tutores es brindar ayuda ajustada a las necesidades de formación de los estudiantes (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain y Friend, 2010) y desarrollarla de manera sostenida a lo largo del tiempo, por lo que la ayuda debe surgir del trabajo conjunto de los tutores (Cotrina-García, García-García y Caparrós-Martín, 2017) y requiere de una actuación pedagógica intencional, ajustada, distribuida y ejercida de manera conjunta (Chanmugam y Gerlach, 2013; Dieker y Murawski, 2003). Algunos autores como Salamanca (2011) señalan también que la emoción que surge en este proceso puede ser objeto de formación por los tutores, siempre que orienten su acción a la construcción y desarrollo de la identidad personal y profesional del aprendiz de docente.

Otro aspecto relevante del tutor es su formación, de la que también hemos hablado en apartados anteriores. Dicha formación debería estar conformada tanto por el desarrollo de destrezas y competencias que le permitan, por una parte, gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los aprendices en formación -entre las que se incluyen las de dominar los contenidos teóricos y estrategias pedagógicas pertinentes- como, por otra parte, sublimar las competencias relativas a la guianza de procesos reflexivos, que le capacitan para implicar al estudiante en el análisis de su propia práctica y la autogestión del propio aprendizaje (Schön, 1992). Algunos autores (Kreber, 2002a, 2002b; Montenegro, 2015; Shulman, 2000; Trigwell y Shale, 2004) consideran que los conocimientos que los maestros deben adquirir a lo largo de su formación y, en particular, en su formación práctica, se deben adquirir implicándolos en procesos de práctica reflexiva. En este sentido, los tutores de prácticas deben estar preparados también para diseñar propuestas formativas que involucren a sus estudiantes en el diseño y desarrollo de procesos y formas de reflexión sobre las situaciones en la PP. En este contexto, es claro que la formación de los tutores es fundamental (Dennis et al., 2018), esto comprende que el mero hecho de tener experiencia docente profesional no es suficiente para que los tutores puedan formar maestros y/o para liderar el desarrollo de procesos de reflexión y el aprendizaje de la reflexión en sí misma (Butler, Burns, Frierman, Hawthorne, Innes y Parrott, 2014). En este mismo sentido, autores como Dennis, Gelfuso y Sweeney (2018) sostienen como fundamental el rol de tutor, rol que comporta actuaciones conscientes y continuadas, que conduzcan a generar motivación e interés en el aprendiz para reflexionar. Finalmente, existen estudios del rol del tutor que ponen su acento en roles tutoriales más directivos (Moore-Russo et al., 2014), así como otros que caracterizan ese proceso como dialógico y participativo (Mauri et al. 2017; Pérez Gómez, 2010). Esta última orientación no excluye, sin embargo, la necesidad de preparar al tutor para que ejerza esa conducción participativa desde una relación asimétrica, que ejerce intencionadamente la guianza, la conducción y la tutorización del proceso de reflexión de los estudiantes (Clarà et al., 2019; Crasborn et al., 2011; Korthagen et al., 2005; Mauri et al., 2019; Pareja et al., 2013; Rodgers, 2002).

En definitiva, el papel de los tutores consiste en desarrollar procesos de enseñanza que preparen a los aprendices de docente para pensar y actuar como docentes (Putnam y Borko, 2000). La capacidad del tutor en conducir la formación del aprendiz de docente comporta también proponer experiencias que provoquen la participación conjunta de los actores para comprenderlas, a esto, el tutor brinda soportes y ayudas necesarias, tal como lo sostienen Mauri, Onrubia, Colomina, y Onrubia (2017), en contextos de actividad conjunta participativos y dialógicos. Es decir, este espacio conjunto, interactivo y dialógico, es el espacio que el tutor debe contribuir a generar para lograr que los aprendices se representen las situaciones de la práctica de forma compartida. Por otro lado, es preciso que el tutor, además de conducir el proceso reflexivo, pueda diseñar, construir y sostener un ambiente que proporcione la seguridad y confianza necesarias a los aprendices para generar la participación en la reflexión conjunta como proceso privilegiado de aprendizaje y formación docente (Beauchamp, 2015; Zeichner, 1993).

PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA
CAPÍTULO II

Como ya establecimos al inicio de este escrito, la finalidad principal de esta investigación doctoral es conocer las representaciones y el proceso de reflexión que desarrollan conjuntamente los docentes tutores universitarios (TCI y TAP) y los aprendices de docente (AdD) del quinto semestre de formación para maestros en educación básica en la universidad. El presente trabajo trata de analizar en una *primera fase*, las representaciones de los tutores y estudiantes sobre la reflexión y la práctica de reflexión en el prácticum y, en una *segunda fase*, como dichos participantes llevan a cabo dicho proceso conjunto en espacios de reflexión específicos en que abordan de manera conjunta las situaciones o experiencias de su práctica preprofesional (PP) en dicho prácticum. En este contexto que caracteriza la segunda fase, pretendemos identificar las formas que toman las actuaciones de los docentes tutores con sus estudiantes en el proceso de reflexión y, en particular, cómo ambos tutores se complementan en sus respectivos roles y median de manera conjunta en la reflexión para brindar ayuda continuada a los aprendices de docentes en el proceso reflexivo.

En el capítulo 2, “Coordenadas teóricas”, que acabamos de presentar se exponen los aspectos teóricos fundamentales sobre la formación inicial docente y el papel del prácticum en dicha formación y también el papel de la reflexión sobre las situaciones de la práctica profesional (PP) en la formación de los aprendices de docente en el prácticum. En las páginas anteriores hemos abordado también la idea que la tesis sostiene de la naturaleza y características de la reflexión, explorando estudios relevantes y otros más actuales relativos a una perspectiva sociocultural de la reflexión. También se ha fundamentado la opción que la tesis establece de la enseñanza de la reflexión y hemos profundizado, en particular, en estudios relevantes del papel de los tutores en la reflexión con la finalidad de contribuir a su caracterización, apoyándonos en la revisión del estado de la cuestión en este ámbito.

SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL DISEÑO DE ESTUDIO

CAPÍTULO III: DISEÑO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

3. DISEÑO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Finalidad de la investigación. Objetivos y preguntas

Como hemos puesto de relieve en el apartado anterior, nuestra investigación se enmarca en un enfoque sociocultural de los procesos de enseñanza aprendizaje de la reflexión en contextos de formación de los aprendices de docente.

Este proyecto busca evidenciar y profundizar en el proceso de reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica que los docentes tutores de la práctica preprofesional PPA y los AdD desarrollan en su formación. En concreto, el trabajo comprende el estudio de las formas que toma la actividad conjunta reflexiva de las situaciones de la práctica de los AdD en la escuela de práctica preprofesional durante el período de prácticum. Nuestro estudio se centra en analizar la participación de los diferentes agentes – los tutores de prácticas y los estudiantes en prácticas en la escuela– en sesiones específicas como espacios de reflexión conjunta sobre su práctica preprofesional en los que la actividad reflexiva se construye por la dinámica de la interacción entre los agentes que la llevan conjuntamente a cabo.

Las bases teóricas de nuestro trabajo se establecieron en el capítulo anterior, principalmente tomando como referencia las aportaciones de la literatura actual sobre la reflexión en la formación del profesorado en el prácticum y sobre las actuaciones de los tutores y su contribución al desarrollo de la reflexión sobre las situaciones de la práctica en dichos espacios conjuntos, entre tutores y los AdD. En especial analizamos también la contribución de la pareja de tutores al análisis reflexivo por los futuros maestros de las situaciones de la PP en que se encuentran inmersos en el prácticum.

A continuación, una vez caracterizado el problema objeto de estudio en esta tesis y teniendo en cuenta el marco teórico-conceptual de referencia elaborado, se presenta los objetivos y preguntas directrices que guían la investigación.

3.2. Objetivos y preguntas directrices de la investigación

3.2.1. Objetivo 1:

Identificar las percepciones de los diferentes docentes tutores que componen la "pareja pedagógica académica" (el docente tutor de cátedra integradora: TCI, y el docente tutor de la asignatura de práctica: TAP) y las percepciones de los aprendices de docente (AdD) en la PP de quinto ciclo de la carrera de Educación Básica de la Unidad de Formación profesional de la UNAE.

Preguntas relacionadas con el objetivo 1

Preguntas relativas a los tutores de Práctica Preprofesional en la materia de praxis preprofesional en la universidad en quinto ciclo de Educación Básica:

Objetivo 1.1. Identificar las percepciones de los tutores sobre la naturaleza e importancia de la reflexión para la formación de los futuros docentes

- i. ¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA sobre la naturaleza de la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional?
- ii. ¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA sobre la importancia que se otorga a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional en la formación de los AdD?

Objetivo 1.2. Identificar las percepciones de los tutores sobre la contribución de la reflexión a la formación y desarrollo del conocimiento del maestro y a la relación entre la teoría y la práctica

- iii. ¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA sobre el papel de la reflexión en la formación y el desarrollo del conocimiento del maestro sobre las situaciones de práctica preprofesional?
- iv. ¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA sobre el papel de la reflexión sobre las situaciones de práctica preprofesional en la relación entre la teoría y la práctica?
- v. ¿Cuáles son las percepciones de los tutores de “Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos” sobre su contribución específica como docente a la formación y el desarrollo de la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional?
- vi. ¿Cuáles son las percepciones de los tutores de “Cátedra Integradora Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje” sobre su contribución específica como docente a la formación y el desarrollo de la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional?

Objetivo 1.3. Identificar las percepciones de los tutores sobre el rol que desempeñan en el fomento de la reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP con los Add

- vii. ¿Cuáles son las percepciones de los tutores de la PPA sobre la dinámica del proceso de reflexión conjunta sobre situaciones de práctica preprofesional con los Add?
- viii. ¿Cuál es el proceso de reflexión sobre las situaciones de práctica preprofesional que los tutores de la PPA siguen habitualmente con sus estudiantes en la materia de praxis preprofesional en la universidad en quinto ciclo de Educación Básica?
- ix. ¿Cuáles son los grandes momentos o fases en que habitualmente se estructuran las sesiones de reflexión sobre situaciones de la práctica preprofesional en la materia de praxis preprofesional en la universidad?

Objetivo 1.4. Identificar las percepciones de los tutores sobre las ayudas al fomento de la reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP

- x. ¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA sobre las ayudas al aprendizaje y/o la enseñanza de la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional de sus estudiantes?
- xi. ¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA sobre las ayudas necesarias para lograr el aprendizaje y/o la enseñanza de la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional de sus estudiantes?
- xii. ¿Qué tipo de ayudas específicas corresponde otorgar a cada uno de los tutores?
- xiii. ¿Qué tipo de ayudas corresponde otorgar a la colaboración entre ambos tutores de apoyo a la reflexión?

Objetivo 1.5. Identificar las percepciones de los tutores sobre evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP

- xiv. ¿Cuál es la percepción de los tutores sobre la evaluación del proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica en la PP?

Objetivo 1.6. Identificar las percepciones de los tutores sobre sus expectativas de logro y avance en el aprendizaje en las diferentes asignaturas por los AdD

- xv. ¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA sobre sus expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión en esa materia y grado formativo?
- xvi. ¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA sobre sus expectativas de logro del aprendizaje de la relación entre la teoría y la práctica?
- xvii. ¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA de las dificultades que han experimentado al desarrollar dinámicas de reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica preprofesional en su trabajo docente conjunto en la universidad?
- xviii. ¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA de los principales progresos en las actuaciones de los AdD en la escuela luego de haber reflexionado sobre las situaciones de la práctica?

Objetivo 1.7. Identificar las percepciones de los tutores sobre el grado de satisfacción por su participación y por los logros de los AdD en la reflexión

- xix. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los tutores por la participación y logro de la reflexión por los AdD?
- xx. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los tutores por el nivel de reflexión sobre situaciones de la Práctica preprofesional alcanzado?

Objetivo 1.8. Identificar las percepciones de los tutores sobre sugerencias de mejora para el desarrollo del proceso de reflexión conjunta sobre la PP

- xxi. ¿Qué cambios deben realizarse para mejorar la experiencia de la reflexión sobre la PP?
- xxii. ¿Cuáles son las sugerencias de cambio imprescindibles para mejorar la experiencia de reflexión sobre las situaciones de la práctica en la PP.

Objetivo 1.9. Identificar las percepciones de los tutores sobre la pertinencia de inclusión del proceso de reflexión conjunta en el proceso de la PP en la universidad

- xxiii. ¿Cuáles son las percepciones de los tutores sobre la pertinencia de inclusión del proceso de reflexión conjunta en el proceso de la PP en la universidad?

Preguntas relacionadas con el objetivo 1 relativas a los Aprendizajes de docentes en la materia de praxis preprofesional en la universidad en quinto ciclo de Educación Básica:

Objetivo 1.1. Identificar las percepciones de los AdD sobre la naturaleza e importancia de la reflexión para la formación de los futuros docentes

- i. ¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre la naturaleza de la reflexión sobre situaciones de la práctica preprofesional?
- ii. ¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre la importancia que se otorga a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional en la formación de maestros en la materia de praxis preprofesional en la universidad en quinto ciclo de Educación Básica?

Objetivo 1.2. Identificar las percepciones de los AdD sobre la contribución de la reflexión a la formación y desarrollo del conocimiento del maestro y a la relación entre la teoría y la práctica

- iii. ¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre el papel de la reflexión en la formación y desarrollo del conocimiento del maestro sobre las situaciones de práctica preprofesional?

- iv. ¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre el papel de la reflexión sobre las situaciones de práctica preprofesional en la relación entre la teoría y la práctica?
- v. ¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre la contribución específica del tutor de “Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos” a la formación y desarrollo de la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional?
- vi. ¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre la contribución específica del tutor de “Cátedra Integradora Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje” a la formación y desarrollo de la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional?

Objetivo 1.3. Identificar las percepciones de los AdD sobre el rol que desempeñan los tutores en el fomento de la reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP

- vii. ¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre la dinámica del proceso de reflexión conjunta sobre situaciones de práctica preprofesional con los tutores de la PPA?
- viii. ¿Cuál es el proceso de reflexión sobre las actividades de su práctica preprofesional que siguen habitualmente con sus tutores de la PPA en la universidad?
- ix. ¿Cuáles son los grandes momentos o fases en que habitualmente se estructuran las sesiones de reflexión sobre situaciones de la práctica preprofesional en la materia de praxis preprofesional en la universidad?

Objetivo 1.4. Identificar las percepciones de los AdD sobre las ayudas al fomento de la reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP

- x. ¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre las ayudas que otorgan cada uno de los tutores al aprendizaje de la reflexión sobre situaciones de práctica preprofesional?
- xi. ¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre las ayudas necesarias para aprender a reflexionar sobre las situaciones de la práctica preprofesional?
- xii. ¿Qué tipo de ayudas provienen específicamente de cada uno de los tutores?
- xiii. ¿Qué tipo de ayudas corresponden a la actividad colaborativa de apoyo a la reflexión de ambos tutores?

Objetivo 1.5. Identificar las percepciones de los AdD sobre la evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP

- xiv. ¿Cuál es la percepción de los tutores sobre la evaluación del proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica en la PP?

Objetivo 1.6. Identificar las percepciones de los AdD sobre sus expectativas de logro y avance en el aprendizaje en las diferentes asignaturas por los AdD

- xv. ¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre sus expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión en esa materia y grado formativo?
- xvi. ¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre sus expectativas de logro del aprendizaje de la relación entre la teoría y la práctica?
- xvii. ¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre las dificultades que han experimentado al desarrollar dinámicas de reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica preprofesional en la universidad?
- xviii. ¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre los principales progresos en las actuaciones en la escuela de PP, luego de haber reflexionado sobre las situaciones de la práctica?

Objetivo 1.7. Identificar las percepciones de los AdD sobre el grado de satisfacción por su participación y por los logros en la reflexión

- xix.** ¿Cuál es el grado de satisfacción de los AdD por la participación en la reflexión sobre situaciones de la Práctica preprofesional?
- xx.** ¿Cuál es el grado de satisfacción de los AdD por el nivel de reflexión sobre situaciones de la Práctica preprofesional alcanzado?

Objetivo 1.8. Identificar las percepciones de los AdD sobre las sugerencias de mejora para el desarrollo del proceso de reflexión conjunta sobre la PP

- xxi.** ¿Qué cambios deben realizarse para mejorar la experiencia de la reflexión sobre la PP?
- xxii.** ¿Cuáles son las sugerencias de cambio imprescindibles para mejorar la experiencia de reflexión sobre las situaciones de la práctica en la PP?

Objetivo 1.9. Identificar las percepciones de los AdD sobre la pertinencia de inclusión del proceso de reflexión conjunta en el proceso de PP de la universidad

- xxiii.** ¿Cuál es la percepción de los autores sobre la pertinencia de la inclusión del proceso de reflexión conjunta en el proceso de PP de la universidad?

3.2.2. Objetivo 2:

Describir, analizar y comprender los procesos de reflexión conjunta que se generan en la interacción entre los docentes tutores que componen la "pareja pedagógica académica" (el docente tutor de cátedra integradora: TCI y el docente tutor de la asignatura de práctica: TAP) y los aprendices de docente (AdD) en el espacio de trabajo conjunto áulico universitario en el marco de la PP de quinto ciclo de la carrera de Educación Básica de la Unidad de Formación profesional de la UNAE.

Preguntas relacionadas con el objetivo 2

- i.** ¿Qué formas de organización de la reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica preprofesional se generan en la interacción entre los docentes tutores que componen la "pareja pedagógica académica" y los aprendices de docente (AdD) en la materia de praxis preprofesional en la universidad en quinto ciclo de Educación Básica?
- ii.** ¿Qué patrones interactivos pueden identificarse a partir de las formas de organización de la reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica preprofesional en cada sesión y a lo largo de las diferentes sesiones?
- iii.** ¿Cuáles son las principales características de la actividad de reflexión conjunta que es posible identificar a partir de las formas y los patrones interactivos que componen las diferentes sesiones y a lo largo de las mismas?
- iv.** ¿Cuáles son las fases o momentos en que dicha reflexión conjunta se articulan en cada sesión y a lo largo de las diferentes sesiones?
 - v.** ¿Cuáles son las actuaciones específicas de los diferentes tutores (TCI y TAP) en el proceso de actividad de reflexión conjunta, que caracterizan su intervención concreta en la misma?
 - ¿Existen diferencias y coincidencias entre esas actuaciones?

3.3. Enfoque metodológico de la investigación

El enfoque que conduce la investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, en consecuencia, con ello, el proyecto adopta un enfoque metodológico interpretativo (Erickson, 1985) e

inclusivo de contexto (Evertson y Green, 1989). La opción interpretativa se orienta al estudio de la estructura específica de los acontecimientos; las perspectivas de significado de los actores particulares en acontecimientos particulares; la localización de los puntos de contraste naturales observados como experimentos naturales; la identificación de vínculos específicos que no son fácilmente identificados por métodos experimentales; y el desarrollo de teorías sobre las causas u otras influencias sobre los patrones que se identifican en los datos analizados (Erickson, 1985). Este enfoque es coherente con una concepción de la reflexión como proceso constructivo, contextual, situado y, en nuestro caso, conjunto; Es siguiendo este enfoque como pretendemos profundizar en el conocimiento de la dimensión formativa de la actividad reflexiva y analizar e interpretar las actuaciones de los participantes en dicha formación.

Una vez establecido este enfoque, el estudio opta por concretarlo combinando dos estrategias metodológicas: una relativa al uso de entrevistas en profundidad (Brenner, 2006) y la otra basada en el estudio de casos (Stake, 1999; Yin, 2009, 2014). Las entrevistas en profundidad permiten conocer los significados que, a partir del uso de sus propios términos, los participantes construyen en relación con sus experiencias y contextos específicos. Por su parte, el estudio de casos permite investigar un fenómeno contemporáneo en profundidad, en su contexto real y holístico, en nuestro caso una experiencia de formación del aprendiz de docente (Yin, 2014). Asimismo, nuestro estudio parte de la caracterización del caso como de tipo intrínseco (Stake, 1999), de forma que aborda un fenómeno o experiencia particular y distintiva que sucede en un contexto determinado y, además, dicho estudio integra más casos del mismo contexto y también los estudia en profundidad (Stake, 1999). En este contexto, considerando los diferentes casos que se abordan en esta investigación, el estudio que se desarrolla puede ser entendido como un estudio de caso múltiple y de tipo integrado (Yin, 2009, 2014).

En definitiva, en este proyecto el estudio de caso intenta fundamentalmente visibilizar lo que sucede en la interacción entre los actores educativos que se involucran en un proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP. Es así que hemos considerado el estudio de caso múltiple como la estrategia metodológica coherente con el tipo de investigación cualitativa y que se ha desarrollado tomando como referente los objetivos que se persiguen en este trabajo.

Así, nuestro foco de estudio son las actuaciones conjuntas en los espacios de reflexión colaborativa sobre las situaciones de la práctica preprofesional de los tutores de la PPA y los AdD en el contexto del prácticum del quinto ciclo de la carrera de Educación Básica de la UNAE. Se estudian tres casos para intentar comprender en profundidad lo que sucede en cada uno de esos espacios de reflexión colaborativa que desarrollan las respectivas parejas de tutores con sus estudiantes en la universidad, en sesiones articuladas con su asistencia continuada a las prácticas, y en las que ponen en común las situaciones experimentadas en su práctica mediante relatos o narraciones orales y escritas de las mismas.

En los siguientes apartados se presenta el contexto de la investigación, los participantes, y se expone con mayor detalle el diseño metodológico desarrollado en este estudio. Finalmente, cerramos este capítulo con la explicación del proceso de análisis de datos captados en los tres estudios de caso que comportó esta investigación doctoral.

3.4. Contexto de la investigación

La investigación se desarrolla en un centro de educación superior ecuatoriano de sostenimiento fiscal, que oferta la formación de grado en las carreras de Educación Básica, Educación Inicial, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Especial, Educación en Ciencias Experimentales, Pedagogía de las Artes y Humanidades, y Pedagógica de los Idiomas Nacionales y Extranjeros. Actualmente, cuenta con 3930 estudiantes matriculados, quienes provienen de un estrato social medio, medio bajo y bajo, aunque la gran mayoría de estudiantes se ubican en estratos sociales medio y medio

bajo. La Universidad Nacional de Educación (UNAE) es una institución de reciente creación, que inició sus operaciones en el año 2015, por lo tanto, cuenta con una infraestructura nueva y moderna. Durante el periodo académico septiembre 2017-febrero 2018, el periodo en el que se inscribe el desarrollo de la experiencia de proceso de reflexión sobre las situaciones de la PP, la institución contó con 93 docentes investigadores. En la actualidad el centro cuenta con 155 docentes investigadores y hasta el momento existen cinco promociones de estudiantes graduados.

En lo que concierne al contexto pedagógico y organizativo, la institución cuenta con un Modelo Pedagógico propio (Universidad Nacional de Educación, 2017) que incluye la investigación y la reflexión como procesos inherentes a la formación de los AdD. También cuenta con una Dirección de Práctica, dependencia que ha desarrollado el Plan de Práctica Preprofesional que guía la gestión, organiza y coordina el proceso de prácticum con las instituciones educativas a las que asisten los estudiantes en formación en prácticas.

3.4.1. Características de la institución: la formación del profesorado en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador

La necesidad de mejora de la calidad de educación en Ecuador ha llevado a la institución a generar políticas nacionales dirigidas a lograr alcanzarla. Desde la promulgación de la Constitución Nacional del Ecuador en el año 2008 (Asamblea Nacional Constituyente, 2008), se insta por Ley lo siguiente:

La educación es un derecho de las personas a largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. (Asamblea Nacional Constituyente, 2008, artículo 26. p. 15)

De acuerdo con los informes educativos elaborados por McKensye y PISA 2004 (Barber, 2008; OCED, 2004) se puede afirmar que la calidad de la educación que consigue un sistema educativo depende, en cierto grado, de la calidad de los docentes que trabajan en el mismo. En concordancia con estos estudios, la base fundamental de la mejora de la calidad de la educación es entonces la propia del proceso formativo. Esa convicción ha comportado, por una parte, que el Ministerio de Educación incluyera el desempeño profesional docente entre la serie de estándares educativos clave de la calidad de la educación en el Ecuador (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012) y, por otra parte, que la UNAE reconozca una determinada forma de ejercer la docencia declarando que: *"los docentes somos más necesarios que nunca, no precisamente para transmitir, sino para ayudar a aprender, a construir el propio conocimiento, a autorregular el propio aprendizaje de cada estudiante"* (Universidad Nacional de Educación, 2017, p.21).

En consecuencia, dada la importancia atribuida a la formación docente para el logro de la calidad de la educación, esta debe ser diseñada de manera planificada, dotándose de objetivos valiosos, estrategias eficientes y resultados suficientes (Standert, 2012) con *"docentes competentes en práctica pedagógica-didáctica de aula"*. Dichos planes formativos incluirán currículos académicos que planteen propuestas de formación coherentes con principios de calidad de la educación y de relevancia de la formación docente (Universidad Nacional de Educación, 2017). Además, la función tutorial de los docentes formadores de aprendices de docente toma una relevancia fundamental en todo este proceso. Los AdD necesitan aprender sobre su práctica y reflexionar sobre ella para enfrentar los caminos rigurosos de la educación actual. Debemos formarles para que desarrollen diferentes capacidades y competencias que se traduzcan en acciones en la práctica educativa diaria y les permita disponer de una mente disciplinada, crítica y creativa (Pérez Gómez, 2013).

SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL DISEÑO DE ESTUDIO
CAPÍTULO III: DISEÑO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Para concretar un poco más todos estos aspectos, la UNAE expone en el proyecto de carrera de Educación Básica que su finalidad principal como institución de formación de aprendices de docente es:

Formar profesionales con compromiso ético y docentes de excelencia para la enseñanza-aprendizaje de los niños/as del sistema de Educación General Básica; capaces de investigar, analizar, fundamentar, planificar, gestionar, evaluar y retroalimentar planes, programas, proyectos y estrategias educativas y curriculares interculturales orientadas a la prevención y resolución de los problemas en el ámbito educativo, en el marco de la equidad, la inclusión y la innovación pedagógica y social. (Universidad Nacional de Educación, 2017, p. 4)

Según la UNAE, los futuros maestros deben desarrollar las capacidades propias de un docente contemporáneo. Se trata de hacer de ellos investigadores de su propia práctica, que adquieran el control y la gestión de las actividades profesionales que realizan a diferentes niveles. También se trata de que adquieran el dominio de la reflexión sobre su práctica. Además, los AdD deben desarrollar de manera profunda las siguientes competencias: comprender y diagnosticar situaciones, procesos y sistemas educativos; diseñar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículum; diseñar y construir contextos y contribuir a construir comunidades de práctica y de aprendizaje, aprender a desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda la vida activa (Darling-Hammond et al., 2012; Educación, 2017; Pérez Gómez, 2012; Universidad Nacional de Educación, 2017).

3.4.2. Los estudios de la carrera de Educación Básica en la UNAE

La UNAE en su oferta académica, como anotamos antes, durante el periodo académico septiembre 2017 - febrero 2018 ofreció las carreras de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), Educación Especial (EE), Educación Inicial (EI), Educación Básica (EB) y Educación en Ciencias Experimentales (ECE). Actualmente, se ofertan, además de las anteriores, las carreras de Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros (PINE) y de Pedagogía de las Artes y Humanidades (PAH). Para nuestros propósitos en este trabajo nos detuvimos en particular en la carrera de Educación Básica (EB) y específicamente en la propuesta formativa de quinto ciclo¹.

3.4.3. Organización del plan de estudios

La carrera de Educación Básica es de modalidad presencial y comprende 9 ciclos de 800 horas cada uno, alcanzando un número total de 7200 horas. Los estudios están divididos en tres grandes unidades de formación: *Unidad de formación básica* que comprende los ciclos académicos primero, segundo, tercero y cuarto², *Unidad de formación profesional*³ que comprende el quinto, sexto y séptimo ciclos académicos, y *Unidad de titulación*⁴ que comprende los ciclos académicos octavo y noveno. Cada uno de los ciclos de estudio están orientados en su conjunto y a lo largo de todo el proceso formativo a la

¹ El quinto ciclo de formación comprende el primer semestre lo que en otros sistemas de educación superior es el tercer año de carrera o tercer curso académico.

² La *Unidad de formación básica* comprende lo que en otros sistemas de educación superior es el primer y segundo año de carrera o el primer y segundo curso académico.

³ La *Unidad de formación profesional* comprende lo que en otros sistemas de educación superior es el tercer año de carrera o el tercer curso académico y el primer semestre del cuarto año de carrera o el primer semestre del cuarto curso académico.

⁴ La *Unidad de titulación* comprende lo que en otros sistemas de educación superior es el segundo semestre del cuarto año de carrera o el primer semestre del cuarto curso académico y el primer semestre del quinto año de carrera o el primer semestre del quinto curso académico.

SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL DISEÑO DE ESTUDIO
CAPÍTULO III: DISEÑO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

elaboración de un proyecto integrador de los diferentes saberes denominado "PIENSA", que surge de una problemática que los AdD observan en su PP. Por su parte, cada uno de los ciclos académicos incluye cinco ejes de formación: Formación teórica, Praxis Preprofesional (este eje se divide en Teórico Metodológico y Práctica Preprofesional), Epistemología y Metodología de investigación, Integración de contextos, saberes y cultura, y Comunicación y lenguaje (Universidad Nacional de Educación, 2017). En el curso 2017-2018, dichos estudios de formación implementaron el sexto ciclo académico por primera vez.

3.4.3.1. El quinto ciclo de la carrera de Educación Básica organización curricular

Presentamos a continuación los datos correspondientes al quinto ciclo de la carrera de Educación Básica de la Unidad de formación profesional. Se ha elegido este ciclo/semestre dado que el curso 2017-2018 se implementaron por primera vez los estudios de sexto ciclo y, en consecuencia, corresponde al quinto ciclo el privilegio de haber inaugurado el curso anterior la unidad de formación profesional. Esta unidad incluye una eminente actividad formativa centrada en la práctica (200 horas) y un incremento de los servicios a la comunidad (40 horas). Este es el segundo período académico que el quinto ciclo se imparte, por lo que los tutores cuentan con una experiencia previa en el desarrollo de este curso (ver Tabla 3.4.1).

En este quinto ciclo los AdD centran su formación en el diseño y construcción de escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje. Este trabajo lo llevan a cabo en la PP reflexionando sobre los escenarios educativos en los que participan en las escuelas de prácticas y en la universidad. Para el período académico septiembre 2017 - febrero 2018 la carrera contó con 3 grupos paralelos con un máximo de 35 estudiantes en cada uno de ellos. El plan de estudios vigente para el periodo académico septiembre 2017 - febrero 2018 se incluye en la tabla que sigue a continuación.

Tabla 3.4.1 Plan de estudios de quinto ciclo de la carrera de Educación Básica

NÚCLEO PROBLÉMICO	CAMPOS DE FORMACIÓN	ASIGNATURAS ESPACIOS CURRICULARES	EJE INTEGRADOR	Docencia asistida	Praxis Estudio + Autónimo	Total, de horas	
¿QUÉ AMBIENTES, PROCESOS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE?	FORMACIÓN TEÓRICA	Escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje: convergencia de medios educativos (Reconoce, aplica e interactúa en trabajos colaborativos en el ámbito virtual)	PROYECTO DE INTEGRACIÓN DE SABERES: DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN DE ESCENARIOS CONTEXTOS Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE	48	96	144	
		Cátedra Integradora: Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje en EGB*		32	64	96	
	PRAXIS PRE-PROFESIONAL	TEÓRICO METODOLÓGICO		Enseñanza Aprendizaje de las Matemáticas I (Conoce, Analiza y Diseña estrategias didácticas y recursos en el área de las matemáticas)	32	64	96
		PRÁCTICA PRE-PROFESIONAL		Enseñanza Aprendizaje del medio natural I (Principios y conceptos científicos sobre la naturaleza y su relación con el hábitat humano y natural)	32	64	96
	EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	PRÁCTICA PRE-PROFESIONAL		Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos ⁵	96	144	240
EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN		Modelos y procesos de investigación educativa: Diseño y planificación de la investigación (Desarrolla y reconoce las pautas fundamentales para el pensamiento científico y su aplicación para la investigación educativa)	32	64	96		

⁵ Las asignaturas con * son aquellas que trabajan de manera directa y coordinada para el desarrollo de la PP y el proceso de reflexión sobre las experiencias o situaciones de la PP.

SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL DISEÑO DE ESTUDIO
CAPÍTULO III: DISEÑO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

NÚCLEO PROBLÉMICO	CAMPOS DE FORMACIÓN	ASIGNATURAS ESPACIOS CURRICULARES	EJE INTEGRADOR	Docencia asistida	Praxis + Estudio Autónomo	Total, de horas
	COMUNICACIÓN Y LENGUAJES	Taller de escritura del plan de investigación (Aplicación del lenguaje académico y la elaboración de la propuesta de investigación)		16	32	48
TEORÍA Y METODOLOGÍA						576
PP						240
TOTAL						816

Nota. La información que se presenta en la Tabla 3.4.1 se extrajo de Proyecto de Carrera de Educación Básica. En dicha tabla se puede apreciar cómo tanto el Núcleo problemático como el Eje integrador del curso transversalizan los estudios de quinto semestre.

3.4.4. El Modelo de Práctica Preprofesional en la UNAE (M-PP-UNAE)

El Consejo de Educación Superior (CES) considera que las PP incluyen las "actividades de aprendizaje orientadas al uso de conocimientos y al desarrollo de destrezas y habilidades específicas que un estudiante debe adquirir para un adecuado desempeño en su futura profesión" (CES, 2013). La disposición de horas de la PP⁶ como preparación para la docencia se distribuye en la malla curricular de la manera que se describe en la a continuación en la Tabla 3.4.2.

Tabla 3.4.2 Carga horaria de Práctica Preprofesional por ciclos académicos

SEMESTRE ACADÉMICO	SEMANAS	HORA/ SEMANA	HORAS DE PRÁCTICA	HORAS DE VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD ⁷	TOTAL
PRIMERO	10	4	40		40
SEGUNDO	10	4	40		40
TERCERO	2	20	40		40
CUARTO	8	20	160		160
QUINTO	8	25	200	40	240
SEXTO	13	25	260	60	320
SÉTIMO	13	25	260	60	320
OCTAVO	13	25	260	60	320
EVALUACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA	13	25	320		320
TOTAL HORAS			1640		1800

Nota. La información que se presenta en la Tabla 3.4.2 se extrajo de Proyecto de carrera de Educación Básica (2015) y del Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE (2018). En resaltado de color gris se presentan los datos de números de semanas, horas, horas de práctica preprofesional, horas de vinculación con la comunidad y el total de horas que comporta el quinto semestre.

Su distribución obedece al cumplimiento de los artículos 10 y 15 del Reglamento Régimen Académico (RRA) expedido por el Consejo de Educación Superior (CES, 2013) que dispone que, para el cumplimiento y desarrollo de las actividades de formación del alumnado en las universidades ecuatorianas, la preparación de los AdD debe ser rica en experiencias y desarrollar prácticas educativas novedosas que conviertan al AdD en un docente capaz de enfrentarse, de la mejor manera posible, a los distintos escenarios educativos que podrá encontrar en la práctica diaria de su profesión. En la UNAE todos los estudiantes de las diferentes carreras cumplen con el requisito de formación en la Práctica

⁶ La formación de la PP en la UNAE corresponde al 40% del total de horas dentro de la carrera de Educación Básica.

⁷ Es preciso exponer que la PP está enlazada al cumplimiento de proyectos de Vinculación con la comunidad.

SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL DISEÑO DE ESTUDIO
CAPÍTULO III: DISEÑO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Preprofesional (PP). Según el Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE (M-PP-UNAE), las condiciones con las que se desarrollan las PP evidencian las particularidades y los enfoques de cada una de las carreras universitarias y tiene en cuenta, como ya hemos hecho constar en apartados anteriores, los siguientes aspectos: fundamentos teóricos, praxis profesional, epistemología y metodología de la investigación, integración de saberes, contextos, cultura, y comunicación y lenguaje (Universidad Nacional de Educación, 2018).

El M-PP-UNAE promueve el desarrollo de varias estrategias metodológicas que tributan claramente a la preparación del AdD, entre estas podemos citar por su importancia las siguientes: el aprender haciendo, esencializar el currículum, la clase invertida, la lesson study (Universidad Nacional de Educación, 2017), el currículum basado en casos, problemas y proyectos (Darling-Hammond et al., 2012). Asimismo, las PP deben entenderse en conjunto como un proceso humano que permitirá a los AdD la adquisición de las competencias y destrezas necesarias para identificar, analizar y establecer planes que orientan y sostienen la toma de decisiones diarias en el aula. Finalmente, se considera pertinente plantear que los procesos de práctica educativa se conciban como prácticas auténticas, presentando oportunidades verdaderas que comporten indagar, investigar, reflexionar sobre la acción y plantear soluciones a los procesos de enseñanza aprendizaje (Carr y Kemmis, 1988). La UNAE pretende brindar a sus estudiantes la mejor de las PP posibles, caracterizadas como un “entorno privilegiado para el aprendizaje y mejora de la práctica docente, tanto de los estudiantes, como de los docentes de la UNAE” (Universidad Nacional de Educación, 2018) de tal manera que, por una parte, puedan formarse en un conjunto de escenarios variado, y, por otra parte, logren formar el propio “pensamiento práctico, a partir del desarrollo de las competencias básicas y profesionales del docente” (Universidad Nacional de Educación, 2018). Asimismo, el M-PP-UNAE pone de relieve que el conocimiento que se construye en las demás asignaturas interviene para informar, orientar y dar respuesta a las necesidades formativas de los AdD cobrando “sentido de relevancia y esencialización del currículo en función de la práctica, a la vez que contribuyen a la comprensión de la teoría en la acción y a la teorización de la práctica en convergencia o divergencia con la teoría proclamada” (Universidad Nacional de Educación, 2018, p. 5).

En relación a los tutores, la UNAE establece que dichas prácticas deben ser en su conjunto planificadas y monitoreadas por el docente tutor de práctica. En el caso de dicha universidad, son dos docentes responsables y conforman la llamada "pareja pedagógica académica" (PPA). Dicha pareja incluye un docente tutor de la asignatura de "Cátedra Integradora: Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje en EGB" (TCI), y un docente tutor de la asignatura de práctica que en el caso de quinto ciclo es "Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos" (TAP). En este marco cobra sentido la conexión entre el desarrollo de la PP y los proyectos de vinculación con la comunidad (CES, 2013b). Asimismo, la función tutorial que desarrolla la PPA cobra en el modelo formativo una especial relevancia, ya que tiene como objetivo:

Orientar y estimular el proceso de adquisición de las competencias necesarias o pensamiento práctico del futuro docente mediante la confluencia de la experiencia continuada en el contexto real de trabajo y la indagación académica que provoca la reflexión, el distanciamiento de las rutinas de la práctica profesional y la búsqueda de alternativas más eficaces y satisfactorias. (Pérez Gómez, 2010a, p.126)

El M-PP-UNAE determina que los tutores de las prácticas son quienes deben contribuir a asegurar el espacio idóneo en el que los AdD puedan vivenciar y adquirir las experiencias necesarias que les permitan desarrollar esas competencias. Entre las funciones de los docentes tutores de la PP se encuentran las de orientación, valoración y evaluación del desarrollo por los AdD de los estándares de

calidad profesional docente. En lo que respecta a la orientación, la PPA es responsable de proporcionar ayuda al AdD en la elaboración de propuestas de aprendizajes significativos dirigidas a los niños y niñas de la clase escolar, de manera que se apropien de los contenidos culturales, curriculares y actitudinales objeto de enseñanza aprendizaje.

La ayuda que esta tutorización conlleva no necesariamente debe mantenerse con la misma intensidad durante todo el proceso de la PP, sino que debe ir disminuyendo con afán de traspasar el control progresivo de los tutores académicos o PPA a los AdD de la tarea de elaboración de propuestas y su implementación, para que puedan ir desenvolviéndose en la práctica educativa de manera autónoma y funcional (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001). En lo relativo a la relación con el AdD, el tutor debe centrar su intervención *no* en promocionar la transmisión de contenidos, *sino* en facilitar estrategias que centren la acción del futuro maestro en la construcción de aprendizajes significativos de sus alumnos relacionados con la representación de las situaciones de su práctica.

En lo relativo a la naturaleza de la relación de influencia educativa entre tutores y estudiantes, se plantea que los tutores deben abandonar las formas de relación vertical y jerárquica con el tutorado que impida una comunicación clara y oportuna, por formas de trabajo conjunto que sostengan el desarrollo de competencias fundamentales de los aprendices de docentes. Desde esta óptica, en los contextos de tutoría que se desarrollan en la universidad, los tutores deben facilitar al AdD aprender a reflexionar sobre su práctica, centrados en el desarrollo de propuestas de acción planificada en el aula escolar. Durante este período, dicha planificación se implementa y se lleva a cabo su seguimiento y valoración y la reflexión continuada de todo este proceso.

Por todo lo expuesto, se comprende la importancia de la tarea del tutor para generar espacios idóneos de reflexión conjunta en los que los AdD puedan desarrollar el conocimiento propio del docente. En particular en estos espacios donde los tutores deben desplegar sus actuaciones de ayuda para apoyar la actividad del AdD en las instituciones de PP de Educación General Básica (EGB)^{8 9}. Se entiende que no toda la formación que pueden recibir los AdD genera un impacto que desarrolle su PP, por ello la importancia de brindar el máximo de espacios, herramientas y orientaciones de calidad en la formación de los futuros docentes.

3.4.5. Participantes

El presente estudio se desarrolló en el contexto de la práctica preprofesional y cursada de los AdD de quinto ciclo/semestre¹⁰ de la carrera de Educación Básica de la UNAE, durante el semestre septiembre 2017 - febrero 2018. Durante este espacio de tiempo los AdD entre los meses de octubre y diciembre del 2017 asistieron durante 8 semanas a las unidades educativas de PP. A razón de esta organización se planificó incluir un espacio de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP en la clase compartida que los tutores de la PPA llevan conjuntamente a cabo. La sesión completa de la PPA

⁸ Art. 42.- Nivel de educación general básica. - La educación general básica desarrolla las capacidades, habilidades, destrezas y competencias de las niñas, niños y adolescentes desde los cinco años de edad en adelante, para participar en forma crítica, responsable y solidaria en la vida ciudadana y continuar los estudios de bachillerato. La educación general básica está compuesta por diez años de atención obligatoria en los que se refuerzan, amplían y profundizan las capacidades y competencias adquiridas en la etapa anterior, y se introducen las disciplinas básicas garantizando su diversidad cultural y lingüística (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017).

⁹ El nivel de Educación General Básica comprende el rango de edad desde los cinco años de edad hasta los quince años de edad.

¹⁰ En el contexto español se considera como tercer curso o año académico de formación universitaria.

tiene una duración de dos horas. En este espacio de tiempo, durante la primera hora de la sesión se llevó a cabo la actividad de reflexión conjunta sobre las situaciones o experiencias de la PP. El número de sesiones y el tiempo de duración de este proceso en las diferentes sesiones de clase de la PPA varía en cada uno de los tres casos (ver Tablas 3.5.8 y 3.5.9).

La investigación incluyó tres grupos clase, en concreto tres estudios de caso: Caso A, Caso B y Caso C. Los casos de estudio representan el total del alumnado de quinto ciclo y el total de los grupos de PP existentes en este curso académico. La selección de todos los grupos obedece a la finalidad de poder captar la totalidad de la realidad y para comprender profundamente la problemática objeto de estudio en su contexto y que contribuya a responder de manera exhaustiva a los objetivos y preguntas de investigación que se han planteado en este proyecto.

3.5. Diseño Metodológico de la investigación

El diseño de la investigación se organiza en dos fases (ver Figura 3.1). La *primera fase* se relaciona con el primer objetivo de la investigación y se caracteriza por el diseño, la elaboración y el desarrollo de un conjunto de entrevistas semiestructuradas en profundidad (Brenner, 2006; Willig, 2013). La *segunda fase* se compone del estudio de tres casos, *Caso A (CA)*, *Caso B (CB)* y *Caso C (CC)* y se vincula al segundo objetivo de la investigación.

En la *primera fase* de la investigación, se entrevistaron a cada uno de los docentes tutores que componen la "pareja pedagógica académica" (PPA) y de los aprendices de docentes (AdD) en la PP de quinto ciclo de la carrera de Educación Básica de la Unidad de formación profesional de la UNAE, en el curso 2017-2018 (semestre septiembre 2017-febrero 2018). Las entrevistas tuvieron lugar en dos momentos del proceso: el *primero* comportó llevar a cabo entrevistas iniciales previas al desarrollo de los procesos de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP y el *segundo* comportó llevar a cabo entrevistas finales, una vez cerrado el compendio de sesiones de reflexión conjunta de cada uno de los casos.

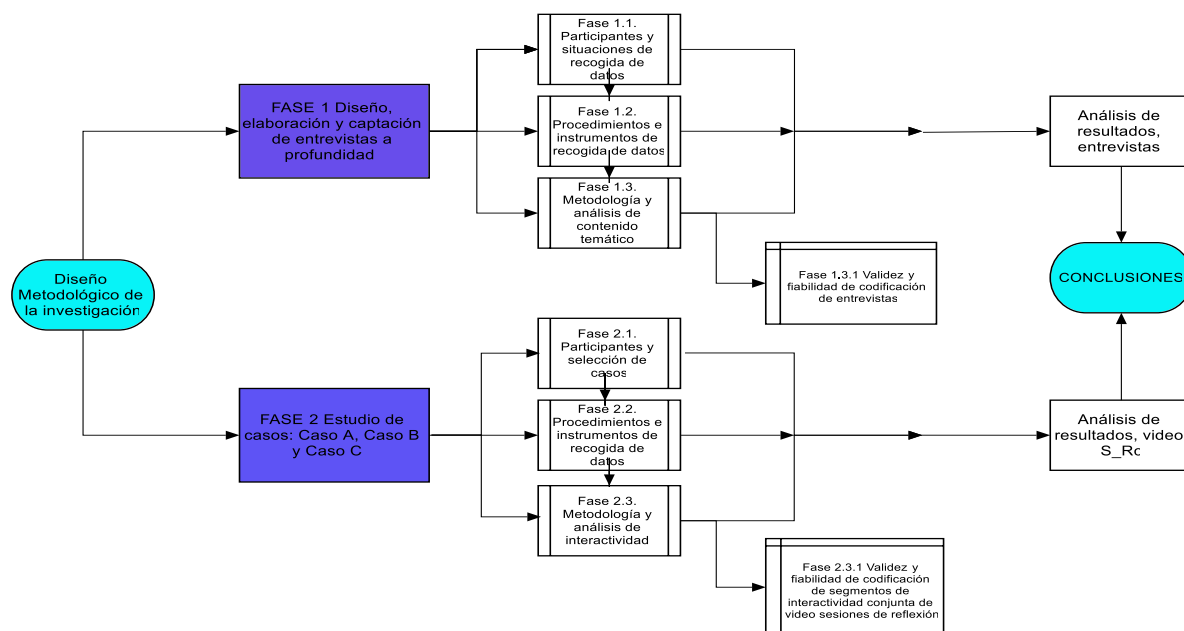
Las entrevistas iniciales se organizaron de acuerdo con el *objetivo 1* con la finalidad de conocer la concepción y las percepciones de los tutores y de los AdD sobre: **i) la naturaleza de la reflexión sobre las situaciones de la práctica; ii) su contribución a la formación y desarrollo del conocimiento del maestro y a la relación entre la teoría y la práctica; iii) su rol específico en el aprendizaje y en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la reflexión; iv) las ayudas que consideran necesarias para lograr el aprendizaje y/o la enseñanza de la reflexión de las situaciones de la práctica; v) Evaluación del proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional; vi) sus expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión y vii) su grado de satisfacción sobre su participación en el proceso de reflexión sobre las situaciones de la PP** (ARMIF 00052 IP: T. Mauri, 2014; MICIN EDU2013-44632-P IP: T. Mauri, 2013). Por su parte, las entrevistas finales integraron las diferentes dimensiones y elementos que las entrevistas iniciales, pero se añadieron a las dimensiones antes enunciadas las siguientes: **viii) sugerencias de cambio y de mejora de la experiencia de reflexión sobre la PP y ix) inclusión y sostenibilidad de la experiencia de reflexión en la formación de los AdD de la UNAE**. Las nuevas dimensiones, que fueron objeto de indagación en las entrevistas finales, emergieron a lo largo del proceso y fueron consideradas como relevantes para las finalidades de esta investigación.

La *segunda fase* de la investigación se compone del estudio de tres casos, *Caso A (CA)*, *Caso B (CB)* y *Caso C (CC)*. Los participantes en cada uno de ellos son: una PPA de tutores (TCI y TAP) que trabajan conjuntamente en el aula universitaria en cada sesión áulica de 2 horas de duración y que destinan la primera hora a reflexionar conjuntamente sobre las situaciones de su práctica preprofesional a partir de las relatorías de sus experiencias o situaciones de la PP que los AdD exponen detalladamente

SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL DISEÑO DE ESTUDIO
CAPÍTULO III: DISEÑO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

en cada sesión. En cada Caso (CA, CB y CC) se llevó a cabo la descripción, el análisis y la caracterización de los procesos de reflexión que tienen lugar en el espacio de Praxis Preprofesional habitual en la universidad con la asistencia de los dos tutores y la totalidad de AdD que forman parte de un mismo grupo clase de esa asignatura. Esta fase responde directamente al segundo objetivo de la investigación ([ver cuadro ilustrativo en anexos digitales](#)).

Figura 3.1 Diseño metodológico de la investigación.



Nota. La Figura 3.1 muestra el diseño metodológico de investigación doctoral, las Fases 1 y 2 como también las subfases que las integran.

A partir de la definición de la metodología, se comprende claramente que los instrumentos y recursos que se utilicen deben captar información sobre las dinámicas que se construyen relacionadas con el objeto de estudio. Así también el procedimiento empleado en la captación de datos de los casos de estudio y las fuentes y tipos de información captados en comunión con los instrumentos utilizados. Lo que desarrollaremos seguidamente de acuerdo con las fases del proceso que se han construido para la presente investigación.

Dado que el estudio de caso en su concepto es necesariamente situado, la dinámica que se desarrolla es inseparable del contexto, tanto desde la perspectiva conceptual como referencial (Yin, 2014), el procedimiento que se estructura para el análisis de caso comporta seguir tres principios que orientan el desarrollo del trabajo investigativo: **i)** uso de múltiples fuentes de evidencia; **ii)** creación de una base de datos prácticos y **iii)** mantener una cadena de evidencia (Yin, 2013).

Para los estudios de casos, los cinco componentes de un diseño de investigación son especialmente importantes: **1.** las preguntas de un estudio; **2.** sus proposiciones, si las hay; **3.** sus unidades de análisis; **4.** la lógica que une los datos a las proposiciones; y **5.** los criterios para interpretar los hallazgos (Yin, 2013). Enseguida se presentan en correspondencia con las fases descritas en el apartado anterior de manera destallada en la Tabla 3.5.1 la fuente de información y los datos captados en esta investigación:

Tabla 3.5.1 Fuentes de información

Fuente información	Objetivo	Actores	Cantidad por caso			
			CA	CB	CC	TOTAL
Entrevistas iniciales y sus transcripciones previas a la experiencia de sesiones de reflexión sobre las situaciones de la PP	Identificar las percepciones iniciales de los tutores y los AdD sobre las categorías antes descritas	TCI	1	1	1	3
		TAP	1	1	1	3
		AdD	24	25	26	75
Videograbación de sesiones de reflexión conjunta	Describir, analizar y comprender los procesos de reflexión conjunta que se generan en la interacción entre los docentes tutores que componen la "pareja pedagógica académica" en el espacio de trabajo conjunto áulico universitario en el marco de la PP	PPA y AdD	7	9	6	22
Transcripciones de sesiones de reflexión conjunta			7	9	6	22
Entrevistas finales y sus transcripciones previas a la experiencia de sesiones de reflexión sobre las situaciones de la PP	Identificar las percepciones finales de los tutores y los AdD sobre las categorías antes descritas	TCI	1	1	1	3
		TAP	1	1	1	3
		AdD	24	25	26	75

3.5.1. Fase 1 Diseño, elaboración y captación de entrevistas a profundidad

3.5.1.1. Fase 1.1. Participantes y situaciones de recogida de datos

Se contó en esta fase con la participación de los 6 tutores que conformaron la totalidad de parejas pedagógicas académicas del quinto ciclo de la carrera de Educación Básica de la Unidad de Formación profesional de la UNAE del semestre septiembre 2017- marzo 2018. Asimismo, en esta investigación participan los AdD de quinto semestre de la carrera de educación básica de tres paralelos, a su vez los grupos de AdD constituyen la totalidad de los participantes y, en consecuencia, de los informantes disponibles en este caso.

3.5.1.2. Fase 1.2. Procedimientos e instrumentos de recogida de datos

En este apartado se exponen a continuación el procedimiento seguido en la elaboración de los instrumentos y en la recogida de datos.

Actividad Previa: para la elaboración de los guiones de entrevista se desarrolló un estudio piloto, que recogió la percepción de la realidad de los tutores. Este pilotaje incluyó dos secciones: la **primera parte** abarca los temas generales de la práctica englobando; objetivos y finalidades, organización de la PP dentro de la universidad y en la escuela de práctica, el funcionamiento de las PP; mientras tanto, la **segunda parte** de la entrevista abarcó aspectos específicos de las PP en el quinto ciclo de carrera de Educación Básica, los objetivos y las finalidades, organización de la PP en relación a las dos asignaturas que se ven inmersas en el proceso de PP y el funcionamiento del prácticum en las escuelas de PP.

SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL DISEÑO DE ESTUDIO
CAPÍTULO III: DISEÑO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta Fase 1.2. de la investigación comportó el desarrollo 5 actividades que se detallan a continuación:

Actividad 1: Tramitación y obtención de permiso institucional en la Universidad Nacional de Educación ([ver anexo en digital](#)).

Actividad 2: Se identificaron y se contactó con los tutores informantes (tutores de PPA), con quienes se mantuvo dos sesiones de trabajo para coordinar algunos aspectos a considerar en el proceso de reflexión conjunta, que se captaron en las sesiones áulicas universitarias. Además, se suscribió con ellos un convenio de no divulgación de datos y un consentimiento informado por su participación como informante en la investigación ([ver anexo en digital](#)).

Actividad 3: Se identificó y se contactó con los aprendices de docente, con quienes además se suscribió un consentimiento informado por su participación como informante en la investigación ([ver anexo en digital](#)).

Actividad 4: Uno de los objetivos de esta investigación es identificar las percepciones de los diferentes docentes tutores que componen la "pareja pedagógica académica", lo que implicó la construcción de guiones de entrevistas semiestructuradas para ser aplicadas a los 6 tutores: cada uno de los docentes tutores que componen la "pareja pedagógica académica" (el docente tutor de Cátedra Integradora: TCI y el docente tutor de la asignatura de Práctica: TAP) de quinto ciclo de la carrera de Educación Básica de la Unidad de Formación profesional de la UNAE, el curso 2017-2018, permitiéndonos conocer las percepciones construidas por los diferentes actores en dos diferentes momentos de la experiencia del proceso de reflexión. ([ver anexo en digital](#)).

Actividad 5: Construcción de guiones de entrevistas semiestructuradas para ser aplicadas a los AdD ([ver anexo en digital](#)).

Los guiones de entrevistas se diseñaron y construyeron a partir de los protocolos usados en la recogida de datos de dos proyectos de investigación previos (ARMIF 00052 IP: T. Mauri, 2014; MICIN EDU2013-44632-P IP: T. Mauri, 2013). Se revisaron dichos protocolos para configurar las dimensiones de las entrevistas de análisis y se decidió incluir las siguientes: **(i) naturaleza y contribución de la reflexión sobre las situaciones de la práctica a la formación y desarrollo del conocimiento del maestro y a la relación entre la teoría y la práctica;** **(ii) el papel o rol respectivo de los tutores en la formación y en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la reflexión;** **(iii) las ayudas necesarias al aprendizaje/enseñanza de la reflexión,** y **(iv) expectativas de tutores y estudiantes de logro de esos aprendizajes y grado de satisfacción obtenido en su participación en los espacios de reflexión en colaboración.**

La primera versión de los guiones de entrevista semiestructurada para cada tipo de informante clave (TCI, TAP y AdD) pasó por un proceso de validación de tres expertos en la temática. Las sugerencias y observaciones emitidas se integraron en la reelaboración y mejora de los guiones definitivos de cada entrevista semiestructurada ([ver anexo en digital](#)).

En ambos casos se han recibido consideraciones de mejora a los guiones de entrevista estos se sintetizaron en los siguientes:

Primer guion de entrevista

- Entrevista inicial dirigida a los AdD
- Entrevista inicial dirigida a los TAP
- Entrevista inicial dirigida a los TCI

Segundo guion de entrevista:

- Entrevista final dirigida a los AdD

1. Primer Experto revisor

“Sí, considero que el instrumento es válido para la recogida de información de (los AdD; el tutor TAP; el tutor TCI) pero con las modificaciones derivadas de las observaciones y comentarios que he realizado en los apartados que se desarrollan en el apartado a continuación”

2. Observaciones generales, valoraciones y sugerencias de cambio y/o mejora con relación a la validez del contenido del instrumento (Las observaciones, valoraciones y sugerencias pueden ser tan extensas como considere necesario)

La validez del contenido es adecuada. Solo las preguntas 56 y 70 considero que no deberían ir.

3. Observaciones generales, valoraciones y sugerencias de cambio y/o mejora con relación a la calidad técnica de las formulaciones que se incluyen (precisión de los enunciados, claridad del lenguaje, comprensibilidad para quienes deben utilizar el instrumento...) (Las observaciones, valoraciones y sugerencias pueden ser tan extensas como considere necesario).

- *La pregunta 2 puede responderse con un sí o un no, sugiero reformular*
- *Clarificar lo referido a tipos de reflexión, quizás los estudiantes no lo tienen claro.*
- *Pregunta 10: clarificar a qué se refiere con estado inicial.*
- *Pregunta 11: ¿a qué se refiere con “organización”?*
- *La pregunta 12 tiene una redacción muy compleja para un estudiante de quinto ciclo*
- *La pregunta 23 puede arrojar respuestas similares a la 20*
- *Invertir el orden de la pregunta 35*
- *Las preguntas 34, 36 y 40 son muy similares*
- *Clarificar lo de las ayudas (pregunta 45 en adelante)*

- Entrevista inicial dirigida a los TAP

1. Primer Experto revisor.

“Sí, considero que el instrumento es válido para la recogida de información de (los AdD; el tutor TAP; el tutor TCI) pero con las modificaciones derivadas de las observaciones y comentarios que he realizado en los apartados que se desarrollan en el apartado a continuación”

2. Observaciones generales, valoraciones y sugerencias de cambio y/o mejora con relación a la validez del contenido del instrumento (Las observaciones, valoraciones y sugerencias pueden ser tan extensas como considere necesario)

Las variables con las que se trabajó me parecen adecuadas al objetivo del instrumento.

3. Observaciones generales, valoraciones y sugerencias de cambio y/o mejora con relación a la calidad técnica de las formulaciones que se incluyen (precisión de los enunciados, claridad

del lenguaje, comprensibilidad para quienes deben utilizar el instrumento...) (Las observaciones, valoraciones y sugerencias pueden ser tan extensas como considere necesario).

- *Hay preguntas que se responden con un sí o un no, eso no aporta mayor información al investigador.*
- *Hay preguntas cuya redacción es un poco larga y compleja, sugiero sintetizarlas (anexo en el instrumento)*
- *En la pregunta 7 hay que precisar lo de “tipo de organización” no queda claro*
- *En la pregunta 8 hay que precisar lo de tipo de reflexión*
- *Las preguntas 22 y 28 son demasiado obvias*
- *Las preguntas 38 y 39 pueden arrojar respuestas similares*
- *Hay que precisar la categoría “ayuda” en la pregunta 43, no se precisa y puede arrojar resultados similares a las 38 y 39 si no se aclara, sugiero aclara antes de aplicar las de esta variable.*
- *No está clara la pregunta 60*

- Entrevista inicial dirigida a TCI

1. Primer Experto revisor.

“Sí, considero que el instrumento es válido para la recogida de información de (los AdD; el tutor TAP; el tutor TCI) pero con las modificaciones derivadas de las observaciones y comentarios que he realizado en los apartados que se desarrollan en el apartado a continuación”

2. Observaciones generales, valoraciones y sugerencias de cambio y/o mejora con relación a la validez del contenido del instrumento (Las observaciones, valoraciones y sugerencias pueden ser tan extensas como considere necesario)

Las variables con las que se trabajó me parecen adecuadas al objetivo del instrumento.

3. Observaciones generales, valoraciones y sugerencias de cambio y/o mejora con relación a la calidad técnica de las formulaciones que se incluyen (precisión de los enunciados, claridad del lenguaje, comprensibilidad para quienes deben utilizar el instrumento...) (Las observaciones, valoraciones y sugerencias pueden ser tan extensas como considere necesario).

- *Hay preguntas que se responden con un sí o un no, eso no aporta mayor información al investigador.*
- *Hay preguntas cuya redacción es un poco larga y compleja, sugiero sintetizarlas (anexo en el instrumento)*
- *En la pregunta 7 hay que precisar lo de “tipo de organización” no queda claro*
- *En la pregunta 8 hay que precisar lo de tipo de reflexión*
- *Las preguntas 22 y 28 son demasiado obvias*
- *Las preguntas 38 y 39 pueden arrojar respuestas similares*
- *Hay que precisar la categoría “ayuda” en la pregunta 43, no se precisa y puede arrojar resultados similares a las 38 y 39 si no se aclara, sugiero aclara antes de aplicar las de esta variable.*
- *No está clara la pregunta 60*

SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL DISEÑO DE ESTUDIO
CAPÍTULO III: DISEÑO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Las características, el enfoque y las dimensiones de la entrevista inicial incluyeron 7 categorías de análisis, 55 preguntas en el caso de los AdD y 53 preguntas para los tutores de la PPA. En el caso de las entrevistas finales se incluyeron las 7 categorías de análisis definidas para la entrevista inicial a las que se integraron 2 categorías de análisis nuevas que emergieron del análisis de los datos. La entrevista comportó 77 preguntas en el caso de AdD y 73 preguntas en el caso de los tutores de la PPA. En la Tabla 3.5.2 se detallan las categorías de análisis correspondientes a las dos entrevistas. Las que constan con * son las nuevas que se han agregado a la segunda entrevista o final:

Tabla 3.5.2 Categorías de análisis empleadas en la entrevista inicial y final

Categorías de análisis empleadas en la entrevista inicial y final
i. Naturaleza de la reflexión sobre las situaciones de la práctica
ii. Contribución de la reflexión a la formación y desarrollo del conocimiento del maestro y a la relación entre la teoría y la práctica
iii. Rol específico en el aprendizaje y en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la reflexión, de cada uno de los diferentes tutores
iv. Ayudas que consideran necesarias para lograr el aprendizaje y/o la enseñanza de la reflexión de las situaciones de la práctica
v. Evaluación del proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional
vi. Contribución de la reflexión a la PP en la formación de AdD expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión
vii. Grado de satisfacción por haber participado en la experiencia de reflexión
viii. Sugerencias de cambio y de mejora de la experiencia de reflexión sobre la PP*
ix. Inclusión y sostenibilidad de la experiencia de reflexión en la formación de los AdD de la UNAE* (ver anexo digital).

A diferencia del primer guion de entrevista, el segundo guion incluye, como ya hemos hecho constar, dos categorías más: **i) sugerencias de cambio y de mejora de la experiencia de reflexión sobre la PP** y **ii) inclusión y sostenibilidad de la experiencia de reflexión en la formación de los AdD de la UNAE**, categorías que se agregaron con la intención de captar dos aspectos fundamentales que se derivan de la experiencia de las sesiones de reflexión conjunta en la universidad al finalizar el periodo de práctica preprofesional.

En la siguiente Tabla 3.5.3 se puede apreciar las categorías y las preguntas respectivas relacionadas dichas categorías tanto de la entrevista inicial como final y por actores:

Tabla 3.5.3 Categorías conceptuales y preguntas que se refieren

CATEGORÍAS	MATRIZ DE CATEGORÍAS CONCEPTUALES Y PREGUNTAS			
	PREGUNTAS RELACIONADAS			
	ENTREVISTA INICIAL AdD	ENTREVISTA INICIAL PPA	ENTREVISTA FINAL AdD	ENTREVISTA FINAL PPA
Naturaleza de la reflexión sobre las situaciones de la práctica	P1, P2, P3, P4, P5	P1, P2, P3, P4, P5	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9
Contribución de la reflexión a la formación y desarrollo del conocimiento del maestro y a la relación entre la teoría y la práctica	P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15	P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13	P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27	P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22,

SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL DISEÑO DE ESTUDIO
CAPÍTULO III: DISEÑO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

MATRIZ DE CATEGORÍAS CONCEPTUALES Y PREGUNTAS				
CATEGORÍAS	PREGUNTAS RELACIONADAS			
	ENTREVISTA INICIAL AdD	ENTREVISTA INICIAL PPA	ENTREVISTA FINAL AdD	ENTREVISTA FINAL PPA
Rol específico en el aprendizaje y en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la reflexión, de cada uno de los diferentes tutores como estudiante (AdD) de la clase compartida por ambos tutores (PP) en la universidad	P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27, P28, P29, P30, P31, P32, P33, P34	P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27, P28, P29, P30, P31, P32, P33, P34, P35	P28, P29, P30, P31, P32, P33, P34, P35, P36, P37, P38, P39, P40, P41, P42, P43, P44	P23, P24, P25, P26, P27, P28, P29, P30, P31, P32, P33, P34, P35, P36, P37, P38, P39, P40, P41
Las ayudas que consideran necesarias para lograr el aprendizaje y/o la enseñanza de la reflexión de las situaciones de la práctica	P35, P36, P37, P38, P39, P40, P41, P42, P43, P48	P36, P37, P38, P38, P40, P41, P42, P47, P50	P45, P46, P47, P48, P49, P50, P51, P52, P53, P54, P55, P56, P57, P58, P59, P60	P42, P43, P44, P45, P46, P47, P48, P49, P50, P51, P52, P53
Evaluación de los PRFC_PP en la formación de los AdD	P44, P45	P43, P44, P45, P46	P61, P62, P63, P64,	P54, P55, P56, P57
Contribución de la reflexión a la PP en la formación del AdD expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión	P46, P47, P49, P52, P53, P54, P55	P48, P49, P51, P53	P65, P66, P67, P68, P69, P70, P71, P72	P57, P58, P59, P60, P61, P62, P63, P64
Grado de satisfacción por haber participado en la experiencia de reflexión	P50, P51	P52	P73, P74	P65, P66
CATEGORÍAS AGREGADAS PARA LA ENTREVISTA FINAL				
Sugerencias de cambio y de mejora de la experiencia de reflexión sobre la PP			P75, P76	P67, P68
Inclusión y sostenibilidad de la experiencia de reflexión en la formación de los AdD de la UNAE			P77	P69, P70, P71, P72

Nota. La información presentada en la tabla se decanta de los diferentes guiones de entrevistas diseñados para la recolección de información en dos momentos, el primero previo al desarrollo de la experiencia de reflexión y otro posterior a dicha experiencia.

Actividad 6: Realización, registro y transcripción de las entrevistas

Las entrevistas iniciales y finales fueron realizadas a los tres tipos de actores que incluye la investigación. Estas se llevaron a cabo durante los meses de noviembre 2017 y marzo de 2018. Cada uno de los entrevistados decidió el momento de realización de las entrevistas. La captación de las entrevistas semiestructuradas se aplicó a los informantes claves antes descritos. La totalidad de ellas fueron registradas en audio y la gran mayoría de ellas en video. Luego del registro de las entrevistas

SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL DISEÑO DE ESTUDIO
CAPÍTULO III: DISEÑO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

semiestructuradas, estas se codificaron para cada informante. La duración de la entrevista inicial dirigida a los AdD tuvo una media aproximada de 00H51:24 minutos, mientras que la entrevista aplicada a los docentes tuvo una media de 1H04:46 minutos. Asimismo, la duración de la entrevista final dirigida a los AdD tuvo una media aproximada de 1H00:20 minutos, mientras que la entrevista aplicada a los docentes tuvo una media de 1H27:11 minutos.

En un segundo momento, los registros de audio de las entrevistas aplicadas a los tres tipos de actores educativos (AdD, TAP, TCI) fueron transcritos por una experta, quien fue formada para realizar esta tarea tanto en el manejo de la estructura de la entrevista, como en el uso y manejo del software de transcripción Express Scribe Transcription 9.11®¹¹ ([ver anexo digital](#)). Para tal fin se emplearon nomenclaturas para identificar los momentos de participación tanto del entrevistador como del entrevistado; estas transcripciones se codificaron para cada informante. Los datos procedentes de audios, videos y las transcripciones de la totalidad de entrevistas se almacenaron en un repositorio digital seguro ([ver anexo digital](#)).

Ejemplo de nomenclatura:

- Las participaciones tanto del entrevistador como del actor educativo se transcriben luego de la nomenclatura prevista para cada uno, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Entrevistador_E1: ...

AdD_E1_1_20: ...

- En cada una de las participaciones de los actores se incluyó el tiempo de inicio de su intervención, tal como se muestra en el ejemplo:

Entrevistador_E1 (0:00:01.3):...

AdD_E1_1_20 (0:00:36.1):...

- En los apartados que no se comprendió de manera clara los diálogos de los actores se ubicó el texto *inaudible* y el tiempo al que se correspondía tal como se muestra en el ejemplo:

inaudible (0:00:36.1)

La transcripción se realizó en prosa; cada párrafo corresponde a la participación de cada uno de los actores.

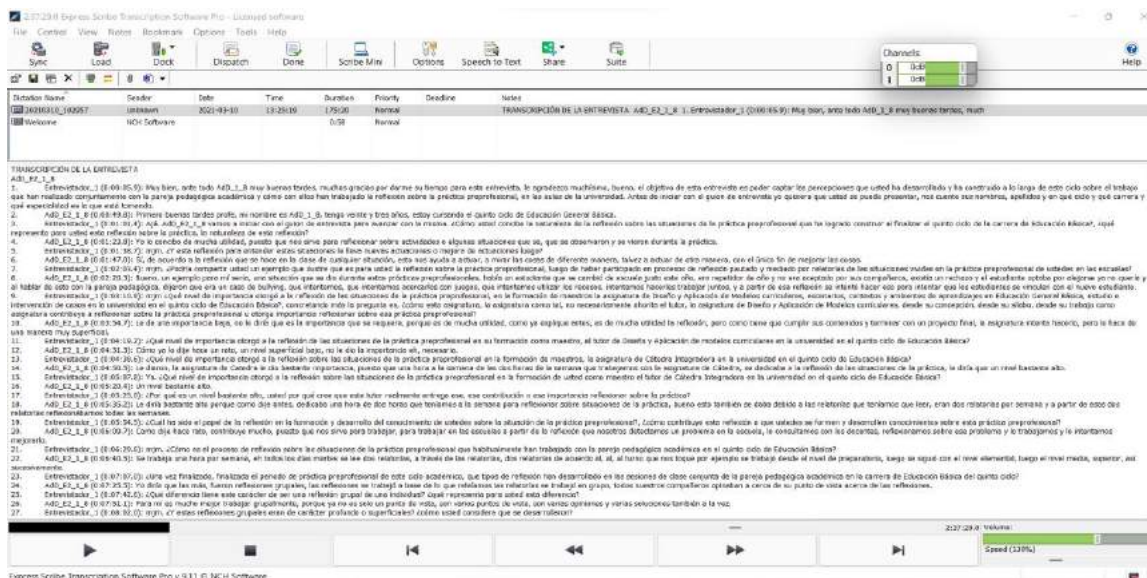
Nota. Continúa en la página siguiente, ya que se presenta una figura que excede el espacio restante de la página.

¹¹ Express Scribe 9.11® forma parte de la suite de software NHC Software®

SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL DISEÑO DE ESTUDIO

CAPÍTULO III: DISEÑO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Figura 3.2 Entorno de trabajo de Express Scribe Transcription Software Pro 9.11®.



Nota. La figura muestra la interfaz del programa de transcripción Express Scribe 9.11®, el que permite mirar en su parte superior las diversas herramientas que incluye dicho software, como también los archivos de audio de la entrevista que se transcribe. Asimismo, en la figura se puede apreciar los tiempos de intervención del entrevistador y el entrevistado, y la numeración los renglones.

De la población de AdD que integran los tres casos (94 AdD: CA: 30; CB: 29; CC: 35) solamente se pudo realizar la entrevista inicial a un total de 84 entrevistados (ver Tabla 3.5.4) y en la entrevista final a un total de 75 AdD (ver Tabla 3.5.5). En la fase de entrevistas también participaron los docentes que conforman las diferentes parejas pedagógicas académicas de los tres grupos clase, un total de 6 docentes. En este sentido, se trabajó al día la codificación y el análisis de las percepciones sobre el número de AdD que solamente rindieron tanto la entrevista inicial como la final, es decir con 75 entrevistas iniciales y 75 entrevistas finales, un total 150 entrevistas.

Tabla 3.5.4 Número y porcentaje de AdD que rindieron la entrevista inicial

Caso	ENTREVISTA INICIAL (EI)					
	H EI	H EI %	M EI	M EI%	TOTAL	%
Caso A	11	44.00%	14	56.00%	25	100%
Caso B	15	55.56%	12	44.44%	27	100%
Caso C	18	56.25%	14	43.75%	32	100%
Total	44		40		84	

Nota. En la tabla se presenta la información desglosada por género y porcentaje - hombres (H) y mujeres (M)- de AdD que rindieron la entrevista inicial (EI), así como la sumatoria del número de entrevistas captadas y la sumatoria de porcentaje que representan por caso de estudio y en el total de casos de estudio.

Tabla 3.5.5 Número y porcentaje de AdD que rindieron la entrevista inicial y final

Caso	ENTREVISTA FINAL (EI-EF)					
	H E2	H E2 %	M E2	M E2%	TOTAL	%
Caso A	11	45.83%	13	54.17%	24	100%
Caso B	14	56.00%	11	44.00%	25	100%

SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL DISEÑO DE ESTUDIO
CAPÍTULO III: DISEÑO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

ENTREVISTA FINAL (EI-EF)						
Caso C	17	65.38%	9	34.62%	26	100%
Total	42		33		75	

Nota. En la tabla se presenta la información desglosada por género y porcentaje - hombres (H) y mujeres (M)- de AdD que rindieron la entrevista final (EF), así como la sumatoria del número de entrevistas captadas y la sumatoria de porcentaje que representan por caso de estudio y en el total de casos de estudio.

3.5.1.3. Fase 1.3. Metodología y análisis de contenido temático

Esta fase de la investigación comportó el desarrollo de tres actividades que se señalan a continuación:

Actividad 1: Para el inicio del análisis de contenido temático se procedió a la lectura y relectura en profundidad de las transcripciones de la totalidad de entrevistas captadas por cada informante/actor educativo.

Actividad 2: En un segundo momento se realizó el montaje de las transcripciones y audios de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los diferentes informantes/actores educativos en el software para análisis de datos cualitativos Atlas.Ti 9®; ya en esta interfaz, los datos fueron agrupados por cada estudio de caso, diferenciando su tipo por transcripción y audio.

Actividad 3: Análisis de contenido temático

- Como se anotó anteriormente se elaboraron categorías de análisis a partir de dimensiones establecidas en dos estudios previos (ARMIF 00052 IP: T. Mauri, 2014; MICIN EDU2013-44632-P IP: T. Mauri, 2013) a las que se añadieron otras categorías emergentes resultantes de captar los principales significados y convicciones que los entrevistados ponen de relieve. Se usaron para el análisis los planteamientos establecidos por Willig (2013).
- Se desarrolló un proceso de codificación de las entrevistas dentro del software para análisis de datos cualitativos Atlas.Ti 9®, trabajándose en un primer momento el 30% del total de las entrevistas por cada informante para determinar la validez y fiabilidad de la comprensión de las categorías de análisis y en un segundo momento se trabajó la codificación del 100% de entrevistas.
- Para cerrar esta fase de la investigación se establecieron los resultados e interpretaciones siguiendo los criterios propios del análisis cualitativo.

Para el análisis de los datos recabados en las entrevistas se emplea el análisis de contenido temático (Willig, 2013). Por otro lado, la información captada de las entrevistas fue transcrita en su totalidad. Las categorías de análisis se elaboraron, como ya se ha explicado, a partir de dimensiones previamente establecidas y de otras categorías emergentes resultantes de captar los principales significados y convicciones que los entrevistados pusieron de relieve. Este tipo de análisis nos permitió identificar, organizar y determinar temas así como patrones emergentes desde la lectura y relectura de los textos, desde los cuales se pudo elaborar un análisis que favoreció la comprensión de concreción y caracterización definitiva de las temáticas (Braun y Clarke, 2006). El procesamiento y análisis de datos captados en las diferentes etapas del proyecto de investigación se realizó utilizando el software Atlas.ti 9®. Así se codificaron los diferentes segmentos/fragmentos que incluían la captación de datos en correspondencia con las categorías de análisis.

Sobre el protocolo de análisis se ha considerado un formato de codificación que consta de 3 partes: **i)** dimensión general de análisis; **ii)** categorías específicas de análisis y **iii)** actor educativo del cual se

obtiene la información. El siguiente ejemplo muestra la configuración de la codificación que se ha empleado para el análisis:

NAT_CONC_NAT_R-PP_AdD

NAT: representa las iniciales de la dimensión general de análisis, ejemplo: **NATURALEZA DE LA REFLEXIÓN SOBRE LAS SITUACIONES DE LA PRÁCTICA**

CONC_NAT_R-PP: representa la categoría específica de análisis inmersa en la dimensión general de análisis, ejemplo: **CONCEPCIÓN SOBRE LA NATURALEZA DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA PP**

AdD: indica el actor educativo que aporta la información.

De acuerdo con todo lo expuesto, a modo de síntesis, en la primera fase de estudio se elaboraron dos entrevistas, las mismas que se refieren a dos momentos distintos de la investigación: el *primer guion* de entrevistas denominada *entrevista inicial* (EI) se aplicó en la génesis de la experiencia de reflexión mediada por la relatoría de una situación de la práctica preprofesional que vivían los AdD; y el *segundo guion* de entrevista denominada *entrevista final* (EF) que se aplicó al finalizar el periodo del prácticum y las sesiones de reflexión conjunta compartida.

Los guiones de entrevistas comportaron un diseño preliminar que fue sometido a la evaluación de pares expertos ([ver anexo en digital](#)). Los guiones de entrevista estuvieron dirigidos a captar las percepciones de cada uno de los actores educativos que se vieron inmersos en las prácticas preprofesionales (PP) de los aprendices de docente (AdD), de los tutores de la asignatura de *Cátedra Integradora Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje* (TCI) y de los tutores de la asignatura de *Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos* (TAP). Estas captaciones comportaron un consentimiento informado y posterior registro en audio y en la mayoría de video¹². Las entrevistas incluyeron el trabajo realizado previamente en dos proyectos de investigación anteriores, ya señalados, relativos al análisis de la reflexión sobre la práctica de los aprendices de maestro (ARMIF 00052 IP: T. Mauri, 2014) (MICIN EDU2013-44632-P IP: T. Mauri, 2013) pudiéndose establecer en comunión con los objetivos de la investigación las categorías pertinentes.

3.5.1.3.1. Fase 1.3.1 Validez y fiabilidad de codificación de entrevistas

La validez de los datos captados en las entrevistas se valoró con la colaboración de un experto, además del propio doctorando. El método que se empleó para calcular la fiabilidad fue el índice de concordancia Kappa de Krippendorff. En este sentido, este índice se trabajó con el 30% de muestra de total de datos que se recabaron en la entrevista inicial y final, y por cada uno de los actores, como se puede apreciar en la siguiente tabla (ver Tabla 3.5.6):

Tabla 3.5.6 Número y porcentaje de entrevistas para fiabilidad 30% entrevista inicial y final AdD

Casos	30%	HOMBRES	MUJERES
Caso A	7	3 42.86%	4 57.14%
Caso B	8	4 50%	4 50%
Caso C	8	5 62.5%	3 37.5%
Total	23	12	10

¹² Algunos de los aprendices de docente no desearon proporcionar la entrevista en video.

SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL DISEÑO DE ESTUDIO
CAPÍTULO III: DISEÑO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Nota. En la tabla se presenta la información desglosada por género y porcentaje - hombres (H) y mujeres (M)- de número y porcentaje de entrevistas que se emplearon para el cálculo de fiabilidad.

El análisis de los datos recabados en las entrevistas, tanto en el ejercicio de validez y fiabilidad como en el análisis total, se realizó empleando el software de análisis cualitativo ATLAS.ti 9®. Este análisis se centró en el establecimiento de relaciones entre cada una de las categorías conceptuales y subcategorías que orientan esta investigación y los fragmentos de información captados en las entrevistas. El empleo de este software permitió la construcción de un árbol de códigos que involucró a cada una de las categorías y subcategorías, sobre los cuales se concretó la relación del dato_fragmento captado en de la entrevista con las diferentes categorías y subcategorías diseñadas. En la Tabla 3.5.7 se detalla el índice de fiabilidad logrado en cada una de las entrevistas, inicial y final, y por tipo de actor.

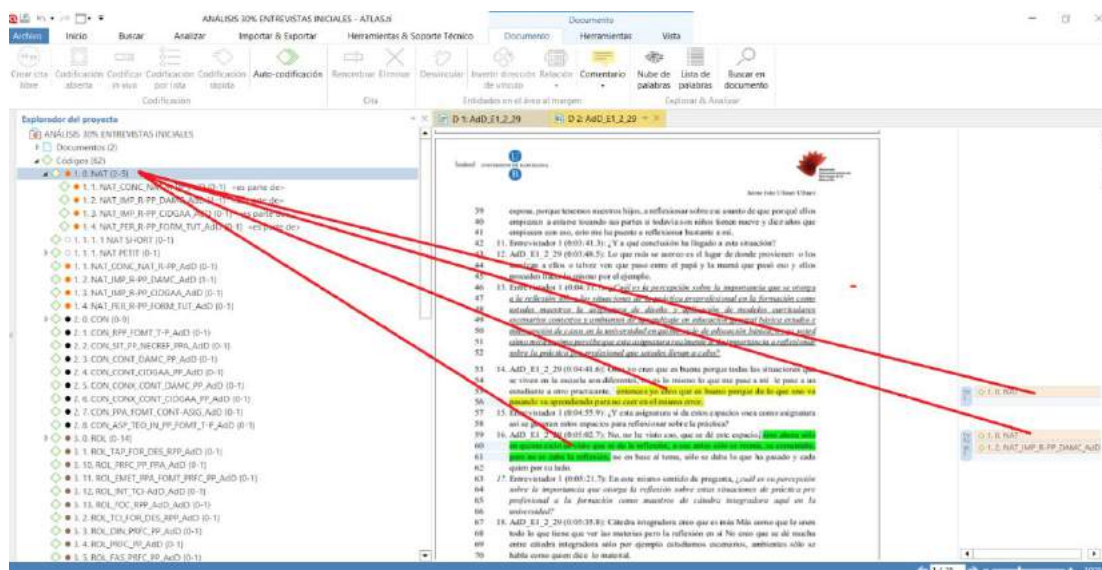
Tabla 3.5.7 Índice de fiabilidad de Kappa de Krippendorff de entrevistas iniciales y finales

Actor	Índices de fiabilidad logrado
Entrevistas Add	Ent_iniciales: Krippendorff cabinary: 0,932
	Ent_finales: Krippendorff cabinary: 0,952
Entrevistas TCI	Ent_iniciales: Krippendorff cabinary: 0,959
	Ent_finales: Krippendorff cabinary: 0,962
Entrevistas TAP	Ent_iniciales: Krippendorff cabinary: 0,924
	Ent_finales: Krippendorff cabinary: 0,953

Nota. La Tabla 3.5.7 presenta los resultados obtenidos del cálculo de fiabilidad de interjueces sobre el análisis del 30% de entrevistas, tanto de entrevistas iniciales y finales por cada uno de los actores. Esta información y resultados se ha trabajado en el software de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti 9® por medio de la herramienta de acuerdo entre intercodificadores.

En la siguiente imagen se puede apreciar la interfaz del programa ATLAS.ti 9® y el proceso de codificación que se realizó sobre una de las transcripciones de entrevistas como se muestra en la siguiente figura:

Figura 3.3 Entorno de trabajo del software ATLAS.ti 9®, codificación de entrevistas iniciales y finales.



SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL DISEÑO DE ESTUDIO

CAPÍTULO III: DISEÑO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

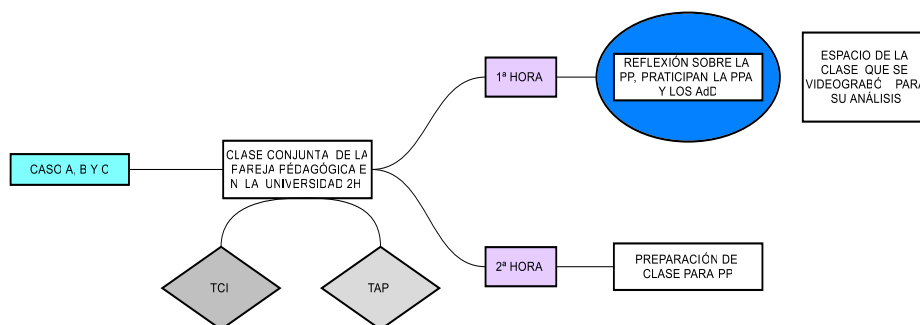
Nota. La Figura 3.3 muestra la interfaz del programa ATLAS.ti 9®, se puede apreciar en la parte superior las diversas herramientas que incluye dicho software, como también a la derecha de la figura se presenta el listado de árbol de códigos que se han generado para codificar los mensajes o fragmentos de texto que se aprecian en resaltado en el transcripción de la entrevista.

3.5.2. Fase 2 Estudio de casos: Caso A, Caso B y Caso C

3.5.2.1. Fase 2.1. Participantes y selección de casos

Se lleva a cabo el estudio de tres casos, **Caso A, Caso B y Caso C**, una pareja de tutores (TCI y TAP) que desarrollan el proceso de reflexión de la PP con un grupo máximo de AdD en la universidad. En cada Caso A, B y C se llevó a cabo la identificación, descripción, análisis y caracterización de los procesos de reflexión que tienen lugar en el espacio de Praxis Preprofesional habitual en la universidad con la asistencia de los dos tutores y la totalidad de AdD que forman parte de un mismo grupo clase de esa asignatura, como se aprecia en la siguiente figura (ver Figura 3.4).

Figura 3.4 Estructura de diseño de caso con unidades de análisis incorporadas, diseño trabajado bajo el modelo desarrollado por Yin (2006).



Nota. La Figura 3.4 muestra la organización áulica de las sesiones de reflexión conjunta en cada uno del casos. Asimismo, se aprecia el desglose de horas y las actividades que se desarrollan cada espacio de tiempo, lo que comporta que en la primera hora del trabajo conjunto entre los tutores se lleva a cabo la sesión de reflexión conjunta sobre las situaciones o experiencias de PP, mientras que en la segunda hora clase los tutores trabajan en contenidos y actividades relacionadas al desarrollo de la PP.

Los AdD y los tutores confirmaron su participación por medio de un consentimiento informado ([ver anexo digital](#)), teniendo la oportunidad de retirarse del proceso de investigación en cualquier momento. La participación de los AdD en el proceso de investigación se ubicó fuera de la evaluación de ciclo académico.

La selección de los tutores consideró la valoración que ellos sostenían sobre la enseñanza de la reflexión como elemento clave de la formación docente, la contribución de esta a la relación entre conocimiento teórico (conocimiento académico) y conocimiento práctico y tengan previsto llevar a cabo su enseñanza explícita en sus asignaturas. Asimismo, para elegir la pareja de tutores que conformaron cada uno de los casos se tuvo en cuenta que los docentes tutores de las asignaturas referidas mostraran interés en participar en el proyecto y que el curso anterior (septiembre 2017- febrero 2018) desarrollaran su proceso docente con un grado de calidad educativa reconocido institucionalmente y tuvieran un impacto positivo en los resultados de formación de los AdD. Para ello se consultaron los informes de la PP, se tomó en cuenta la evaluación-percepción que sobre ellos sostuvieron los directores de Práctica y Tutoría de la UNAE. Para disponer de datos que faciliten la selección de tutores desde los criterios establecidos a los que acabamos de referirnos, se identificaron aquellos que presentaron respuestas

contrastadas en las dimensiones de las entrevistas siguientes: “Concepto de reflexión y naturaleza de la reflexión en la PP en la formación de AdD”, “Práctica Preprofesional como ámbito de formación de la reflexión” y “Participación y rol específico en la reflexión”. Es decir, respuestas contrastadas en lo relativo a la naturaleza y contribución de la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional a la formación y desarrollo del conocimiento del maestro, a la relación entre la teoría y la práctica, y en la valoración de su rol en la formación y en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la reflexión. La selección de casos de estudio tomó también en consideración que los participantes mantuvieran una participación y temporalidad continuada, que permitiera identificar y analizar las dinámicas de participación conjunta tomando en cuenta la dimensión temporal (Coll, Onrubia y Mauri, 2008).

3.5.2.2. Fase 2.2. Procedimientos e instrumentos de recogida de datos

El proceso de análisis de datos en esta fase comprende un carácter lógico inductivo, que se construye a partir de la recolección misma de los datos y su procesamiento (Coll, Onrubia, Mauri, 2008; Creswell, 2014; Willig, 2013). Esta tarea comporta la revisión y examen recurrente de los datos de las video sesiones de reflexión conjunta (S_Rc) y el análisis de como en ese espacio interactuaran tutores y AdD para reflexionar sobre una situación o experiencia de la PP.

Esta fase de la investigación comportó el desarrollo de cuatro actividades que se detallan a continuación:

Actividad 1: Tramitación y obtención del permiso institucional de Universidad Nacional de Educación (UNAE) para acceder a la Institución de Educación Superior (IES) y las diferentes actividades clase en el aula que desarrollan los AdD.

Actividad 2: Selección definitiva y descripción de casos para el estudio. Obtención del consentimiento informado de los docentes y de los estudiantes para participar en la investigación.

Actividad 3: Delimitación y caracterización con los docentes tutores participantes de los espacios de reflexión compartida en las sesiones habituales de las asignaturas de “Cátedra integradora: Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje en EGB” en la universidad y de la asignatura de “Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos”.

Actividad 4: Registro en audio y video de la actividad tutorial en los periodos de clase conjunta de las asignaturas de “Cátedra integradora: Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje en EGB” y de “Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos” (secuencias didácticas).

- Registro en audio y video de la sesión de reflexión conjunta semanal sobre las experiencias o situaciones (ex-si) que la PPA mantiene con los AdD dentro del aula en la universidad.
- Registro en audio y video de la sesión de reflexión conjunta semanal sobre las experiencias o situaciones (ex-si) *posteriores* que la PPA mantiene con los AdD en aula en la universidad, luego del desarrollo de la práctica preprofesional.

Las sesiones de reflexión conjunta (S_Rc) se registraron en audio y video en cada uno de los estudios de caso, sumando en total 22 S_Rc. Estas sesiones contaron con la participación de todos los AdD en cada uno de los casos (ver Tablas 3.5.8 y 3.5.9).

Tabla 3.5.8 Número y duración de sesiones de reflexión conjunta video grabadas por caso

SESIONES DE REFLEXIÓN CONJUNTA REGISTRADAS										
Caso	N° de sesiones	Tiempo de duración								
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Caso A	7	1:05:49	0:51:01	0:51:22	1:12:56	0:45:14	1:08:53	1:06:59		
Caso B	9	1:05:40	0:48:19	0:58:55	0:47:19	0:47:55	1:39:25	0:44:12	0:56:29	0:54:13
Caso C	6	1:40:12	0:28:17	1:15:09	0:43:00	0:39:00	0:32:57			
Total	22									

Nota. En la tabla se puede apreciar el número de S_Rc por caso, su tiempo de duración y el número de semanas de práctica preprofesional (S) en las que se captaron, esta información se extrajo de la línea de tiempo de video en el montaje del archivo de video en el software ATLAS.ti 9®.

Las S_Rc trabajadas a lo largo del periodo de prácticum suman entre los tres casos 22 sesiones de reflexión conjunta, la distribución específica por caso se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 3.5.9 Tiempo total de duración de S_Rc y promedio de tiempo de duración de S_Rc por caso

Caso	Sesiones	Tiempo total	Promedio de tiempo por sesión
Caso A	7	07:02:14	01:00:19
Caso B	9	08:41:43	00:57:58
Caso C	6	05:18:35	00:53:06
Total	22	21:02:32	00:57:08

Nota. En la tabla se aprecia el tiempo total que comporta la duración del conjunto de S_Rc de cada caso y el promedio de tiempo de sesión por caso. Esta información se obtuvo de la sumatoria de tiempo de duración de cada sesión que comporta un caso, obteniéndose el tiempo de duración de las sesiones del mismo. A su vez la sumatoria de estas con las obtenidas de los otros casos permite obtener el total del tiempo de duración de las sesiones de los tres casos.

3.5.2.3. Fase 2.3. Metodología y análisis de interactividad

Como hemos puesto de relieve en repetidas ocasiones, el análisis de la actividad conjunta de reflexión persigue responder el segundo objetivo de investigación: *Describir, analizar y comprender los procesos de reflexión conjunta que se generan en la interacción entre los docentes tutores que componen la "pareja pedagógica académica" (el docente tutor de cátedra integradora: TCI y el docente tutor de la asignatura de práctica: TAP) y de los aprendices de docente (AdD) en el espacio de trabajo conjunto áulico universitario en el marco de la PP de quinto ciclo de la carrera de Educación Básica de la Unidad de Formación profesional de la UNAE.* Para trabajar este apartado se emplea la técnica de análisis de interactividad (Coll et al., 2008) de los actores en el contexto de las sesiones de reflexión conjunta que desarrollan sobre las situaciones de la PP.

A través de este análisis se persigue caracterizar las formas que toma la organización de la actividad conjunta que se desarrollan en el espacio áulico universitario en los momentos de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP, focalizándose este análisis en los procesos interpsicológicos que median el aprendizaje o influencia educativa en el aula universitaria y su relación con la escuela de práctica preprofesional, y las actuaciones de los tutores. Para la comprensión de las formas que toma la interactividad, el nivel de análisis requiere identificar y ubicar temporalmente las actuaciones de los participantes en la actividad conjunta, lo que comporta la comprensión de la interacción docente y situarla como una actuación que ocurren en un momento determinado del proceso de reflexión, pero que, a la vez, depende del contexto de actividad conjunta mucho más amplio.

Presentamos a continuación las unidades de análisis básicas o de primer orden del análisis de la interactividad (Coll et al., 2008).

Secuencia de actividad conjunta de reflexión (SAC): Incluye el proceso formativo completo e intencional relativo a la reflexión conjunta sobre las situaciones de la práctica de los aprendices de docente en la PP. Considerar la SAC como unidad última de análisis e interpretación implica situar todos los análisis que se realicen en el flujo temporal del conjunto del proceso formativo correspondiente a cada caso.

Sesión (S): Las sesiones suponen cortes en el tiempo en el desarrollo de la SAC. Las sesiones nos proporcionan información relevante sobre el manejo por parte de los participantes de las discontinuidades temporales en la actividad conjunta.

Segmentos de Interactividad (SI): Los SI son las formas específicas de organización de la actividad conjunta, caracterizadas por determinados patrones de actuaciones articuladas entre tutores y AdD y por una cohesión temática interna. Los SI definen qué pueden decir/hacer los participantes en un momento dado en la actividad conjunta, y cumplen funciones instruccionales-formativas específicas. Mientras frente a las SAC y las S que son unidades dadas por el propio diseño de las situaciones objeto de observación, los SI constituyen la primera unidad construida o inferida a partir del análisis de los datos. En consecuencia, los SI son unidades básicas del primer nivel de análisis de la interactividad del modelo elaborado por Coll y colaboradores (2001b; et al., 2008).

3.5.3. Proceso de análisis de la interactividad conjunta

Esta fase de la investigación comportó el desarrollo de dos actividades que presentamos a continuación:

Actividad 1: En un primer momento se realizó el montaje de los videos y las transcripciones de las sesiones de reflexión conjunta en el software para análisis de datos cualitativos Atlas.Ti 9®, ya en el software estos datos fueron agrupados por cada estudio de caso, diferenciándolos por su tipo, video y transcripción de las sesiones de reflexión conjunta.

Actividad 2: En un segundo momento se analizaron las formas de la actividad conjunta a partir del modelo de análisis de la interactividad (Coll et al., 1992, 2008; Colomina, 1996; Colomina et al., 2001). Esta actividad buscó responder al segundo objetivo que se propone en esta investigación doctoral.

El uso de este modelo implica llevar a cabo las tres subactividades que destacamos a continuación:

Actividad 2.1: Identificar y describir los segmentos de interactividad (SI) para cada una de las sesiones y de los espacios de reflexión conjunta de las asignaturas “Cátedra integradora: Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje en EGB” y “Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos” en cada uno de los casos de estudio.

Actividad 2.2: Identificación y descripción de los patrones de actuación dominantes de los participantes para cada tipo de segmento de interactividad.

Actividad 2.3: Identificación y descripción, si existen, de las configuraciones de segmentos de interactividad (SI).

Actividad 2.4: Análisis de la actividad conjunta e influencia formativa de los SI y de los patrones de actuación, en caso de que estos últimos se hayan identificado o existan, acumulando evidencia convergente y analizando los casos discrepantes.

Actividad 2.5: Análisis de la evolución de los SI (presencia/ausencia, frecuencia y distribución a lo largo de las sesiones y del conjunto de la SAC).

Actividad 2.6: Para apoyar dicho análisis se elaboran gráficamente “mapas de segmentos de interactividad” de cada una de las sesiones y del conjunto de las sesiones de la SAC, desarrolladas en los espacios de reflexión conjunta de las asignaturas “Cátedra integradora: Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje en EGB” y “Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos” en la universidad.

Como hemos puesto de relieve en líneas anteriores, en una primera fase (2.1., 2.2., 2.3. y 2.4.) el proceso de análisis de interactividad comporta la identificación y descripción de los SI, la unidad básica de análisis. Entendemos por segmento de interactividad “formas particulares de organización de la actividad conjunta regidas por conjuntos particulares de normas que delimitan una determinada estructura de participación” (Colomina et al., 2001). Cada SI se ha identificado haciendo uso de los dos criterios de análisis propuestos por Coll y colaboradores (Coll, 2001b; Coll et al., 2008) “la unidad temática o de contenido (aquello de lo cual se habla o aquello de lo cual se ocupan los participantes) y el patrón de comportamientos o actuaciones dominantes” (Coll et al., 1992).

Realizamos esta identificación y análisis usando de manera relacionada tanto las transcripciones de las video sesiones como el archivo de video las mismas, que fueron trabajados en el software de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti 9®. Este primer momento de análisis comportó la construcción de una descripción de las características, reglas y formas de participación de los actores en un determinado tiempo dentro de una S_Rc. Dicha identificación se completa con la de los patrones de actuación de los tutores (TCI y TAP) y AdD de cada caso (2.2.), patrones de actuaciones que surgen de la interactividad y, al mismo tiempo, la construyen o caracterizan.

A continuación, se identifican y describen, si existen, las configuraciones de segmentos de interactividad (2.4.) y seguidamente se procede a usar los resultados anteriores para las fases que continúan (2.5 y 2.6).

La información base de este proceso se ha utilizado para elaborar la representación gráfica de los mapas de interactividad (Coll et al., 1992), que nos proporcionan la panorámica general y por sesiones de los diferentes segmentos de interactividad al interior de cada una de las unidades temporales que configuran la propuesta de formación reflexiva en colaboración. Estos mapas condensan la información fundamental y su distribución temporal y dan cuenta de su evolución a lo largo de la sesión y lo largo del conjunto de sesiones que conforman cada uno de los casos, permitiendo determinarla y, finalmente interpretarla.

En consecuencia, los análisis anteriores confluyen, en momentos posteriores en la interpretación “dinámica”, desde el punto de vista del ejercicio de la actividad formativa de la evolución de los SI y patrones de actuación identificados, acumulación de evidencia convergente y análisis de casos discrepantes, y finalizan, tal como se lleva a cabo en otros apartados de esta tesis, en la interpretación de conjunto de esta fase de análisis.

3.5.3.1. Fase 2.3.1. Validez y fiabilidad de codificación de segmentos de interactividad conjunta de video sesiones de reflexión.

La validez de los datos captados en las sesiones de reflexión conjunta se trabajó con la colaboración de la directora de la investigación doctoral. El método que se empleó para calcular la fiabilidad fue el

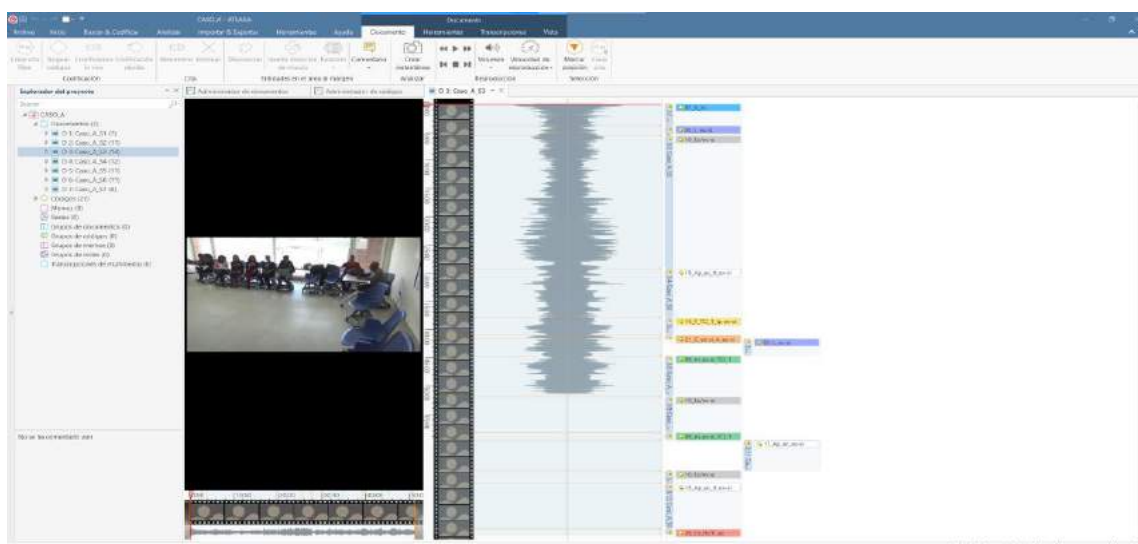
SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL DISEÑO DE ESTUDIO

CAPÍTULO III: DISEÑO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

índice de concordancia Kappa de Krippendorff. En este sentido, este índice se trabajó con el 30% de muestra de total de datos que se recabaron lográndose una fiabilidad de 0.91.

El proceso de análisis de interactividad conjunta se complementó con la identificación y caracterización las actuaciones de la PPA y los AdD, sobre las transcripciones de las video S_Rc en cada uno de los casos de estudio. Las categorías de análisis obedecen a los patrones de actuación identificados en cada segmento tipo. Para esta última actividad de análisis se trabajó un protocolo de análisis por caso de estudio y tipo de SI. La unidad de análisis definida para esta fase del estudio es el mensaje, la que se considera la expresión mínima expresada por cualquiera de los actores educativos en el contexto áulico universitario en las S_Rc. Es necesario definir que las caracterizaciones de los patrones de actuación comportaron un proceso de análisis inductivo por medio del cual se han identificado los patrones de actuación los mismos que han surgido desde los datos. A su vez, el análisis de interactividad ha permitido adicionar una percepción cuantitativa de los *patrones de actuación* en cada uno de los tipos de SI identificado en cada caso, lo que ha permitido proporcionar la distribución de los patrones de actuación en valores de porcentaje de tiempo, para graficarlos por tipo de SI y sobre ellos realizar una descripción que proporciona información de carácter cualitativo que se suma a la ya descrita en la caracterización de los SI identificados en cada caso de estudio.

Figura 3.5 Entorno de trabajo del Software ATLAS.ti 9®, codificación de segmentos sobre video sesiones de reflexión conjunta.



Nota. La figura muestra la interfaz del programa ATLAS.ti 9®, se puede apreciar en la parte superior las diversas herramientas que incluye dicho software, como también a la derecha de la figura se presenta el listado de video sesiones de reflexión conjunta, mientras que a la derecha se presentan la codificación de los diferentes segmentos de interactividad que se han identificado en una de la S_Rc y se han marcado en el línea de tiempo del video.

A modo de síntesis, la investigación doctoral es de corte cualitativo y comporta el trabajo con tres estudios de caso múltiple. El estudio está integrado por una *primera fase* de aplicación de entrevistas semiestructuradas en dos momentos, uno previo al inicio del proceso de reflexión conjunta sobre la PP y la segunda aplicación luego de terminar la serie de S_Rc. Para el análisis de los datos recabados en las entrevistas se empleó el análisis de contenido temático. En la *segunda fase* de la investigación se lleva a cabo el estudio de la interactividad en el proceso de reflexión conjunta desarrollado en la universidad, en la que participaron tanto los tutores universitarios como los aprendices de docente.

SEGUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL DISEÑO DE ESTUDIO
CAPÍTULO III: DISEÑO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Además, esta fase de estudio comporta la identificación de patrones de actuación de los actores educativos.

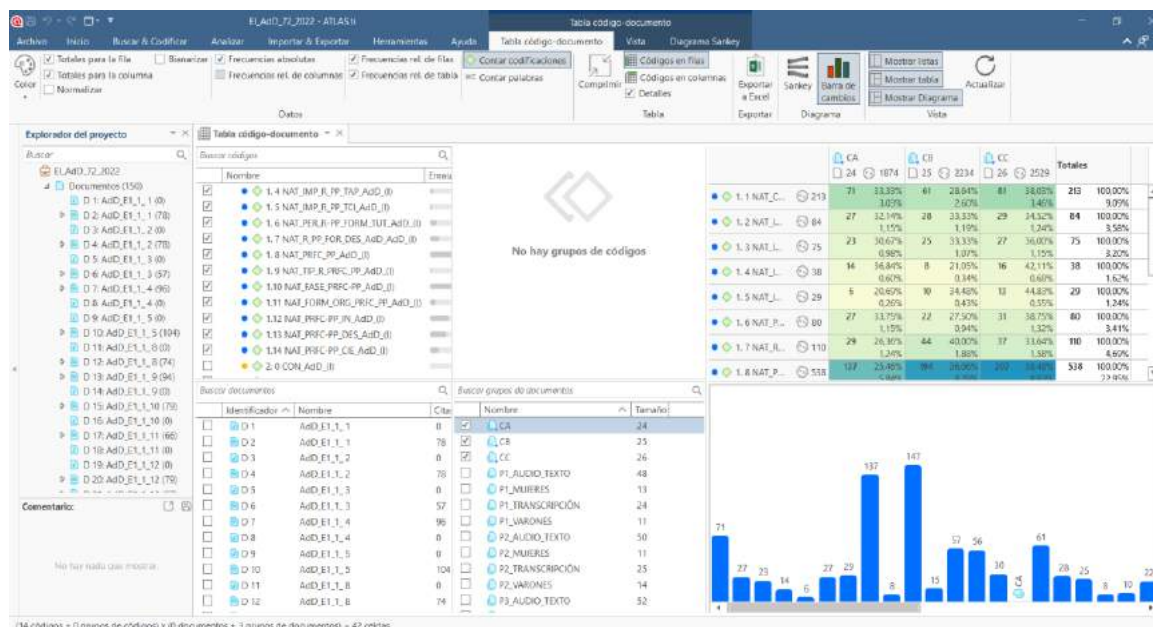
TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS INICIALES Y FINALES A LOS APRENDICES DE DOCENTE Y TUTORES DE LA PAREJA PEDAGÓGICA ACADÉMICA

A lo largo de este capítulo se presentan los resultados del análisis de las entrevistas semiestructuradas tanto iniciales como finales realizadas a los AdD y a los respectivos tutores de la PPA que conforman cada uno de los tres estudios de caso múltiple. Sobre ellas se realizó un análisis temático de los datos obtenidos en las entrevistas (Willig, 2013). Como ya expusimos en el apartado metodológico, las categorías y subcategorías de análisis temático se elaboraron a partir de dimensiones previamente establecidas basándose en protocolos de análisis de dos estudios previos (ARMIF 00052 IP: T. Mauri, 2014; MICIN EDU2013-44632-P IP: T. Mauri, 2013), que sostenían los mismos marcos teóricos de referencia que los expuestos en apartados anteriores para presentar la reflexión, estas categorías son: **i) Naturaleza de la reflexión sobre las situaciones de la práctica; ii) Contribución a la formación y desarrollo del conocimiento del maestro y a la relación entre la teoría y la práctica; iii) Rol específico en el aprendizaje y en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la reflexión; iv) Ayudas que consideran necesarias para lograr el aprendizaje y/o la enseñanza de la reflexión de las situaciones de la práctica; v) Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión y su grado de satisfacción y vi) Grado de satisfacción por haber participado en la experiencia de reflexión.** La formulación de las categorías se adaptó al contexto y objeto de estudio en este trabajo. A dichas categorías iniciales se sumaron otras emergentes, resultantes de captar los significados y convicciones de los entrevistados a partir de la lectura y relectura de las entrevistas, que se realizó siguiendo el proceso marcado por Braun y Clarke (2006). En la definición conceptual de las diferentes categorías y subcategorías se utilizaron como referencia los protocolos de análisis ya señalado en el capítulo anterior y fueron analizados en el software ATLAS.ti 9® como se muestra a continuación en la Figura 4.1.

Figura 4.1 Interfaz del software ATLAS.ti 9®, herramienta de Análisis (tabla código-documento).



Nota. La Figura 4.1 muestra el interfaz del software ATLAS.ti 9®, se puede apreciar a la izquierda la lista de documentos, la que incluye las transcripciones de las entrevistas y los archivos de audio de estas. En la segunda columna, al centro de la figura se aprecia la lista de códigos que representan las categorías de análisis, los documentos y los grupos de documentos. A la derecha de la figura se presenta

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

la tabla código-documento, la que muestra el número de citas y el porcentaje que representa en cada uno de los códigos que caracterizan cada ámbito temático.

4.1. Resultados del análisis de entrevista inicial a los aprendices de docente

La presentación se organiza en **ocho apartados**, uno para cada una de las categorías de análisis de la primera entrevista semiestructurada y que se han presentado previamente en apartados anteriores. Los apartados son los siguientes: (4.1.1.) Naturaleza, características y organización de la reflexión sobre la PP; (4.1.2.) Contribución de la reflexión a la relación teoría práctica; (4.1.3) Rol de los tutores en las sesiones de reflexión conjunta de la PP; (4.1.4) Ayudas que brindan los tutores al fomento de la reflexión conjunta sobre la PP; (4.1.5) Evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP; (4.1.6.) Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; (4.1.7.) Grado de satisfacción sobre la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y por el nivel de reflexión alcanzado, y (4.1.8.) Propuestas de mejora para el desarrollo de futuros procesos de reflexión conjunta sobre la PP.

4.1.1. Percepciones iniciales de los AdD. Naturaleza, características y organización de la reflexión en la PP

En el trabajo de lectura y codificación de las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas se logró identificar en esta categoría de análisis “*Naturaleza, características y organización de la reflexión en la PP*” **cuatro subcategorías** y **catorce ámbitos temáticos** de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas que aportan información a las subcategorías (ver Tabla 4.1.1).

Tabla 4.1.1 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de la entrevista inicial de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a la naturaleza de la reflexión sobre las ex-si

Subcategorías	Código
4.1.1.1 Concepción sobre la naturaleza de la reflexión sobre la PP	Representación concepción de reflexión sobre situaciones de la práctica preprofesional y ejemplificación del proceso de reflexión 1.1 NAT_CONC_NAT_R-PP_AdD
	Importancia que se otorga a la reflexión sobre la PP, desde las asignaturas 1.2 NAT_IMP_R_PP_DAMC_AdD
4.1.1.2 Importancia que las asignaturas otorgan a la reflexión sobre la PP	Percepción sobre la importancia que se otorga a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional en la formación de maestros en la materia de Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos en la universidad 1.3 NAT_IMP_R_PP_TAP_AdD
	Percepción del papel de la reflexión a la formación del conocimiento del <i>tutor</i> sobre las situaciones de la PP 1.4 NAT_IMP_R_PP_CIDGAA_AdD
	Percepción sobre la importancia que se otorga a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional en la formación de maestros en la materia de Cátedra Integradora en la universidad. 1.5 NAT_IMP_R_PP_TCI_AdD

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Subcategorías	Código
4.1.1.3 Percepción del papel de la reflexión a la formación del conocimiento del tutor sobre las situaciones de la PP	Percepciones sobre el papel de la reflexión a la formación y desarrollo del conocimiento del tutor sobre las situaciones de la PP. 1.6 NAT_PER_R-PP_FORM_TUT_AdD
	Percepción sobre la dinámica del proceso de reflexión conjunta sobre situaciones de PP con los tutores de PPA. 1.7 NAT_R_PP_FOR_DES_AdD_AdD
	Descripción de las dinámicas del PRC-PP 1.8 NAT_DIN_PRFC_PP_AdD
	Proceso de reflexión conjunta sobre las actividades de su PP siguen habitualmente con sus tutores de la PPA en la universidad. 1.9 NAT_PRFC_PP_AdD
4.1.1.4 Proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP	Grandes momentos o fases en que habitualmente se estructuran las sesiones de reflexión conjunta sobre situaciones de la PP en la asignatura “Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos” y en la asignatura de “Cátedra Integradora: Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje” en la universidad 1.10 NAT_FASE_PRFC-PP_AdD
	Organización del proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP 1.11 NAT_FORM_ORG_PRFC_PP_AdD
	Descripción de la fase de inicio del PRC-PP 1.12 NAT_PRFC-PP_IN_AdD
	Descripción de la fase de desarrollo del PRC-PP 1.13 NAT_PRFC-PP_DES_AdD
	Descripción de la fase de cierre del PRC-PP 1.14 NAT_PRFC-PP_CIE_AdD

Las percepciones iniciales que los AdD sostienen se presentan en la Tabla 4.1.2, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código. Así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.1.2 Número de fragmentos de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión en la PP y subcategorías integrantes

CÓDIGO	CA Gr=1874; GS=24			CB Gr=2234; GS=25			CC Gr=2529; GS=26			Totales		
	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>%t</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>%t</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>%t</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>%t</i>
1. 1 NAT_CONC_NAT_R-PP_AdD Gr=214	72	33,65	3,05	61	28,51	2,59	81	37,85	3,44	214	100	9,08
1. 2 NAT_IMP_R_PP_DAMC_AdD Gr=84	27	32,14	1,15	28	33,33	1,19	29	34,52	1,23	84	100	3,56
1. 3 NAT_IMP_R_PP_CIDGAA_AdD Gr=76	24	31,58	1,02	25	32,89	1,06	27	35,53	1,15	76	100	3,22
1. 4 NAT_IMP_R_PP_TAP_AdD Gr=39	15	38,46	0,64	8	20,51	0,34	16	41,03	0,68	39	100	1,66
1. 5 NAT_IMP_R_PP_TCI_AdD Gr=30	7	23,33	0,30	10	33,33	0,42	13	43,33	0,55	30	100	1,27

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

CÓDIGO	CA Gr=1874; GS=24			CB Gr=2234; GS=25			CC Gr=2529; GS=26			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
1. 6 NAT_PER_R-PP_FORM_TUT_AdD Gr=81	28	34,57	1,19	22	27,16	0,93	31	38,27	1,32	81	100	3,44
1. 7 NAT_R_PP_FOR_DES_AdD_AdD Gr=111	30	27,03	1,27	44	39,64	1,87	37	33,33	1,57	111	100	4,71
1. 8 NAT_PRFC_PP_AdD Gr=539	138	25,60	5,86	194	35,99	8,23	207	38,40	8,78	539	100	22,87
1. 9 NAT_TIP_R_PRFC_PP_AdD Gr=24	9	37,50	0,38	9	37,50	0,38	6	25,00	0,26	24	100	1,02
1.10 NAT_FASE_PRFC-PP_AdD Gr=563	148	26,29	6,28	211	37,48	8,95	204	36,23	8,65	563	100	23,89
1.11 NAT_FORM_ORG_PRFC_PP_AdD Gr=71	16	22,54	0,68	17	23,94	0,72	38	53,52	1,61	71	100	3,01
1.12 NAT_PRFC-PP_IN_AdD Gr=228	58	25,44	2,46	88	38,60	3,73	82	35,96	3,48	228	100	9,67
1.13 NAT_PRFC-PP_DES_AdD Gr=196	57	29,08	2,42	76	38,78	3,22	63	32,14	2,67	196	100	8,32
1.14 NAT_PRFC-PP_CIE_AdD Gr=101	31	30,69	1,32	37	36,63	1,57	33	32,67	1,40	101	100	4,28
Totales	660	28,00	28,00	830	35,21	35,21	867	36,78	36,78	2357	100	100

Nota. En la Tabla 4.1.2 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia; en primer lugar, el ámbito temático 1.10 NAT_FASE_PRFC-PP_AdD ya que hace referencia a la percepción de los AdD se representan de las fases que comporta el proceso de reflexión sobre la práctica, mientras que el código/ámbito temático 1. 8 NAT_PRFC_PP_AdD se relaciona con el anterior lo que denota que los estudiantes tienen una clara presentación del proceso reflexivo y seguido se presenta el código/ámbito temático 1. 1 NAT_CONC_NAT_R-PP_AdD misma que permite mirar la representación que los AdD se han construido de la naturaleza de la reflexión sobre la PP.

4.1.1.1. Percepciones iniciales de los AdD. Concepción de la naturaleza y características de la reflexión en la PP (1. 1. NAT_CONC_NAT_R-PP_AdD)

En este subapartado se describen las percepciones de los AdD respecto a la *Concepción sobre la naturaleza de la reflexión en la PP (1. 1. NAT_CONC_NAT_R-PP_AdD)*. En este sentido, se preguntó a los AdD *¿Cuál es su concepción de reflexión sobre situaciones de la práctica preprofesional? La pregunta se complementó con la siguiente: ¿Podría poner un ejemplo que ilustre lo que es para usted la reflexión?* Las preguntas tuvieron como objetivo poner en evidencia si la concepción que han construido es reflejo del proceso de reflexión sobre situaciones de la PP que desarrollan en el espacio universitario. Tomando en cuenta este marco, a continuación, se ponen en común los resultados relativos a la concepción general que han construido los AdD en cada uno de los tres estudios de caso respecto a la naturaleza de la reflexión sobre las situaciones o experiencias de PP.

En el CA, los AdD conciben a la reflexión como un proceso de exploración conjunta y análisis en colaboración con sus docentes y otros estudiantes de situaciones de su práctica, en el que los AdD pueden construir una representación ajustada, amplia y diversa de las situaciones o experiencias de la PP. Además, señalan que la reflexión les ha permitido orientar su esfuerzo en repensar sus actuaciones en la situación y proponer alternativas a la situación objeto de reflexión.

AdD_E1_1_12 (0:00:58.2): “La reflexión viene dada porque el interrogante que nos plantean los docentes y parte también de lo que nosotros consideramos necesario para hacer frente a los problemas que se nos van presentando en cada caso, en cada aula que estamos todo el grupo.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_E1_1_28 (0:01:07.7): “La reflexión la definiría como un proceso de aprendizaje compartido, puesto que en el momento que nosotros expresamos lo que nos ha sucedido en esos momentos todo el mundo aporta, entonces uno aprende, ya sea que uno no comente uno aprende de cada comentario de cada compañero entonces es un aprendizaje compartido.”

AdD_E1_1_27 (0:01:20.1): “Por ejemplo, en el momento de las relatorías, uno de esos momentos fue cuando hice la séptima relatoría, fue un proceso de reflexión en el que yo me había dado cuenta que mi accionar no había sido tan bueno ante una situación problemática que se generó en el salón de clases, entonces eso me permitió tener otra perspectiva.”

En el **CB**, los AdD conciben la reflexión como un proceso que les posibilita compartir situaciones de su práctica que ocurren en la unidad educativa en la que desarrollan la PP. Esas situaciones las utilizan en la asignatura como recurso para abordar algunos temas pedagógicos relevantes (p. ej. atención a la diversidad; gestión de la disciplina del aula). Los docentes de la universidad aprovechan esas presentaciones para focalizar la reflexión en determinadas temáticas y presentar a los AdD estrategias de actuación y/o realizar recomendaciones de actuaciones posibles sostenidas teóricamente. Además, señalan que es la primera vez que llevan a cabo la reflexión con relación a las experiencias de anteriores semestres, considerándolo un aporte positivo.

AdD_E1_2_11 (0:09:17.3): “Me acuerdo que es una situación que nos pasó, los niños no nos hacían caso para nada profe, entonces ahí me acuerdo que el profe que nos daba Cátedra, la teoría él nos fue dando por ejemplo estrategias ya, diciendo que tienes que utilizar para hacer que los niños no se cansen porque eran niños de segundo, dijeron que por eso que no nos hacían caso entonces nos decía por ejemplo qué ambiente debería utilizar para dar una clase así para que los niños... porque los niños son hiperactivos, pero también necesitas la atención de ellos.”

AdD_E1_2_4 (0:01:54.7): “Existía en mi aula, bueno estaba conformada por 38 estudiantes, entre ellos hombres y mujeres, pero dentro de estos 38 estudiantes existía un estudiante que la docente nos había mencionado que tenía serios problemas de aprendizaje ya, o sea que como mucha hiperactividad, entonces en ocasiones la docente, el niño actuaba de manera muy agresiva, no respetaba, entonces este caso de este niño lo llevamos al aula y entonces los docentes nos recomendaron que, que situaciones podemos aplicar para mantener, como estrategias didácticas para mantener al niño medio con un comportamiento adecuado.”

En el **CC**, los AdD conciben a la reflexión como un espacio donde exponen situaciones o experiencias que han ocurrido en la PP y las abordan conjuntamente con otros compañeros y con los docentes de manera colaborativa. Consideran que es un espacio muy satisfactorio y relevante para realizar un análisis minucioso de los diversos aspectos de la situación que, luego de discutirla, les permitía proponer una solución a la situación que habían presentado el día de la reflexión. Sobre la importancia que otorgan los AdD con relación a la reflexión es muy satisfactoria al considerarla importante en su formación como futuros docentes, también sostienen que han podido desarrollar una reflexión crítica sobre las situaciones llevadas al salón de clase en la universidad.

AdD_E1_3_13 (0:01:34.3): “Yo creo que la reflexión de la práctica es muy importante ya que a veces hay o sea temas que se pasan por alto y que uno necesita comentar con los docentes, entonces creo que es una parte muy importante dentro de la práctica preprofesional.”

AdD_E1_3_20 (0:01:31.3): “Sea lo que he visto es que se trata de más o menos ver qué dificultades puede haber en el aprendizaje del estudiante tal vez qué factores incluyen no sólo dentro de la escuela, sino fuera de ella tanto en la familia como en la comunidad.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_E1_3_21 (0:01:56.1): “Traemos problemas, por ejemplo, de, de casos, situaciones que se dan dentro del aula en el cual nosotros como docentes nos estamos formando para llevar por ejemplo una nueva metodología o estrategias dentro del aula. Entonces nuestros tutores aquí, dentro de la universidad, nos dan pautas a seguir, nos dan, por ejemplo, una manera de proceder al traer todos esos tipos de problemas o inquietudes de que nosotros tengamos dentro de nuestras prácticas. Entonces a mi parecer está bien ya que nos ayuda a no, no, no frustrarnos en el proceso de formación de nosotros, o sea, si me parece bien.”

4.1.1.2. Percepciones iniciales de los AdD. Importancia que las asignaturas otorgan a la reflexión sobre la PP

En este subapartado se describen las percepciones de los AdD sobre la *Importancia que las asignaturas otorgan a la reflexión sobre la PP*, en este sentido se preguntó a los AdD *¿Cuál es su percepción sobre la importancia que se otorga a la reflexión sobre las situaciones de la PP en la asignatura de Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica (DAMC)? ¿Cuál es su percepción sobre la importancia que se otorga a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional en la formación de maestros en la materia de Cátedra Integradora: Diseño y Gestión de ambientes de aprendizaje en EGB (CIDGAA)?* Como se muestra en la Tabla 4.1.1 se identificaron y analizaron cuatro subcategorías o subdimensiones, dos de ellas dieron cuenta de la percepción de los AdD sobre la importancia que cada una de las asignaturas dan al proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP, y las otras dos dan cuenta de la percepción de los AdD sobre la importancia que los tutores de cada asignatura otorgan al proceso de reflexión sobre la PP en su colaboración conjunta en estas asignaturas.

Importancia que la asignatura DAMC otorga a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional (1.2 NAT_IMP_R_PP_DAMC_AdD).

En el CA, los AdD coinciden en valorar positivamente la importancia que la asignatura DAMC otorga a la reflexión. Utilizan la reflexión para relacionar lo que acontece en el aula de clases de PP con las diferentes unidades didácticas planificadas o temas de la asignatura tales como el currículo, las estrategias y metodologías docentes la conceptualización de contextos, escenarios y ambientes de aprendizaje.

AdD_E1_1_19 (0:02:49.9): “En Diseño ya vemos más lo, por ejemplo, metodologías; vemos Lesson Study, vemos planificaciones así mismo vemos como llevar un récord de lo que observamos, entonces nos sirve para tomar registro de las prácticas.”

AdD_E1_1_10 (0:05:31.6): “A lo largo del semestre en la asignatura nos han dado la oportunidad de compartir nuestras experiencias y cómo, cómo en un futuro uno puede manejar este tipo de situación o diferentes situaciones o problemas.”

En el CB, la mayoría de los participantes comentan que la asignatura otorga importancia a la reflexión sobre las diferentes situaciones de la PP.

AdD_E1_2_14 (0:03:10.0): “Si, esta materia si da mucha importancia porque aquí se une, trata de unir las demás materias y en conjunto con las prácticas, entonces trata de, de sacar provecho de todo esto y que sean buenas prácticas, quedar bien y siempre y cuando tratar bien a los alumnos, eso es lo que nos ayuda.”

AdD_E1_2_6 (0:04:08.3): “Mi perspectiva, hasta cierto punto he llegado a sentir que se hace como una sola asignatura entre Diseño y Cátedra, no las he percibido tanto como asignaturas

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

separadas con características propias en toda... no sé, saber que Cátedra me está aportando esto y Diseño me está aportando.”

AdD_E1_2_26 (0:02:38.3): “Esta asignatura en sí nos da los conceptos, la teoría de cómo trabajar en ambientes, contextos y escenarios, entonces en base a eso uno trabaja dentro del aula apoyando a los docentes y observando también cómo ellos realizan todas estas prácticas, a través de qué escenarios utilizan, qué ambientes, qué contextos, entonces todo eso observado se plantea en clase y se comunica a los docentes de la asignatura y en base a ello, ellos nos ayudan con un poco de teoría y cómo continuar con este proceso.”

En el CC, los AdD creen que se dio importancia a la reflexión en la asignatura y esto se dio por los diferentes temas tratados en el aula de clase. Además, mencionan que fue importante también por la entrega de soluciones de las diferentes problemáticas que los estudiantes llevaban al salón de clases.

AdD_E1_3_18 (0:04:24.9): “La reflexión se convirtió en una parte como básica, muy importante ya que, por ejemplo, yo a partir de estas reflexiones pude seleccionar el tema de mi Proyecto Integrador de Saberes.”

AdD_E1_3_25 (0:03:58.5): “Sí le da un papel importante a la reflexión porque nosotros traemos los temas que vivimos en la práctica y reflexionamos y justamente en esta materia es en donde analizamos todo eso.”

Importancia que la asignatura CIDGAA atribuye a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional (1.3 NAT_IMP_R_PP_CIDGAA_AdD).

En el CA, los AdD entienden que la asignatura de CIDGAA presta importancia al proceso de reflexión porque es una asignatura que los invita a llevar ese proceso reflexión a la práctica. Mencionan también que una de las estrategias usadas en la asignatura son los diarios de campo, instrumento que ha permitido registrar las situaciones de la PP con la posibilidad de integrar las diferentes asignaturas que se abordan en quinto ciclo de grado de la carrera de Educación General Básica.

AdD_E1_1_1 (0:03:29.1): “Esta asignatura se ha desarrollado un poco más en el aula de clases y nos ha servido en cuestión. Quizás no se ha profundizado mucho reflexionado, es la verdad, pero se han tocado aspectos importantes como son ejes transversales de este ciclo, como son los ambientes de aprendizaje que anteriormente mencionamos, entonces todo ello nos sirve para analizarlo en nuestras prácticas preprofesionales y tener en cuenta estos aspectos.”

AdD_E1_1_3 (0:13:03.6): “Nos habló de los indicadores del problema que todo parte desde el problema y ahí es donde surgen los indicadores, bueno, pero fue como una especie de ciclo que nos hizo el profesor, como un círculo, y nos iba... no sé si se diga, desmenuzando, bueno todo cómo se debía trabajar.”

En el CB, los AdD determinan como positiva la importancia que otorga la asignatura a la reflexión al establecer ese espacio y oportunidad de análisis de las diferentes situaciones que se han vivenciado en la práctica preprofesional. Además, su aporte se caracteriza por la entrega de teoría que se vincula con otras asignaturas del ciclo.

AdD_E1_2_3 (0:03:22.4): “Es muy importante, porque desde Cátedra Integradora nos ayuda con lo que es la teoría, a cómo preparar, qué no más se debe tener en cuenta al momento de diseñar o aplicar un ambiente o un escenario de aprendizaje.”

AdD_E1_2_16 (0:09:28.7): “Es muy relevante tratarlo desde las relatorías, de manera relacionada con las dos materias, porque tanto un profesor tiene sus conocimientos como el otro

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

tiene los suyos y entre los dos nos dan su punto de vista y yo creo que es bueno tener varios puntos de vista, para nosotros también poder reflexionar, agrandar más el conocimiento.”

AdD_E1_2_23 (0:02:52.6): “En Cátedra, en cambio, podríamos, podríamos vincular cada una de las asignaturas del quinto ciclo para que mediante la reflexión acerca de las prácticas podamos mejorar en nuestra práctica docente.”

En el **CC**, los AdD explican que se ha dado importancia al proceso de reflexión, porque se abre un espacio que les permite enfocarse en el problema que han llevado al aula universitaria para discutirlo y en lo posible llegar a una solución con estrategias y/o recursos que entrega el docente. Además, todo ello se ha abordado desde la relación que esta asignatura tiene con el eje temático propio que incluye tratar el contexto, el escenario y el ambiente de aprendizaje de manera relacionada.

AdD_E1_3_6 (0:05:08.2): “Nos, nos sirve de mucho la reflexión porque, porque ahí podemos compartir los aspectos relevantes durante la, los, durante los sucesos de la semana y mediante la reflexión podemos, podemos ver qué, que aspectos podemos mejorar.”

AdD_E1_3_14 (0:04:13.4): “Cátedra nos ayuda a reunir información de todas las materias y aplicarla en la práctica como, por ejemplo, en el momento de dar nuestras clases de Lesson junto con el profesor podemos armar la clase usando los diferentes temas que nos han dado en las otras materias.”

AdD_E1_3_31 (0:05:56.1): “La materia de Cátedra Integradora está relacionada con lo que son los ambientes de aprendizaje, como hemos venido haciendo las relatorías y todo esto es un gran aporte para nuestra vida futura porque quizás ahí hay problemas que nosotros no vivimos en nuestras aulas, pero los compañeros están viviendo ese tipo de prácticas, entonces es como que una nueva experiencia para nosotros y podemos ir adquiriendo nuevos conocimientos para quizás en un futuro dar solución a ese tipo de problemas o no llegar a cometer quizás los mismos errores que ellos, los que nos traen las relatorías.”

Importancia que el tutor TAP otorga a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional (1.4 NAT_IMP_R_PP_TAP_AdD).

En este apartado se presentan los resultados relativos a la percepción de los AdD sobre *la importancia que el tutor TAP otorga a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional en la formación de maestros*.

En el **CA**, la importancia que otorga el tutor de Cátedra Integradora (TCI) a la reflexión se refleja en las respuestas de los aprendices quienes la califican como elevada y útil para analizar y valorar lo que estaban llevando a cabo en la práctica.

AdD_E1_1_5 (0:28:15.3): “Al final se concluía con otra lluvia de ideas, pero ya era abierta al grupo, abierta al diálogo donde cualquiera podía participar, aportar sus ideas y todo el mundo tenía esa retroalimentación de lo que se estaba haciendo.”

AdD_E1_1_13 (0:04:31.8): “Más con la ayuda de la docente porque ella o él está ahí para ayudarnos, si tenemos alguna duda ellos están ahí y en la asignatura la teoría que nos complementaría lo que nuestras dudas para nuestra reflexión.”

En el **CB**, los AdD consideran que la importancia que otorga el TCI a la reflexión es elevada, puesto que, de acuerdo con los aportes del tutor sobre sus experiencias compartidas, son situaciones que muy posiblemente sean vividas en su futuro profesional y podrían ser útil el empleo de la teoría y las estrategias o herramientas de actuación que fueron tratadas durante la reflexión.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_E1_2_15 (0:03:26.3) “Es mucho más, es un investigador, entonces tiene mucho más experiencia con investigación y eso también nos ayuda.”

AdD_E1_2_28 (0:03:12.2): “Bueno, sí hay su espacio a la reflexión porque hemos visto que el profesor nos ha dado tiempo para compartir, nos ha dado espacios para compartir sobre ciertas situaciones.”

En el **CC**, los AdD opinan que el tutor de Cátedra Integradora (TCI) se concede importancia a la reflexión contribuyendo con el aporte teórico sobre el análisis de los ambientes, escenarios y contextos de aprendizaje que identifican en las situaciones analizadas de la PP. También señalan esa importancia debido a que en la reflexión es posible la entrega de estrategias e ideas que aportan soluciones alternativas a la situación o proponen formas de manejo diversas de las situaciones que ocurren en el aula.

AdD_E1_3_27 (0:08:01.4): “Nos compartía cosas que nos decían las autoridades, siempre estaba pendiente de nosotros y esa es la importancia del seguimiento y de la reflexión que nos hacía.”

AdD_E1_3_31 (0:04:58.8): “Nos ha enseñado sobre los ambientes, escenarios y contextos de aprendizaje.”

AdD_E1_3_11 (0:02:44.7): “Nos hace trabajar con la reflexión, no solo de las situaciones de la práctica, sino a veces, por ejemplo, veo otro sentido, por ejemplo, de algún video que nos va a ser útil a nosotros como nuestra futura labor como docentes. Entonces nos hace ver el video, películas relacionadas con la docencia y cosas por el estilo, entonces reflexionamos.”

Importancia que el tutor TCI otorga a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional (1.5 NAT_IMP_R_PP_TCI_AdD).

En el **CA**, los AdD afirman que el TCI concede importancia a la reflexión, puesto que les guía en el proceso de reflexión y reciben su apoyo contando con ejemplos y ayudas al proceso. También porque resuelve las dudas que los estudiantes presentan durante la reflexión y les hace avanzar en la misma.

AdD_E1_1_21 (0:03:51.4): “Hemos tenido buena reflexión en cuanto a la práctica y en sí ha sido el docente ha sido quien nos ha estado apoyando en la mayoría de cosas que hacemos con la práctica.”

AdD_E1_1_3 (0:05:01.1): “Él sí ha sido un profesor que si está bastante capacitado nos ha ayudado mucho a lo que es la determinación del tema del PIENSA de cómo lo deberíamos enfocar mejor entonces ha sido un apoyo, él sí ha sido un apoyo en la práctica.”

AdD_E1_1_26 (0:04:58.3): “En este ciclo fue interesante esta materia de Cátedra Integradora porque el docente no se vinculaba únicamente con la teoría, no decía esto sucede en el aula educativa argumentando por qué. Él nos ayudaba en estas reflexiones porque nos decía van a vivirlas en su carrera docente, porque y todo eso. Él era más que una reflexión que él llevaba a cabo, era la crítica, o sea no se quedaba en algo teórico, sino la, sino nos hacía comentar lo que sucedía teniendo en cuenta el currículo.”

En el **CB**, los AdD identifican la importancia que ha entregado el tutor (TCI) de esta asignatura a través del apoyo en la elaboración para la recolección de información: los diarios de campos. Este instrumento les ha permitido registrar y llevar diversas situaciones que suceden en la práctica, poder socializarlos y proponer una posible solución.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_E1_2_10 (0:05:15.0): “Nosotros llegamos y decimos profe verá este niño está actuando de tal manera, entonces vemos que esto se vincula con otra materia y esto con otra materia, lo cual nos ayuda, entonces creo que es bastante importante socializar esto de aquí en Cátedra Integradora.”

AdD_E1_2_18 (0:04:13.3): “A través de los diarios de campo, que nos han ayudado a elaborar una guía para que nosotros podamos ir a la práctica y no vayamos de vacío, íbamos encaminados específicamente a lo que teníamos que hacer.”

AdD_E1_2_10 (0:04:09.5): “Este maestro nos ayudó bastante a tratar con los problemas de los niños y los del aula, entonces nosotros a él le comentamos y realmente me parece bastante importante porque a él es quién nosotros acudimos para resolver nuestros problemas.”

En el CC, los AdD explican que TCI da importancia al proceso de reflexión porque abre un espacio que les permite enfocarse en el problema que han llevado al aula universitaria para discutirlo y de ese modo les es posible elaborar una solución usando las estrategias y/o recursos que entrega el docente y relacionar las teorías con la práctica.

AdD_E1_3_7 (0:04:31.9): “El profe después iba reflexionando sobre todo este proceso y nos iba dando algunos tips o algunas estrategias de cosas que se están dando y posiblemente nosotros buscábamos algún camino o algún enfoque hacia esto.”

AdD_E1_3_22 (0:07:08.6): “También nos está ayudando, nos está dando con el profe TAP_3 Juntos se han complementado y nos han dado el empuje para ir reflexionando sobre eso qué es la práctica; nos han brindado apoyo.”

AdD_E1_3_33 (0:06:30.0): “Yo creo que es muy satisfactorio lo que como docente da, el tiempo necesario para nosotros, el tratar de solucionar la práctica, yo creo que cumple un papel muy importante.”

4.1.1.3. Percepciones iniciales de los AdD. Contribución de la reflexión a la formación.

En esta subcategoría está orientada a identificar las percepciones de los AdD sobre la contribución de la reflexión a la construcción del conocimiento profesional de tutores y de los AdD, se ha analizado la información aportada por las respuestas de los AdD a la pregunta: *¿Cuáles son sus percepciones sobre el papel de la reflexión en la formación y desarrollo del conocimiento del tutor sobre las situaciones de la PP?*

Contribución de la reflexión a la formación (1.6. NAT_PER_R-PP_FORM_TUT_AdD).

En el CA, los AdD comentan que la reflexión aporta a la formación de los tutores el enriquecimiento del análisis de las situaciones que comparten los estudiantes en este espacio. Además, permite que docentes, que se inician en la universidad, puedan elaborar conocimiento y obtener experiencia participando en el proceso de reflexión conjunta entre aprendices de maestro y el tutor.

AdD_E1_1_11 (0:05:22.0): “Yo pienso que a ellos les aportaría en cuanto, en cuanto al crecimiento porque siempre habrá reflexiones distintas, siempre van a compartirse enfoques distintos y a ellos les podrá servir para futuras clases, para futuros consejos, digamos, para otros semestres donde ellos puedan dar consejos porque ya lo han vivido o tal vez lo tengan ya presente.”

AdD_E1_1_20 (0:04:35.6): “Van aprendiendo con nosotros, existe un intercambio de ideas.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_E1_1_28 (0:03:56.7): “En sí los tutores no sé, creo que encuentran un momento para ver qué han aprendido a largo de mucho tiempo ver cómo se aplica ahora, y tal vez, un poco, moderar su práctica o revisar otros planteamientos teóricos, tener otros pensamientos.”

En el **CB**, los AdD explican que los aportes desde la reflexión a los tutores son generarles más experiencias, conocer circunstancias o problemas que sucedan en las prácticas preprofesionales, el aporte a la investigación, el descubrir nuevas dudas junto con los estudiantes, comprender el cambio de la educación y el cambio de las experiencias en una Institución Educativa.

AdD_E1_2_11 (0:07:59.9): “Por ejemplo, damos nuestro caso a nuestros profesores, a la pareja académica, y ahí ya existe un conversatorio, como nos sabe decir el profe, a veces nosotros aprendemos de ellos y ellos también de nosotros porque nosotros ya actuamos en ese momento; por ejemplo, pasa una circunstancia en la escuela, la pareja no está presente, estamos nosotros, los aprendices, y a veces reflexionamos sobre qué hicimos tal cosa..., entonces ellos nos dicen sí!, está bien o (nos dicen) está mal, o dicen: perfecto!, yo no sabía eso. Entonces en otra podría aplicarlo y algo así. Es una ayuda mutua.”

AdD_E1_2_14 (0:06:30.1): “A ellos creo que les enriquece más porque, pongamos una situación, el profesor de, de..., que nos acompaña en las prácticas nunca había realizado prácticas con otros estudiantes, entonces él nos comentaba que se dio cuenta del papel que tiene formar a formadores.”

En el **CC**, los AdD consideran que el proceso de reflexión aporta experiencia a los tutores para continuar preparándose profesionalmente. Conocer los problemas o circunstancias que hayan tenido lugar en la escuela, este proceso también les permite a los tutores estar al tanto de las inquietudes de los estudiantes de los aportes de los aprendices.

AdD_E1_3_1 (0:09:40.2): “Que, creo que ellos son parte de, de la, de nuestra intervención, de nuestra participación en las escuelas y ellos, si es que quieren realizar un acompañamiento que sea eficaz, tienen que conocer nuestras, nuestras reflexiones para poder ellos llegar a la institución y decir, conocer, hablar con los docentes o buscar la forma de ayudarnos en ciertos casos.”

AdD_E1_3_31 (0:07:00.5): “Nos van dando pautas para..., para dar solución a un problema; pero hay veces que, como sabemos, nadie es perfecto; los profes también a veces, ellos también, cuando traemos nuevas experiencias, quizás ellos no sean, no se han percatado, no tienen conocimiento acerca de un nuevo problema que se puede suscitar en las prácticas. Entonces creo que, tanto las parejas pedagógicas, como nosotros, como alumnos, podemos intercambiar información para enriquecer nuestras experiencias dentro del aula con las acciones que vamos haciendo.”

AdD_E1_3_33 (0:01:04.0): “Para mí las reflexiones son de suma importancia, ya que no sólo nos ayudarán a nosotros a formarnos como docentes, ¡no! Yo creo que la práctica y la reflexión van de la mano, son un punto muy importante dentro del ámbito de las prácticas preprofesionales.”

Asimismo, por otra parte, en esta subcategoría se ha analizado también lo que la reflexión sobre las situaciones de la PP aporta a los AdD.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Percepción sobre la dinámica del proceso de reflexión conjunta sobre situaciones de PP con los tutores de PPA. (AdD 1.7. NAT_PER_PP_FOR_DES_AdD_AdD)

En el **CA**, los AdD expresan que la reflexión aporta a su formación el ser más crítico, les ayuda a trabajar en equipo, a tomar decisiones, a ser más realistas, ganar experiencia, a entregar y recibir diferentes perspectivas sobre una situación.

AdD_E1_1_12 (0:05:13.6): “La experiencia de ellos ha sido fundamental, porque ya han tenido muchas de estas situaciones, entonces lo que ellos nos permiten es no solo que nosotros tengamos una reflexión, sino también dar sugerencias de lo que ellos ya tienen conocimiento, en algunos aspectos ha sido teórico lo que ellos nos dan sugerencias, pero en otros aspectos ellos ya han tenido vivencias de este tipo, entonces no solamente nos aportan con preguntas, con teorías sino también con lo que ellos ya han realizado dentro de su formación.”

AdD_E1_1_18 (0:06:15.8): “La reflexión nos ayuda a que nosotros ganemos cada una de esas experiencias, podamos aprender, reflexionar y tratar de llevar a cabo siempre con una solución, con una alternativa la cual encontremos dentro de la reflexión para poder contribuir a nuestro aprendizaje y también al aprendizaje que vamos a dar a los estudiantes.”

AdD_E1_1_8 (0:05:32.5): “Es muy importante porque nos sirve para, para nuestra vida, o sea mi percepción es que el reflexionar me va a ayudar a adquirir más experiencia, reflexionar de la práctica de, como dije de vivencias malas, vivencias buenas eso me va a servir.”

En el **CB**, los AdD comentan que la reflexión les ayuda a tener diferentes perspectivas de análisis e interpretación de una misma situación, a trabajar en grupo, a pensar conjuntamente y plantearse diferentes soluciones de manera colaborativa y a debatir diferentes criterios de exploración y acción educativa de manera conjunta.

AdD_E1_2_10 (0:06:44.9): “Con casos específicos, con casos específicos que pasan en la clase, pongamos, por ejemplo, había un niño que lanzaba piedras a sus compañeros, lanzaba piedras a los docentes, entonces nosotros, tomando ese caso, lo analizamos y vemos: pasa esto con este estudiante. Entonces ustedes tienen que ver si es que la profesora tiene el reporte del DECE a ver cómo puede actuar, si es que la profesora tiene capacitación en este tipo de estudiantes, cómo lo trata la familia, entonces, con todo esto, hablamos con el profesor y el profesor nos dio retroalimentación, la cual nos ayudó. En ese sentido, tomamos cosas de la práctica preprofesional, casos específicos que pasan y los analizamos en la clase y vemos si podemos darle solución o qué es lo que está pasando aquí.”

AdD_E1_2_13 (0:06:20.7): “Nos ayuda a tener diferentes perspectivas de una misma situación o problema.”

En el **CC**, los AdD comentan que la reflexión les enriquece para construir pensamientos propios, les ayuda a analizar, a escuchar diversas opiniones sobre una situación que les permitirá hacer frente a circunstancias que se presenten en su vida laboral futura.

AdD_E1_3_9 (0:08:18.6): “Muy importante porque durante las reflexiones los demás compañeros están en distintas aulas, qué implica que están en distintos ambientes distintos contextos totalmente diferente al que nosotros nos encontramos y les pasan casos que, que al darlos a conocer ya nos ayuda a saber cómo actuar si nosotros estaríamos ante esa situación.”

AdD_E1_3_18 (0:21:46.1): “El proceso de reflexión ha sido bastante, de bastante ayuda, de bastante mejora para la siguiente práctica preprofesional que se dará en sexto ciclo.”

4.1.1.4. Percepciones iniciales de los AdD. Proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP

La subcategoría que cuyos resultados comentamos a continuación aporta información de la naturaleza y características proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP seguido por los tutores y los AdD de los respectivos casos objeto de análisis. Incluye los siguientes aspectos objeto de estudio que iremos presentando a continuación.

Proceso de reflexión sobre las actividades de su PP que siguen habitualmente los AdD con sus tutores de la PPA en la universidad (1.8 NAT_PRFC_PP_AdD).

En el CA, los AdD comentan que el proceso de reflexión de las prácticas preprofesionales se inicia con la formación de un grupo general de todos los estudiantes, posteriormente uno de los estudiantes comparte la experiencia que más le haya generado impacto; a continuación interviene el docente como guía del proceso focalizando el tema de análisis, focalizando la reflexión a través de preguntas e inician el conversatorio entre estudiantes y con el docente, donde los estudiantes entregan su opinión sobre la experiencia práctica presente y/o contribuyen relacionándola con otras que han tenido en otros ciclos o en otras escuelas anteriores, hasta terminar con una conclusión general entre todos los participantes.

AdD_E1_1_13 (0:25:22.5): “Los procesos de relatoría han iniciado como pidiendo o sea que nos pongamos en un lugar donde nos podamos ver todos para contar y participar en la relatoría.”

AdD_E1_1_11 (0:17:19.3): “La relatoría eeehhh?, nosotros expresábamos el problema, los profesores lo dirigían, hacían preguntas que, a veces, decían: ¿tú qué opinas?, y podíamos participar.”

AdD_E1_1_20 (0:22:34.8): “Hallando soluciones a las interrogantes de los problemas, hallando soluciones y respondiendo las preguntas de los estudiantes, o sea ahí sí existe un cierre que o sea..., es muy satisfactorio para nosotros y para ellos también.”

AdD_E1_1_30 (0:04:46.5): “Cuando, de alguna manera, relacionamos, contamos alguna experiencia que sucedió en la práctica y la compartimos con el resto de compañeros.”

En el CB, los AdD comentan que el proceso de reflexión se inicia con la elección por los profesores de la pareja académica de dos o tres casos para que se compartan con los demás compañeros e iniciar un proceso de reflexión contando con la guía y retroalimentación por parte de los docentes. Los docentes participan aportando teoría que fundamenta la práctica y también experiencias propias similares a las que son objeto de reflexión. Se finaliza con una conclusión general, resolviendo dudas y asegurándose que todos hayan participado en este proceso de reflexión.

AdD_E1_2_1 (0:26:21.7): “El docente, bueno los dos en general, siempre cuando hemos empezado la clase digamos, cuando estábamos en las prácticas, ellos nos preguntaban, ¿y chicos cómo les fue?, este ¿qué paso de nuevo?, digamos o sea que hubo de algo nuevo no?- Este... entonces, a veces algunos le contábamos o sea lo que pasó.”

AdD_E1_2_10 (0:25:47.9): “Comenzamos socializando o poniendo en común problemas. Tú tienes tal problema, yo tengo tal problema y en fin, socializamos todos los problemas y, después de eso, buscábamos, o sea, como una lluvia de ideas entre todos y exploramos la solución que podría tener. Después, los profesores explicaban el por qué podría darse esto, qué es lo que realmente se daba y, al final, entre todos sacábamos una solución para equis o para el problema analizado”.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

En el **CC**, los AdD comentan que el proceso de reflexión se inicia presentando un tema de interés o una dificultad que se haya vivenciado en la práctica preprofesional, habiéndose realizado un círculo con todos los estudiantes previamente; como segundo paso en el proceso de la reflexión se realiza un intercambio de ideas con la intervención de aprendices de docente y tutores universitarios. En este espacio los tutores entregan fundamentos teóricos que aportan reflexión a la situación presentada. Como tercer paso, está el cierre con una conclusión por la pareja académica y los estudiantes.

AdD_E1_3_20 (0:40:17.5): “La organización del aula en semicírculo para que estemos todos frente a frente.”

AdD_E1_3_1 (0:32:17.3): “Se dividía por, por nivel de grados, es decir quintos, cuartos, terceros y se realizaba la reflexión en, en, en esos grupos es decir, quinto analizaba un video de una clase o compartían experiencias y a partir de eso, como están en un solo nivel o en un sólo grado, ellos podían compartir conocimientos y a la hora de la reflexión, ellos, ellos..., cada grupo exponía su reflexión, pero quinto era como que más, mejor realizar una u donde participaran sólo tres o cuatro, yo sé que si hacemos una vamos a participar todos, pero desde mi concepción era mejor eso.”

AdD_E1_3_20 (0:39:02.4): “Nos han ejemplificado con las vivencias que ellos han tenido, no sé, más o menos, asemejadas al problema que nosotros les presentamos y, o sea, eso en especial.”

AdD_E1_3_25 (0:23:49.4): “La hora del diseño, o sea sí también, claro que existe reflexión porque, como le dije el docente hace ciertas dinámicas en donde nosotros reflexionamos. Él nos hace reunir con nuestras parejas y debemos exponer cuál es nuestro tema, nuestro tema del PIENSA.”

Tipos de organización de la reflexión: individual y grupal (1.9. NAT_TIP_R_PRFC_PP_AdD).

En el **CA**, los AdD sostienen que el tipo de reflexión es grupal e individual. La reflexión de tipo grupal se desarrolló a través de la participación en un espacio de conversación conjunta. Indican que en su mayoría la reflexión es llevada de manera individual, para una vez elaborada esta, realizar la reflexión grupal y de maneja colaborativa.

AdD_E1_1_20 (0:20:06.1): “Pero también a veces se dan momentos en los que son personalizados por decirlo que en grupo de participantes nos acercamos y tenemos una reflexión juntos.”

AdD_E1_1_22 (0:31:48.7): “Para mí fue un ejercicio muy bueno que no se trabajó bien en conjunto.”

AdD_E1_1_18 (0:28:37.6): “Trabajamos de forma individual, cada grupo se acerca trabaja lo que le corresponde y va, y va a su puesto y en la parte de reflexión, cuando reflexionamos conjuntamente, obviamente ahí lo hacemos entre todos.”

En el **CB**, los AdD el tipo de reflexión se realiza por dos vías: individual y grupal. La primera se desarrolla cuando uno de los estudiantes de la pareja pedagógica practicante reflexiona sobre la situación que ha ocurrido en el contexto de su práctica preprofesional, presentándola al resto de los compañeros, mientras que la reflexión grupal se desarrolla con la participación de todos los estudiantes con sus opiniones y recomendaciones.

AdD_E1_2_18 (0:28:05.2): “Se escuchan más aportes de los compañeros y cuando es individual o sea en parejas con el docente, ahí se puede como que conversar otras cosas que tal vez en grupo no se dijeron.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

En el **CC**, los AdD sostienen que la participación se realiza con una reflexión individual y posteriormente a una reflexión conjunta. Los estudiantes consideran este segundo tipo de reflexión como profunda.

AdD_E1_3_32 (0:25:45.2): “Es en conjunto, ahí es como, por ejemplo, como que en estas dos primeras horas tenemos una reflexión más individual y la segunda más en grupo.”

AdD_E1_3_26 (0:27:16.8): “Mucho de lo que yo aprendí, lo aprendí empíricamente y obviamente reflexiono.”

AdD_E1_3_34 (0:27:06.2): “La reflexión que se hace conjunta sí se profundiza esos problemas.”

Identificación de las fases esenciales en que las sesiones de reflexión se estructuran (1.10 NAT_FASE_PRFC-PP_AdD).

Siguiendo con el análisis del proceso reflexivo, en este apartado se da cuenta de los resultados obtenidos de la respuesta a la siguiente pregunta a los estudiantes de cada uno de los casos CA, CB y CC: *¿Cuáles son los grandes momentos o fases en que habitualmente se estructuran las sesiones de reflexión sobre situaciones de la PP en la asignatura “Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos” y en la asignatura de “Cátedra Integradora: Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje” en la universidad?*

En el **CA**, los AdD comentan que en la primera parte de la reflexión el docente inicia preguntando sobre el estado de las prácticas, a continuación se colocan en un semicírculo y determinados estudiantes presentan oralmente las relatorías de las diferentes situaciones vividas en su práctica, posteriormente el docente plantea preguntas de diferentes tipos sobre la situación, con este aporte se da paso a un proceso de reflexión más colaborativa y conjunta, por último el cierre se realiza una vez que se hayan aportado todas las opiniones o comentarios de los estudiantes a modo de conclusión.

AdD_E1_1_12 (0:28:14.2): “Si hay opiniones, luego viene interrogantes de parte del docente de Aproximación, que, qué haríamos de que como futuros docentes, cómo arreglaríamos.”

AdD_E1_1_18 (0:26:16.3): “Las dos primeras horas no, vemos a breves rasgos, a breves rasgos, más nos centramos en la, en la parte de reflexión en las siguientes dos horas, es donde más conversamos y podemos llegar a una reflexión amplia.”

AdD_E1_1_22 (0:40:28.1): “Se genera otra dinámica y como que más relación, más interacción, como más planificación incluso, bueno para esta clase tenemos planificado tal, tal, tal, los objetivos más o menos son, se identifique que se ha organizado, la clase de Aproximación está más como vinculada.”

En el **CB**, en la primera fase los profesores motivan a la participación de los estudiantes a través de ejemplos y de la elección de una situación de las que haya sido expuesta por algún estudiante en el proceso de la reflexión. Seguidamente, se procede a conversar entre todos y a contribuir con diferentes puntos de opinión de los estudiantes y de los profesores, quienes, a la vez, aportan experiencias o ejemplos que refuerzan su contribución a la reflexión, y por último se termina con una conclusión.

AdD_E1_2_1 (0:24:54.5): “Generalmente en los ciclos digamos es de contar lo que pasa en nuestra aula de clase y entonces ellos, los docentes, pues nos dan, digamos así, pautas, nos dan como consejos digamos. Para nosotros resolver esas situaciones o tratar de resolverlas, entonces, o sea siempre. Generalmente, eso ha sido digamos de contar, entonces ellos nos dan un apoyo, nos dan pautas, realmente eso ha sido. Y bueno, más que todo o sea obtener más

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

experiencia. Yo también diría obtener más experiencia, digamos, de aquellas situaciones, porque o sea es como obtener más conocimientos.”

AdD_E1_2_10 (0:27:43.7): “Comenzamos con lo que son la puesta en común de problemas. Tú tienes tal problema, yo tengo tal problema y, en fin, socializamos todos los problemas y después de eso buscamos, o sea, como una lluvia de ideas entre todos y vemos la solución que podría tener. Después de eso, los profesores explican y al final, entre todos, sacamos una solución para el problema.”

AdD_E1_2_26 (0:21:16.6): “El cierre se realiza con un pequeño aporte de parte de los docentes de Cátedra y de Diseño y Aplicación, entonces ellos, en base a toda la información que se ha dado en el aula, sacan como una pequeña conclusión por parte de ellos y en base a ello también nos ayudan a nosotros a sacar nuestra propia reflexión.”

En el **CC**, para los AdD el proceso natural de reflexión inicia con la lectura de las relatorías y se abre un conversatorio sobre el tema que se encuentra reflexionando. Se generan preguntas relacionadas con el tema y entregan diferentes opiniones o sugerencias de solución del problema o situación. Los docentes entregan su reflexión sobre la situación y permite que los participantes visualicen aspectos concretos en torno a la problemática. Al finalizar el proceso se entrega una conclusión sobre las situaciones compartidas y las soluciones entregadas por los participantes.

AdD_E1_3_14 (0:16:31.8): “Primero se realiza la lectura, la lectura de la relatoría, después comentamos entre compañeros, algunos dan algunos comentarios, los profesores dan algunos comentarios y al final se da como una solución a la relatoría o un consejo a lo que pasó en ese caso.”

AdD_E1_3_1 (0:00:44.6): “Las primeras sesiones eran un conversatorio para conocer eso, las experiencias y algunas dificultades.”

AdD_E1_3_10 (0:19:49.7): “El proceso de reflexión haciendo un llamado de las experiencias que se han vivido de cada estudiante a modo de conversación.”

AdD_E1_3_20 (0:28:10.9): “Pues, por lo general siempre es con una o sea aclarando si alguien tuvo una duda, pero pues nadie yo sé o sea que todos tenemos siempre una duda al final.”

Organización del espacio de reflexión (1.11. NAT_FORM_ORG_PRFC_PP_AdD).

Para seguir profundizando en el proceso de reflexión se exploran las formas previas de organización del espacio de reflexión, para conocer si se orienta o no a favorecer el intercambio entre los participantes.

En el **CA**, los AdD consideran que la forma de organización del proceso de reflexión implica la formación en el aula de un círculo de confianza. Cuando se ha conformado el círculo de confianza se realiza la lectura de la relatoría. En el círculo de confianza se encuentran los docentes y los estudiantes.

AdD_E1_1_11 (0:18:22.7): “Era de hacer un círculo entre todos los estudiantes con los dos docentes.”

AdD_E1_1_18 (0:24:47.7): “Nos ponemos alrededor, tratamos de hacer un círculo.”

AdD_E1_1_30 (0:12:30.8): “Ellos se sitúan en el centro con una mesa, se sientan los dos y alrededor hacemos las mesas de trabajo, entonces ahí es en donde empezamos a trabajar eso y también ahí incluye la cuestión de las relatorías.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

En el **CB**, los AdD la organización de trabajo en el aula es de manera conjunta. Los estudiantes se disponen a sentarse en círculo y compartir las experiencias de la práctica preprofesional.

AdD_E1_2_12 (0:22:31.0): “Haciéndonos formar en u, o haciendo un círculo y todos participando.”

AdD_E1_2_23 (0:09:53.0): “Nosotros cuando estamos en el aula hacemos por lo general un círculo en donde todos tenemos una participación activa.”

AdD_E1_2_25 (0:18:23.7): “Iniciamos con lo que es en U se forma el aula en U sería, y todos nos ponemos frente a frente y los dos docentes al frente para realizar sus diferentes preguntas y diálogos.”

En el **CC**, para los AdD la organización es en círculo. La disposición del aula permite estar frente los unos a los otros para posteriormente compartir sus vivencias en la práctica preprofesional.

AdD_E1_3_11 (0:19:19.5): “Armamos un semicírculo.”

AdD_E1_3_25 (0:31:12.7): “Inicia como a toda el aula poniéndole en forma de U.”

AdD_E1_3_26 (0:25:17.0): “Esta cuestión de sentarnos en círculo.”

AdD_E1_3_7 (0:25:47.9): “Un círculo de diálogo en el cual están todos sentados alrededor del aula y los docentes están aquí y están moviéndose constantemente también.”

Fase de inicio de la sesión de reflexión (1.12 NAT_PRFC-PP_IN_AdD).

Siguiendo con el estudio del proceso de reflexión, se profundiza en el conocimiento de la fase inicial de la misma. A continuación, se presentan los resultados relativos a la información que ofrecen las respuestas de los AdD a la pregunta: *¿Cómo se inicia habitualmente el proceso de reflexión en el aula?* Las respuestas a la pregunta no se ciñen específicamente a la fase de inicio de la sesión, sino que dan cuenta de otros aspectos o elementos del proceso más allá de la fase inicial.

En el **CA**, los AdD describen el inicio de la fase de reflexión como un espacio de comunicación grupal, que comporta la actuación de los tutores, quienes inician la sesión invitando a la lectura de la relatoría por estudiantes que se ofrecen a presentarla de forma voluntaria o, en el caso de que no nadie se ofrezca, designan a un estudiante. El estudiante designado lee en voz alta la relatoría de la situación o, en su defecto, realiza una presentación de una situación o problemática en su práctica preprofesional.

AdD_E1_1_8 (0:43:27.1): “El inicio de la reflexión, más la inicia el, el profesor de Cátedra, no trabaja conjuntamente, el inicio de la reflexión es que el profe de Cátedra pregunta: ¿Quién va a leer hoy la relatoría? Y pide por favor al estudiante que la lea y, seguidamente, pregunta al estudiante que es la pareja pedagógica de la persona que leyó, para completar la información, si es el caso.”

AdD_E1_1_11 (0:22:44.7): “Se inicia con las relatorías, se lee la relatoría, termina de leer, le pide la opinión a la persona que leyó o sea, le pregunta qué opina ella o él de la situación relatada.”

AdD_E1_1_27 (0:17:19.9): “La primera se realiza una indagación sobre lo que pasó en el día, de ahí, si hay relatorías, entonces comenzamos por las relatorías.”

En el **CB**, los AdD esta fase la caracterizan como un momento de poner en común qué ha pasado en las aulas, qué ha sucedido o es problema. También la denominan un espacio que da paso al diálogo o puesta en común. Un inicio donde se crea una conversación en que se incorporan los comentarios de los diferentes estudiantes que asisten a la sesión de reflexión conjunta. En este proceso, los profesores

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

orientan la conversación e intervienen en la misma, focalizándola en temáticas pedagógicas específicas, que desarrollan más profundamente aportando ideas teóricas y ofrecen recomendaciones de actuaciones. Los estudiantes van interviniendo al hilo de la presentación desarrollada por los docentes.

AdD_E1_2_7 (0:42:35.6): “En algún momento nos preguntan cómo, qué fue, qué es lo que ha pasado, cuál es nuestro problema, si tenemos algún problema y, en caso de que nosotros le decimos que sí, que es casi siempre, sí este... nos mandan a investigar a consultar.”

AdD_E1_2_9 (0:17:37.6): “De una manera continua, porque los profesores nos van, nos van guiando para ver cómo vamos avanzando de acuerdo a lo que hemos ido hablando, nos van preguntando, nos van diciendo ejemplos que nosotros también demos ejemplos de cómo hemos vivido esa situación.”

AdD_E1_2_27 (0:27:22.7): “Los dos cogen algo de lo que decimos nosotros y como que nos orientan en ese aspecto, y de ahí salen como que más temas ligados a esos y ya se va como que participando más.”

En el CC, para los AdD el desarrollo de la sesión se caracteriza por, una vez presentada la relatoría de una situación por un estudiante, los tutores invitan a intervenir a los demás del grupo, solicitándoles intercambiar opiniones, ideas y propuestas de soluciones de las diferentes situaciones presentadas. Los estudiantes señalan que es un espacio donde se solicita que los compañeros aporten experiencias, en especial a aquellos que han experimentado situaciones similares, que permitan avanzar con la reflexión y a encontrar una solución al problema o situación.

AdD_E1_3_7 (0:28:09.1) “Después de esto sería lo que es en sí las reflexiones, los comentarios que se realizan, las, los diferentes puntos de vista, hacia lo que, hacia cada puntualidad que se va analizando.”

AdD_E1_3_9 (0:26:37.4): “Nos piden opiniones sobre la situación que se planteó, luego de que han escuchado nuestras opiniones este, nos dan sus puntos de vista.”

AdD_E1_3_35 (0:29:34.9): “Genera que los demás realicen aportaciones acordes con esa idea o, de no ser así, que refuten esa idea o al terminar, quizás, que añadan alguna idea más que se ha visto de la situación.”

Fase de desarrollo de la sesión de reflexión (1.13 NAT_PRFC-PP_DES_AdD).

En esta subcategoría se sigue profundizando sobre el proceso de reflexión, en concreto sobre el desarrollo de la misma en la sesión. A continuación, se presentan los resultados relativos a la información que ofrecen las respuestas de los AdD a la pregunta: *¿Cómo se desarrolla habitualmente el proceso de reflexión en el aula?*

En el CA, los AdD informan de que los estudiantes aportan sus opiniones y dan cuenta de que los docentes guían las contribuciones de los estudiantes a la reflexión mediante preguntas, entre las cuales se cuentan las relativas a proponer actuaciones alternativas a la situación o respuestas de actuación a los problemas presentados. También indican que los docentes y, en especial, el profesor interviene para vincular explícitamente los hechos de la experiencia aportada en la relatoría con la teoría y realizar recomendaciones de actuación docente sostenidas por la teoría.

AdD_E1_1_12 (0:28:14.2): “Si hay opiniones, luego viene interrogantes de parte del docente de Aproximación, que, qué haríamos como futuros docentes, cómo arreglaríamos.”

AdD_E1_1_30 (0:13:24.1): “Después, con lo que hemos hablado en la relatoría, entonces el profesor de Cátedra nos trata de vincular con la teoría que surge ahí, en este caso como en

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

quinto ciclo tenemos el Diseño de Ambientes de aprendizaje, entonces siempre se relaciona con eso, después de esa experiencia, entonces se relacionan esas cosas.”

AdD_E1_1_14 (0:27:12.4): “Como se sigue este proceso es mediante aportes tanto de los alumnos como de los docentes, que nos dan conceptos algo de teoría de por qué se presentan este tipo de situaciones, y sobre qué es lo que deberíamos de hacer.”

AdD_E1_1_30 (0:10:47.4): “Los momentos es cuando existe un debate de ideas, cuando algunos compañeros mencionan que incluso no están de acuerdo con lo que a veces dicen los profesores, entonces ahí es bonito, porque todos entramos en un debate y damos ideas, y aportamos y decimos cosas y llegamos a una reflexión.”

En el **CB**, los AdD señalan que la reflexión se desarrolla con las aportaciones, por una parte, de los demás compañeros. El papel de los docentes es, por una parte, de animar a participar mediante preguntas que centran la reflexión y, al mismo tiempo, favorecen que el profesor aporte su visión o análisis de la problemática planteada en la situación presentada.

AdD_E1_2_6 (0:25:45.2): “Con opiniones de los demás compañeros, opiniones yo creo que esto va un poco más para enriquecer o tal vez sostener como yo, no sé, o hacerlo como algo más general algo que pasan las personas.”

AdD_E1_2_25 (0:27:17.3): “Al momento que uno ya explica su problemática como que el profe, él sabe llevar la clase, va preguntando y encima que él pregunta, le da su reflexión y él también empieza a preguntar a los demás compañeros.”

En el **CC**, los AdD explican que se abre un espacio que les permite enfocarse en el problema propio de la situación que han presentado al aula universitaria. En lo posible tratan de llegar a una respuesta al problema aportando recomendaciones de actuación para mejorar lo que se ha llevado a cabo en la situación relatada. En este proceso participan estudiantes y docentes, estos contribuyen con sus comentarios, aportando consejos que involucran estrategias y/o recursos que se pueden aplicar en la situación y cierran la sesión con una reflexión general.

AdD_E1_3_18 (0:29:21.2): “El desarrollo. Primero la lectura, luego las, los comentarios de los docentes o de los compañeros y finalmente termina con un cierre, con una reflexión general de todos los temas que se han visto o por lo menos de la mayoría de temas que se han visto durante la reflexión.”

AdD_E1_3_25 (0:32:14.8): “Todos estamos escuchándolas, los docentes dan su perspectiva, dan su consejo sobre lo que leyó el compañero, luego hacen que nosotros reflexionemos sobre lo que dijo el compañero y nosotros tenemos que dar nuestro comentario sobre lo que dijo.”

AdD_E1_3_31 (0:18:25.6): “Escuchando los consejos que los compañeros nos van dando para intentar mejorar lo que es en los aspectos que tenemos deficiencias.”

Fase de cierre de la reflexión en la sesión (1.14 NAT_PRFC-PP_CIE_AdD).

En esta subcategoría se finaliza la indagación sobre el proceso de reflexión llevado a cabo en la sesión. A continuación, se presentan los resultados relativos a la información que ofrecen las respuestas de los AdD a la pregunta: *¿Cómo se realizan el cierre de las sesiones de reflexión en la universidad?*

En el **CA**, los AdD refieren que el cierre está a cargo de los docentes quienes habitualmente concluyen la sesión con referencias a las posibles soluciones, seguidas de una reflexión general que normalmente corre a cargo del TCI.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_E1_1_16 (0:21:44.0): “Finalmente ellos cierran el proceso, dan su aportación, ratifican o no las contribuciones de los demás compañeros y finalmente, pues, también nos preguntan a nosotros mismo que ¿Qué pensamos?”

AdD_E1_1_20 (0:22:34.8): “Hallando soluciones a las interrogantes de los problemas, hallando soluciones y respondiendo las preguntas de los estudiantes, o sea ahí sí existe un cierre que o sea es muy satisfactorio para nosotros y para tanto ellos también.”

En el **CB**, los AdD comentan que el cierre se realiza luego de haber contribuido los estudiantes. Los docentes aportan soluciones posibles, y también es donde se realiza una conclusión general integrando posibles soluciones para enfrentar las situaciones presentadas en la reflexión.

AdD_E1_2_1 (0:24:54.5): “Nos dan como consejos, digamos, para nosotros resolver esas situaciones o tratar de resolverlas, entonces, o sea siempre generalmente, eso ha sido digamos de contar, entonces ellos nos dan un apoyo.”

AdD_E1_2_12 (0:25:34.8): “Es como realizar una lluvia de ideas, entonces se parte de una lluvia de ideas, se va tomando características se ve en común, por ejemplo, y características que se ven diferentes una de la otra y de ahí se obtiene una reflexión o se genera una generalización se podría decir, porque ya es algo que se ha compartido de bastantes compañeros y de ahí se ponen en común diferencias y de ver que se puede obtener, que resultados se puede sacar.”

En el **CC**, los AdD de este paralelo caracterizan a esta fase de cierre como un espacio de conclusión final. El cierre corre mayoritariamente a cargo de los docentes y se realiza resolviendo dudas que han podido surgir en la reflexión. El/los docente/s hace o hacen una síntesis que recoge los aportes de los aprendices en una conclusión.

AdD_E1_3_8 (0:22:09.9): “Ya una vez que terminamos todas las relatorías, que realizamos de la discusión y una pequeña reflexión sobre lo que hemos hablamos sobre eso y ahí acaba.”

AdD_E1_3_27 (0:34:39.9): “Creo que se terminó el tiempo, bueno esta va a ser la última reflexión que vamos a hacer y la última intervención de este compañero y así cerramos.”

AdD_E1_3_35 (0:39:34.4): “Los profes siempre terminan con esa breve conclusión.”

4.1.2. Percepciones iniciales de los AdD. Contribución de la reflexión a la relación teoría práctica

En el trabajo de lectura y codificación de las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas se logró identificar en esta categoría de análisis “*Contribución de la reflexión a la relación teoría práctica*” **seis subcategorías** y **catorce ámbitos temáticos** de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas que aportan información a las subcategorías (ver Tabla 4.1.3).

Tabla 4.1.3 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de la entrevista inicial de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a la contribución de la reflexión a la relación teoría práctica

Subcategorías	Códigos
4.1.2.1 Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la relación teoría-práctica	Contribuciones de la reflexión a la relación teoría - práctica 2. 1 CON_RPP_FOMT_R-T-P_AdD
4.1.2.2 Situaciones de la PP objeto de reflexión	Situaciones aportadas por los estudiantes responsables de la relatoría a la reflexión 2. 2 CON_SIT_PP_NECREF_PPA_AdD Situaciones aportadas por otros estudiantes a la reflexión

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Subcategorías	Códigos
4.1.2.3 Conexión de los contenidos de las asignaturas de DAMC y CIDGAA con las situaciones de la PP	2. 3 CON_SIT-TRA_PRFC_PP_AdD_AdD Relación entre los contenidos de la asignatura DAMC y las situaciones objeto de reflexión de la PP. 2.4 CON_CONX_CONT_DAMC_PP_AdD Relación entre los contenidos la asignatura CIDGAA con las situaciones objeto de reflexión de la PP. 2.5 CON_CONT-CIDGAA_PP-AdD Contenidos de la asignatura de Diseño y aplicación de modelos curriculares que se han relacionado con la PP
4.1.2.4 Contenidos de las asignaturas que se han relacionado directamente con la PP y contribución de la PPA a la relación entre la teoría y la práctica	2. 6 CON_CONT_DAMC_PP_AdD Contenidos de la asignatura de Cátedra integradora que se han relacionado en la PP 2. 7 CON_CONT_CIDGAA_PP_AdD Contribución del Tutor de Cátedra Integradora (TCI) a fomentar la reflexión en la PP 2. 8 CON_TCI_FOMT_PRFC_PP_AdD Contribución del Tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares (TAP) a fomentar la reflexión en la PP
4.1.2.5 Contribución de los tutores y de la PPA, actuando de manera conjunta, a la relación entre la teoría de las asignaturas del ciclo y las situaciones de la PP	2. 9 CON_TAP_FOMT_PRFC_PP_AdD Contribución conjunta (TCI y TAP) al fomento de la reflexión en la PP 2.10 CON_COIN_PPA_PRFC_PP_AdD Contribución de la PPA a las relaciones entre la teoría aportada por las diferentes asignaturas de quinto ciclo de EB y la PP 2.11 CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_AdD 2.12 CON_DIN_FOMT_R-T-P_AdD
4.1.2.6 Aspectos de la PP que fomentan la relación teoría-práctica	Dinámicas de la clase compartida que fomentan la relación entre la teoría y la PP. 2.13 CON_ASP_TEO_IN_PP_FOMT_T-P_AdD Contenidos teóricos de quinto ciclo relacionados con la PP de este período 2.14 CON_ESTR-DI_PPA_PRFC-PP_AdD

Las percepciones iniciales que los AdD sostienen se presentan en la Tabla 4.1.4 que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.1.4 Número de fragmentos de la categoría Contribución de la reflexión a la relación teoría y la práctica

CÓDIGOS	CA Gr=1876; GS=24			CB Gr=2233; GS=25			CC Gr=2528; GS=26			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
2.1CON_RPP_FOMT_R-T-P_AdD Gr=248	77	31,05	5,73	73	29,43	5,43	98	39,52	7,29	248	100	18,45

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

CÓDIGOS	CA Gr=1876; GS=24			CB Gr=2233; GS=25			CC Gr=2528; GS=26			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
2.2 CON_SIT_PP_NECREF_PPA_AdD Gr=122	32	26,23	2,38	45	36,88	3,35	45	36,88	3,35	122	100	9,08
2.3 CON_SIT- TRA_PRFC_PP_AdD_AdD Gr=64	15	23,44	1,12	23	35,94	1,71	26	40,63	1,93	64	100	4,76
2.4 CON_CONX_CONT_DAMC_PP _AdD Gr=110	22	20,00	1,64	42	38,18	3,13	46	41,82	3,42	110	100	8,18
2.5 CON_CONX_CONT_CIDGAA _PP_AdD Gr=112	36	32,14	2,68	36	32,14	2,68	40	35,71	2,98	112	100	8,33
2.6 CON_CONT_DAMC_PP_AdD Gr=123	33	26,83	2,46	33	26,83	2,46	57	46,34	4,24	123	100	9,15
2.7 CON_CONT_CIDGAA_PP_AdD Gr=112	32	28,57	2,38	38	33,93	2,83	42	37,50	3,13	112	100	8,33
2.8 CON_TCI_FOMT_PRFC_PP_AdD Gr=11	5	45,45	0,37	2	18,18	0,15	4	36,36	0,30	11	100	0,82
2.9 CON_TAP_FOMT_PRFC_PP _AdD Gr=18	4	22,22	0,30	2	11,11	0,15	12	66,67	0,89	18	100	1,34
2.10 CON_COIN_PPA_PRFC_PP_AdD Gr=1	0	0,00	0,00	1	100	0,07	0	0,00	0,00	1	100	0,07
2.11 CON_PPA_FOMT_CONT- ASIG_AdD Gr=142	34	23,94	2,53	50	35,21	3,72	58	40,85	4,32	142	100	10,57
2.12 CON_DIN_FOMT_R-T- P_AdD Gr=102	30	29,41	2,23	33	32,35	2,46	39	38,23	2,90	102	100	7,59
2.13 CON_ASP_TEO_IN_PP_FOMT _T-P_AdD Gr=179	36	20,11	2,68	55	30,73	4,09	88	49,16	6,55	179	100	13,32
2.14 CON_ESTR-DI_PPA_PRFC- PP_AdD Gr=0	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	100	0,00
Totales	356	26,49	26,49	433	32,22	32,22	555	41,30	41,30	1344	100	100

Nota. En la Tabla 4.1.4 se puede apreciar que los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia son: en primer lugar 2-1 CON_RPP_FOMT_R-T-P_AdD ya que indica la percepción de los AdD que la reflexión fomenta la relación entre la teoría y la prácticas, mientras que dos los códigos/ámbitos temáticos coinciden: 2. 5 CON_CONX_CONT_CIDGAA_PP_AdD y 2.13 CON_ASP_TEO_IN_PP_FOMT_T-P_AdD lo que indica que los estudiantes perciben la contribución de elementos teóricos en el proceso de la reflexión mayoritariamente de la asignatura de CIDGAA y seguido se presenta el código/ámbito temático 2.11 CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_AdD correspondiente a la otra asignatura.

4.1.2.1. Percepciones iniciales de los AdD. Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la relación teoría-práctica (2. 1 CON_RPP_FOMT_R-T-P_AdD)

Se presentan a continuación los resultados de las respuestas correspondientes a esa subcategoría. La información analizada corresponde a las preguntas *¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre la contribución de la reflexión a la relación entre la teoría y la práctica?*, *¿Cómo se evidencia la relación entre la práctica preprofesional y la teoría en la PP?* y *¿Cuáles son los indicadores que evidencian esta relación?*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

En el **CA**, los AdD sostienen que teorizar la práctica es un proceso complejo que en muchas ocasiones les resulta difícil de llevar a cabo. Puntualmente, admiten que pueden llegar a reconocer la teoría en la práctica del aula y reconocer los principios teóricos en la experiencia del aula.

AdD_E1_1_11 (0:06:27.1): “La teoría si nos ayuda más, muy pocas veces podemos aplicar en la práctica porque la teoría, es más, es más de conceptos o sea es más de conceptos, se podría decir más científica y la realidad en las escuelas es muy distinta, digamos que se está trabajando algunos profesores trabajan teorías de épocas antiguas de otros países que no se adaptan al contexto de nuestra sociedad.”

AdD_E1_1_14 (0:08:26.6): “Por ejemplo en los contextos nos han enseñado que los recursos que hay dentro del aula los materiales que se prevé para realizar la clase creo que se ha visto algo de la teoría para vincular con la práctica dentro de nuestras prácticas preprofesionales.”

AdD_E1_1_20 (0:05:47.8): “Se basa en lo que es también la experiencia ¿no?, o sea lo que es de la práctica, sacamos la experiencia, entonces eso la relacionamos con las teorías que existen, entonces para ver o sea los conceptos claros, tener más claros los conceptos entonces.”

En el **CB**, los AdD consideran que la reflexión permite relacionar la teoría y la práctica preprofesional. Indican la importancia de analizar situaciones diversas vivenciadas en la práctica preprofesional y vincularlas a la teoría con ayuda de los docentes y señalan su contribución a la exploración y propuesta de soluciones, en las que ven como se hace evidente esa vinculación.

AdD_E1_2_10 (0:07:50.6): “Es bastante interesante pongamos, nosotros podemos ver en teoría y práctica en Cátedra Integradora; pongamos aquí en Cátedra Integradora estábamos aprendiendo el conductivismo, entonces el conductivismo nosotros vimos, yo tuve de que mi profesora llegó a clases y utilizó un pito.”

AdD_E1_2_13 (0:08:02.8): “Pues mediante la reflexión analizamos las situaciones corregimos ciertos errores, se puede rectificar ciertas fallas, contribuir a las escuelas, eso se podría decir que también se ve la relación con la teoría y la práctica porque podemos adquirir algo de esa institución, o sea de la práctica, pasarlo a la teoría lo que sería los diferentes autores de educación, los profesores que nos ayudan aquí y brindar una solución y esa sería la manera de decir que se relacionan la teoría y la práctica.”

En el **CC**, los AdD consideran que es difícil relacionar la teoría y la práctica y señalan que la reflexión les permite ver que no se da mucha relación. En este sentido, consideran la teoría no como algo que les permite explicar y comprender la práctica sino como principios que prescriben como debe ser esa práctica. Es por ello que, la reflexión les señala que la teoría no se plasma en la práctica. Por otra parte, manifiestan que el proceso de la reflexión permite la conexión entre la teoría y la práctica con las experiencias que son llevadas en el aula. El fomento de la relación entre la teoría y la práctica la llevan a cabo los tutores con la entrega de teoría sobre las experiencias de la práctica preprofesional.

AdD_E1_3_2 (0:05:43.0): “Bueno personalmente hemos realizado la experiencia de la práctica sobre situaciones con los docentes más con los niños, más no con la teoría de él.”

AdD_E1_3_14 (0:05:53.8): “Yo creo que a veces no hay mucha relación entre la teoría y lo que pasa en la práctica a veces lo que pasa en la práctica no le vemos aquí en la universidad como teoría.”

AdD_E1_3_26 (0:13:20.4): “En mi experiencia no se corresponde lo que nos dan en la teoría con lo que vemos en las prácticas, en mi experiencia.”

AdD_E1_3_33 (0:07:46.2): “Yo evidencio por las clases que se dan acá en la universidad.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_E1_3_21 (0:09:43.1): “La teoría me ayuda dentro de la práctica y la práctica yo mis inquietudes eso llevo hacia el docente y el docente dentro de eso hace como se dice, una, un contraste para poder llegar y plasmar en una sola idea, entonces él, esa idea que tiene me la da a mí y aparte, a partir de esa idea él ya tuvo una reflexión para ver si yo podía aplicarla o no.”

4.1.2.2. Percepciones iniciales de los AdD. Situaciones de la PP objeto de reflexión con ayuda de la PPA

Se presentan en este apartado la información relativa a la subcategoría correspondiente a las situaciones de la PP que los estudiantes han necesitado explorar con ayuda de la pareja de docentes para comprenderlas en profundidad. En ese caso se especula que dichos docentes han contribuido a la reflexión sobre esas situaciones aportando diferentes tipos de conocimiento teóricos y también prácticos y, en consecuencia, se invita a los estudiantes entrevistados a que aporten sus percepciones sobre la necesidad de ayuda y, si es el caso, sobre el tipo de ayuda recibido. Las preguntas planteadas fueron las siguientes: *¿Cuáles son los temas de su práctica que le han llamado la atención y que ha necesitado ayuda del tutor para comprender en profundidad?* El análisis temático de las respuestas puso de relieve que estas se organizaban en torno a dos grandes campos: Identificar las situaciones de la PP que han considerado necesario llevar a las sesiones de reflexión para clarificarlas y comprenderlas (2.2 CON_SIT_PP_NECREP_PPA_AdD) y el segundo las que sin sentir la necesidad de compartirlas para mejor comprenderlas, han sido también objeto de reflexión en las situaciones, por ejemplo, las aportadas por estudiantes diferentes a los que presentaban los relatos objeto de reflexión que contribuían a la misma aportando sus propias experiencias, que les ayudaban a encuadrar las que se analizaban en la sesión en el aula universitaria (2.3 CON_SIT-TRA_PRFC_PP_AdD_AdD).

Situaciones de la práctica de la PP que han necesitado de la ayuda de los tutores para comprenderlas en profundidad (2.2 CON_SIT_PP_NECREP_PPA_AdD).

A continuación, se presentan las situaciones que los estudiantes perciben que han necesitado de apoyo de la PPA para poder comprenderlas en profundidad y, en consecuencia, han sido presentadas y analizadas en las sesiones de reflexión conjunta.

En el CA, los AdD consideran que las situaciones que han sido necesarias llevarlas a reflexión son las relacionadas con la motivación, inclusión, estrategias docentes, gestión del aula por el tutor profesional y buenas experiencias preprofesionales.

AdD_E1_1_12 (0:12:06.7): “Bueno, han sido temas relacionados con psicología o con políticas educativas, con normas educativas o con los procesos educativos, que se desarrollan o con marco legal. También a veces revisamos clases y luego vamos a observar y lo que ocurre en el aula es algo diferente a lo que hemos revisado, entonces necesitamos de la ayuda de un tutor, bueno si se aproxima o no, que no es tan acorde con lo que nosotros conocemos teóricamente.”

AdD_E1_1_22 (0:19:34.4): “Hacer una adaptación curricular, pero no sabíamos cómo hacer una adaptación curricular y llegábamos al profesor de Cátedra, de Aproximación: “¿Qué hago?”, “ah!, mira tienes que incluir al niño en todas las actividades”. Pero es muy general y uno decía: “bueno, ¡Pero tengo que dar Matemáticas!”

AdD_E1_1_27 (0:06:38.4): “La discriminación, la discriminación ha sido lo que he necesitado yo, porque no sé cómo, hubo muchos casos de discriminación en mis prácticas preprofesionales y no supe cómo reaccionar ante ellos.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

En el **CB**, los AdD perciben que las situaciones que han necesitado reflexionar con ayuda de sus tutores son las relativas a: la conceptualización de ambiente y escenario educativos; la ausencia de un tutor profesional en el aula de prácticas que ha conllevado que les asignaran responsabilidades que no les correspondía como AdD; la actitud poco acogedora del tutor profesional para integrarles en el aula; la gestión de la disciplina de los niños y niñas de la escuela; la inclusión.

AdD_E1_2_10 (0:06:44.9): “Con casos específicos que pasan en clase, pongamos, había un niño que lanzaba piedras a sus compañeros, a los docentes, entonces nosotros, tomando ese caso, analizamos y vimos pasa esto con este estudiante: tenemos que ver si su profesora tiene el reporte del DECE a ver cómo puede actuar; si es que la profesora tiene capacitación en este tipo de estudiantes; cómo lo trata la familia. Entonces con todo esto hablamos con el profesor y el profesor nos dio retroalimentación, lo cual nos ayuda. En ese sentido, tomamos cosas de la práctica preprofesional, casos específicos que pasan y los analizamos en clases y vemos si podemos darles solución o qué es lo que está pasando aquí.”

AdD_E1_2_18 (0:09:37.7): “Uno de los temas fue la disciplina, la disciplina y bueno el grupo numeroso, cómo gestionar los grupos numerosos de estudiantes en el aula.”

AdD_E1_2_22 (0:07:01.7): “Cómo contextualizar los contenidos del currículo para los niños, por ejemplo, con dificultades; cómo trabajar con niños de inclusión porque, o sea, no tenemos esas pautas, cómo trabajar con este tipo de estudiantes.”

AdD_E1_2_28 (0:08:43.8): “La disciplina en mi forma de, de desenvolverme dentro del aula, cómo comportarme con los alumnos.”

En el **CC**, los AdD consideran que las situaciones cuya reflexión necesitó de ayuda de los docentes estaban relacionadas con el escaso material didáctico que empleaba el docente profesional; la concepción de escenario y ambiente educativos; la gestión del aula y de la disciplina de los estudiantes. Algunos de los AdD fueron muy críticos respecto a las posibilidades de aplicar los criterios teóricos estudiados en la universidad a la práctica preprofesional.

AdD_E1_3_26 (0:13:20.4): “En mi experiencia no se corresponde lo que nos dan en la teoría con lo que vemos en las prácticas, en mi experiencia.”

AdD_E1_3_11 (0:08:46.1): “Cómo usar el patio como ambiente de aprendizaje para la elaboración de estrategias, para el aprendizaje. Entonces en esto me ayudó mucho el docente, me dijo: ¿qué necesita los niños, los niños a esa edad en la que aprenden jugando, aprenden moviéndose? Eso fue lo que establecí para decidir las estrategias docentes, que elaboramos con mi pareja pedagógica donde los niños salían al patio y jugaban, pero jugaban con un propósito educativo.”

AdD_E1_3_2 (0:08:18.0): “Principalmente la disciplina, pero también los ambientes, esas dos.”

AdD_E1_3_35 (0:10:59.8): “Por ejemplo, yo no encontraba la diferencia entre escenario y ambiente de aprendizaje; entonces porque yo revisé la teoría y en realidad los autores, es como que dicen algo muy similar no hay algo que marque la diferencia. Entonces también con ejemplos nos supieron explicar que es diferente escenario, ambiente, pero, sin embargo, está en los estudiantes mismos coger y estructurar, sacar su propia idea en base a lo que han leído, a lo que me dicen. O sea, a que no me rija por algo que he escuchado.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Otras situaciones referidas en el curso de la reflexión (2. 3 CON_SIT-TRA_PRFC_PP_AdD_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que las situaciones trabajadas en el proceso de la reflexión comportaron el tratamiento de situaciones relacionadas con la educación inclusiva y la discapacidad, pero más allá de los ejemplos que adjuntamos, en las entrevistas se mencionan también la disciplina, la dinámica de la relación entre directivos educativos.

AdD_E1_1_2 (0:01:31.9): “Por ejemplo, en el aula de décimo grado recuerdo que tenía un caso de un niño que era especial y, básicamente, al docente no le llamaba la atención o no intentaba enseñarle, entonces cuando analizamos en clase ciertos aspectos de los niños, abordamos cómo podríamos actuar, cómo podemos hacer frente a estos casos.”

AdD_E1_1_2 (0:37:21.5): “Un niño con discapacidad, o sea no tenía ni idea de cómo debemos actuar o qué debíamos hacer. Después de la reflexión es como que tengo una guía o una idea de qué camino podría tomar.”

AdD_E1_1_19 (0:08:21.2): “Bueno, yo creo que uno de los problemas principales es estar frente a un aula y cómo manejar las diversidades.”

En el **CB**, los AdD afirman que las situaciones de la práctica preprofesional trabajadas en el espacio de la reflexión estuvieron relacionadas con las estrategias utilizadas por el tutor profesional para el manejo de la disciplina. El trabajo pedagógico con niños de inclusión y se abordaron también situaciones relativas al acoso escolar.

AdD_E1_2_22 (0:07:01.7): “Cómo trabajar con niños de inclusión.”

AdD_E1_2_23 (0:05:11.7): “La rotación de los docentes.”

AdD_E1_2_16 (0:15:01.1): “Cómo mantener la disciplina.”

AdD_E1_2_18 (0:09:37.7): “La disciplina.”

AdD_E1_2_20 (0:11:40.2): “Un caso de bullying.”

En el **CC**, los AdD señalaron que las situaciones acontecidas en la práctica preprofesional que han sido trabajadas en la reflexión fueron aquellas relacionadas con la disciplina; el manejo del aula por el docente; las estrategias del docente frente a situaciones de disciplina que se generaban en clases; los juicios de valor del tutor profesional sobre las estrategias y el contenido que se aborda en la asignatura de matemáticas.

AdD_E1_3_8 (0:01:38.1): “Niños con casos de hiperactividad.”

AdD_E1_3_20 (0:19:47.5): “Los profesores siempre tienen ese miedo no de que qué vamos a hacer allá entonces siempre se da esos problemas en eso estamos socializando en estos ambientes.”

AdD_E1_3_13 (0:07:51.4): “Bueno, yo creo que una de ellas es, por ejemplo, el rol docente dentro del aula de clase.”

AdD_E1_3_30 (0:37:52.3): “Ya se comienzan primero con la reflexión, por ejemplo de lo que ha sucedido anteriormente lo que ya, por ejemplo, decían este a una compañera no le dejaban entrar a un aula de clases porque decían que sólo va a dormir y no hace nada. Después ya decían que, poco a poco, entre ellos ya le dejaban participar.”

4.1.2.3. Percepciones iniciales de los AdD. Conexión de los contenidos de las asignaturas de DAMC y CIDGAA con la PP

Se presentan en este apartado la información relativa a la subcategoría correspondiente a la percepción de la conexión existente entre los temas objeto de reflexión tratados en la PP y los contenidos de las asignaturas DAMC y CIDGAA.

Se analizaron las respuestas correspondientes a las preguntas siguientes: *¿Cómo se conectan habitualmente los contenidos la asignatura de Cátedra Integradora “Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje” con las situaciones de la PP?* (2.4 CON_CONX_CONT_DAMC_PP_AdD) y *¿Cómo se conectan habitualmente los contenidos de la asignatura “Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos” con las situaciones de la PP?* (2. 5 CON_CONX_CONT_CIDGAA_PP_AdD). A continuación, se presentan los resultados de las respuestas analizadas.

Relación entre los contenidos la asignatura de Cátedra Integradora “Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje” con las situaciones de la PP (2.4 CON_CONX_CONT_DAMC_PP_AdD).

En el CA, los AdD señalan que la conexión de contenidos de la asignatura de “Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje” vinculó el currículo académico de la formación y la práctica preprofesional. Los estudiantes refieren que sí existe conexión sobre el abordaje de la teoría y la relación con la práctica en la asignatura.

AdD_E1_1_12 (0:13:03.6): “Bueno, prácticamente sería, casi todos, porque todos están hablando de investigación, de procesos de investigación, de estructura del PIENSA.”

AdD_E1_1_14 (0:11:27.6): “Lo que hemos utilizado dentro de la práctica sería en cuanto a los contextos, diseños y ambientes de aprendizaje sería buscar si lo que nos dieron en la teoría, nosotros hemos buscado la manera de llevarlo a la práctica dentro del aula; por ejemplo, si se da clases en el aula también se podría dar fuera de ella, por ejemplo en laboratorios o en centros de computación, que en son parte primordial de los contextos y de educación, diría yo.”

AdD_E1_1_18 (0:13:05.8): “Si es que, a lo mejor, el ambiente que genera el profesor, el ambiente que está ahí es adecuado para un buen aprendizaje de ahí, dentro del contexto, tanto dentro de la institución como fuera.”

AdD_E1_1_27 (0:07:22.4): “Bueno en la realidad de la práctica preprofesional, si no se tiene una planificación ...En mi caso de práctica preprofesional, nuestra docente no tenía planificación y casi que las clases no eran efectivas con los alumnos. Entonces hacer una planificación eso te da una conciencia. Es necesario hacer planificaciones y planificar las clases para que funcionen.”

En el CB, los AdD pusieron de relieve que la conexión generada por esta asignatura entre la teoría y la práctica era elevada, principalmente con el tratamiento de los ambientes de aprendizaje. En sus respuestas hicieron referencia al contexto del aula y al manejo de diferentes situaciones que se desarrollan en este espacio. Además, sostienen que el proceso de investigación puede surgir a partir de la práctica que motiva a mejorar el ambiente, el escenario y el contexto al conectar la teoría con la práctica. También ponen de relieve el uso de diferentes instrumentos para la exploración del ambiente, siendo esta una de las temáticas que se abordaron en el aula universitaria para posteriormente aplicarla en la práctica.

AdD_E1_2_1 (0:13:38.6): “Cómo se conectan, este... el de hacer como dice mismo de reflexionar, el de analizar las situaciones que pasan dentro del aula de clase.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_E1_2_11 (0:05:24.7): “Por ejemplo, hoy nos muestra qué sé yo, qué ambiente de aprendizaje podemos estar trabajando con unos niños, con otros niños, porque no todos son iguales y cada niño tiene un mundo diferente por así decirlo, entonces qué escenarios podemos ocupar y en qué contexto también, dependiendo de la realidad de la escuela y de las prácticas en donde estemos realizando.”

AdD_E1_2_19 (0:14:26.4): “Mejorar un ambiente, a mejorar un escenario, mejorar un contexto.”

AdD_E1_2_20 (0:14:01.4): “Clases o incluso en el acompañamiento mismo porque estábamos con el profe y a veces se iba y entonces de ley tocaba ese rato más que sea improvisar, cualquier cosa nos tocaba acordarnos y aplicar ahí.”

En el CC, los AdD sostienen que la asignatura mantuvo relación entre el currículo de la formación y la práctica. Esa relación la identifican los AdD entre los casos identificados en la práctica y tratados en la sesión de reflexión y en el tiempo dedicado al desarrollo de los contenidos de la asignatura. Los AdD señalan como relación la utilidad de lo estudiado en Lesson Study y la retroalimentación en el aula de clase de diferentes situaciones experimentadas a través de la práctica. También se dio relación cuando se elaboró el diseño de diferentes ambientes para responder a la problemática y necesidades identificadas con la participación diaria en la práctica. Así mismo se identificó en el vínculo entre el uso o aplicación de instrumentos de investigación en la recolección de datos de la práctica preprofesional. Se hizo evidente también en la conceptualización, la diferenciación y la identificación de las ideas de contexto, ambiente y escenario de aprendizaje.

AdD_E1_3_1 (0:17:14.5): “Puede ser un aprendizaje que estamos viendo ahora, que es el aprendizaje basado en problemas, en la cual nos ayuda a detectar un problema, a crear una pregunta que formule para que nos ayude a solucionarlo, también lo que es en sí, en sí lo que es contextos de aprendizaje, contextos, escenarios y ambientes.”

AdD_E1_3_14 (0:09:48.9): “Bueno en las clases de Lesson Study usamos el currículo para nuestra planificación de las clases, también el currículo para ver cómo está organizada la escuela.”

AdD_E1_3_20 (0:11:37.5): “O sea, mediante la clase cómo la profesora ha planificado, cómo nosotros, incluso, planificamos al momento de dar una clase. Entonces se ve si lo que dice el currículo nos orienta más o menos para desarrollar nuestros métodos y si esos métodos debemos o no cambiarlos sobre la marcha.”

AdD_E1_3_25 (0:11:48.7): “Este es el núcleo problemático: el diseñar o el diseñar un correcto ambiente de aprendizaje; el contexto o cómo es adecuado o no en un aula para que la clase se lleve a cabo.”

Relación entre los contenidos la asignatura “Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos” con las situaciones de la PP (2. 5 CON_CONX_CONT_CIDGAA_PP_AdD).

En el CA, los AdD sostienen que los contenidos que presentan conexión con la práctica preprofesional están relacionados con las metodologías, la estructura del Currículo Ecuatoriano 2016, con la delimitación de información a partir de indicadores y manejo del diario de campo, diferentes estrategias que ha permitido desarrollar una mejor práctica como el aprendizaje basado en problemas. La conexión también se realiza en los diferentes temas tratados en el espacio de reflexión.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_E1_1_28 (0:09:50.1): “Siempre nos trataba de hacer que la teoría conectara con la práctica mandándonos deberes sobre esto, sobre el ambiente de aprendizaje sobre qué tipo de ambiente de aprendizaje habíamos visto en la escuela, qué tipo de escenario.”

AdD_E1_1_14 (0:12:34.4): “Hemos partido de reflexiones que suceden en la escuela y esos contenidos en sí son propios diría yo, para realizar la práctica docente como estudiantes.”

AdD_E1_1_27 (0:08:55.0): “Con las situaciones de la práctica preprofesional, pues los estudiantes viven en un contexto y el docente genera el escenario y el ambiente de aprendizaje que debe responder a las necesidades de ellos, yo creo que el contenido de aprender eso es importante para saber lo que uno tiene que tener en cuenta para formar a los estudiantes.”

En el **CB**, los AdD perciben que la conexión entre contenido de la asignatura y la práctica preprofesional es cuando se puede evidenciar esta en el momento de la reflexión y la fundamentación teórica sobre la práctica. Por otro lado, se abordaron temas como el currículo que fue evidenciado en las prácticas preprofesionales. Otro de los temas abordados fueron los escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje.

AdD_E1_2_10 (0:15:52.7): “Creo que es un poquito más fáciles de evidenciar cómo se conectan, por qué, porque los profesores ya dan, digamos dan, nos ayudan también con algunas estrategias, entonces cuando nos ayudan con algunas estrategias, nosotros ya sabemos cómo tratar con los niños.”

AdD_E1_2_15 (0:09:31.4): “Es una manera para nosotros autoformarnos y que nosotros podamos utilizarlo de una manera mucho más libre.”

AdD_E1_2_23 (0:07:00.3): “Lo que hemos visto en las asignaturas más relevantes relacionado con los casos que hemos sacado de la práctica y les da soluciones, decir se trabaja mediante los casos que nosotros traemos.”

En el **CC**, los AdD perciben que los contenidos se conectan cuando se llevan las experiencias al momento de la reflexión con temas relacionados con el diseño y gestión de contextos, ambientes y escenarios de aprendizajes. Los estudiantes comentan que la asignatura los lleva a conectar diferentes conceptos de las demás asignaturas. Además, consideran que la relación entre la teoría y la práctica se plasma en la Lesson Study. Otro contenido que tuvo gran conexión fue el desarrollo de las planificaciones didácticas.

AdD_E1_3_21 (0:15:14.9): “Con, ¡¡sería con, eeh!!, el momento que nosotros traemos una idea para poder ser desarrollada dentro de clases para, con una, un caso o una situación, una situación que puede ser de, que los estudiantes no aprenden de una manera lúdica, entonces ahí se conectan esos contenidos al momento de darnos de, de darnos pautas para crear un escenario y un ambiente.”

AdD_E1_3_26 (0:22:13.6): “Con los contenidos, en base a eso, en marcarte la orientación en base a la investigación, en base a realizar, por ejemplo, para realizar qué tipo de investigación, por eso yo decía que hay que integrarle a la cuestión de la asignatura y a la cuestión de investigación porque básicamente en eso es lo que me ha servido la asignatura”

AdD_E1_3_31 (0:13:47.9): “Nosotros podemos ir mejorando dentro de la Institución todo lo que es estos ambientes, contextos y escenarios de aprendizaje para mejorar el aprendizaje, valga la redundancia, en la Institución educativa que estamos realizando las prácticas.”

4.1.2.4. Percepciones iniciales de los AdD. Contenidos de las asignaturas de DAMC y CIDGAA que se han relacionado con la PP y contribución de la PPA a la relación teoría-práctica

Se presentan en este apartado la información relativa a la subcategoría correspondiente a “Contenidos de las asignaturas de DAMC y CIDGAA que se han relacionado directamente con la PP”. Se analizaron las respuestas correspondientes, en primer lugar, a las siguientes preguntas: *¿Qué contenidos de la asignatura “Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos” se conectan directamente con la PP? ¿Qué contenidos de la asignatura de Cátedra Integradora “Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje” se conectan directamente con la PP?* Su análisis comportó la identificación y uso de dos aspectos identificatorios de las percepciones de los aprendices y que se codificaron respectivamente como **2.6 CON_CONT_DAMC_PP_AdD** y **2.7 CON_CONT_CIDGAA_PP_AdD**.

Contenidos de la asignatura de Diseño y aplicación de modelos curriculares que se han relacionado con la PP (2.6 CON_CONT_DAMC_PP_AdD).

Se presentan a continuación los resultados relativos a cada uno de los casos sobre las percepciones de los AdD sobre los contenidos de la asignatura de Diseño y aplicación de modelos curriculares que se han trabajado relacionados con la PP.

En el **CA**, los AdD sostienen que entre los contenidos abordados en la asignatura de Diseño y aplicación de modelos curriculares relacionados con la PP se encuentran el Currículo Ecuatoriano 2016. Por otro lado, se entrega otra perspectiva de lo que ocurre en el aula, el contexto, el ambiente y el escenario de aprendizaje, la conexión entre esta asignatura y otras asignaturas como la metodología de investigación.

AdD_E1_1_5 (0:12:04.2): “Los contenidos que se iba dando dentro de la asignatura eran muy diferentes, eran una conceptualización de lo que es la pareja practicante, la pareja pedagógica, el tutor profesional, o sea conocimientos básicos que podríamos relacionar con la escuela.”

AdD_E1_1_12 (0:14:22.5): “Por ejemplo está lo que es, Metodologías de Investigación que se conecta directamente qué podemos utilizar en la escuela.”

AdD_E1_1_20 (0:12:13.5): “Bueno en sí, o sea existe una base de reflexión, pero en muchas ocasiones nos dejan interrogantes.”

En el **CB**, los AdD consideran que los contenidos de la asignatura de Diseño y aplicación de modelos curriculares estuvieron relacionados con los contextos, ambientes y escenarios de aprendizaje; con cómo diseñar diferentes escenarios a través de diversas estrategias pedagógicas. También los contenidos se relacionaron con entregar respuestas a diferentes situaciones y necesidades que se presentan en la práctica preprofesional.

AdD_E1_2_15 (0:08:41.1): “En Diseño usualmente lo que se da es que se habla sobre las prácticas, sobre la parte funcional de la práctica, los horarios, luego se habla sobre cómo utilizar herramientas como las TICS.”

AdD_E1_2_20 (0:12:39.9): “Ambientes, contextos y escenarios de aprendizaje.”

AdD_E1_2_3 (0:08:31.3): “Lo que son los ambientes, los ambientes de clases, también el contexto, el escenario, el aula invertida, las relaciones tan personales, el clima de aprendizaje.”

En el **CC**, los AdD consideran que los contenidos de la asignatura que se relacionaron son aquellos relacionados con la planificación de clase, otro de los temas son los contextos, ambientes y escenarios de aprendizaje. Las diferentes metodologías que se pueden desarrollar en el aula, el Currículo

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Ecuadoriano 2016 fue otro de los temas trabajados en el aula universitaria, la aplicación de un PCI y un PCA¹³, documentos institucionales y la implementación de diferentes estrategias.

AdD_E1_3_11 (0:10:12.4): “La teoría de lo que es ambientes.”

AdD_E1_3_20 (0:11:02.7): “Por ejemplo, el aprendizaje del medio natural es exclusivamente de Ciencias Naturales.”

AdD_E1_3_33 (0:09:39.8): “Los documentos institucionales también de la Institución Educativa.”

Contenidos de la asignatura de Cátedra integradora que se han relacionado con la PP (2.7 CON_CONT_CIDGAA_PP_AdD).

Se presentan a continuación los resultados relativos a cada uno de los casos sobre las percepciones de los AdD sobre los contenidos de la asignatura de Cátedra integradora que tienen relación con la PP.

En el **CA**, los AdD sostiene que entre los contenidos desarrollados por la asignatura de Cátedra Integradora de manera relacionada con la práctica preprofesional están: el currículo; el PCI, el PCA; el diseño de ambientes de aprendizaje, la identificación del contexto y escenarios de aprendizajes. El abordaje del Currículo Ecuatoriano 2016, todo se trabajó desde enfoques propios de la práctica preprofesional.

AdD_E1_1_11 (0:09:57.7): “Nos enseñó de los niveles meso, mecro, micro y nano se conectaron directamente con lo que fueron las planificaciones que se hizo en las prácticas para aplicar lo que es las Lesson Study o dar una clase que a veces nos pedían los licenciados.”

AdD_E1_1_20 (0:08:19.8): “En Cátedra integradora abarca todo lo que son los, por decirlo así, los documentos rectores, entonces abarca todo lo que es, el currículo, lo que es las planificaciones.”

AdD_E1_1_28 (0:08:00.0): “Los ambientes de aprendizaje.”

En el **CB**, los AdD consideran que los contenidos abordados en la asignatura de Cátedra Integradora fueron los modelos pedagógicos; el contexto, ambiente y escenario de aprendizaje, y el rol de la comunidad en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, el apoyo que se recibe por parte de la asignatura se concreta especialmente en el desarrollo del Proyecto Integrador de Saberes.

AdD_E1_2_1 (0:05:04.6): “Al momento de opinar, entonces nos ayudado en cómo debemos actuar frente como practicantes en la escuela.”

AdD_E1_2_12 (0:08:40.4): “La planificación es muy importante, también es importante tener en cuenta que la edad de los chicos es importante que, cuál es el contexto en el que viven es importante también, el ir cada clase llamándoles la atención y que es como el ejemplo.”

AdD_E1_2_22 (0:09:06.0): “Cómo el rol que tiene, que tiene la comunidad en el aprendizaje.”

AdD_E1_2_26 (0:08:48.6): “Lo que es Cátedra Integradora trabaja más en lo que es la elaboración del PIENSA.”

En el **CC**, los AdD consideran que los contenidos abordados en la asignatura de Cátedra Integradora están relacionados con las metodologías pedagógicas; los tipos de aprendizaje; la conceptualización de contexto; el ambiente y escenario de aprendizaje. Se tocaron temas relativos al

¹³ PCI: Plan Curricular Institucional; PCA: Plan Curricular Anual

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

uso de estrategias como el Blended Learning y las TIC. También se abordaron técnicas para desarrollar una correcta observación y la elaboración de una planificación didáctica con los diferentes componentes que implica.

AdD_E1_3_11 (0:11:18.8): “En Cátedra también vimos qué son las dimensiones de los ambientes de aprendizaje.”

AdD_E1_3_20 (0:12:12.0): “Técnicas o herramientas para proceder a una observación correcta.”

AdD_E1_3_30 (0:11:45.2): “Ambientes de aprendizaje, contextos y escenarios de aprendizaje.”

4.1.2.5. Percepciones iniciales de los AdD. Contribución de los tutores y de la PPA, actuando de manera conjunta, a la relación entre la teoría de las asignaturas del ciclo y las situaciones de la PP

Se estudiaron también las contribuciones de los tutores a la relación entre los contenidos de las asignaturas del ciclo (conocimientos académicos cursados por los estudiantes) y las situaciones de la PP objeto de reflexión. Su análisis comportó la identificación y uso de dos aspectos identificatorios de las percepciones de los aprendices y que se codificaron respectivamente como 2. 8 CON_TCI_FOMT_PRFC_PP_AdD; 2. 9 CON_TAP_FOMT_PRFC_PP_AdD y 2.10 CON_COIN_PPA_PRFC_PP_AdD. Este último dirigido a la identificación y captación de las contribuciones conjuntas de los tutores al proceso de reflexión sobre las experiencias o situaciones de PP.

En un segundo momento, se abordó el estudio de las percepciones de los estudiantes sobre la contribución conjunta de la pareja de tutores a la relación entre los contenidos teóricos o académicos de las asignaturas y las situaciones de la práctica de la PP. La información correspondiente a esta subcategoría fue captada por la pregunta *¿Cómo consigue la clase compartida, que la PPA gestiona, establecer relaciones entre la teoría que se aborda en las diferentes asignaturas de Quinto ciclo de EB y las situaciones vividas en la PP en la escuela?* El análisis de las respuestas supuso la identificación de tres ámbitos de respuesta temática, que nos permitieron captar las percepciones de los aprendices y que son los siguientes: 2.10 CON_COIN_PPA_PRFC_PP_AdD; 2.11 CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_AdD; 2.12 CON_DIN_FOMT_R-T-P_AdD.

Contribución del Tutor de Cátedra Integradora (TCI) a fomentar la reflexión con el espacio de prácticas (2.8 CON_TCI_FOMT_PRFC_PP_AdD).

En el CA, los AdD perciben que la contribución por parte del Tutor de Cátedra Integradora tiene la finalidad de fomentar la reflexión, dicho de otra forma es su vinculación con el espacio de prácticas. El TCI tiene la función de guía en el proceso de reflexión planteando hipótesis de las diferentes situaciones. Entrega su reflexión sobre los casos llevados por los estudiantes y su experiencia como profesional.

AdD_E1_1_1 (0:18:18.8): “Desde la reflexión buscamos una solución a problemáticas que se presentan a diario.”

AdD_E1_1_4 (0:29:25.8): “El ir como guiando realmente, por eso si tiene que ser alguien que, en este caso la mayoría, que conozca, debe saber en profundidad muchas cosas para poder valorar sí realmente lo que tú dices está bien, sí es una muy buena idea o no, si podría no funcionar por esto o sería mejor aplicar este otro punto de vista.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_E1_1_9 (0:13:45.9): “El profesor, se podría decir que generalmente él, estuvo siempre vinculado a través de qué sucede, cómo podemos solucionar, a través de exposiciones nos hacía que exponer de manera dinámica ciertos problemas que se han suscitado en la Institución Educativa.”

En el **CB**, los AdD consideran que el profesor de Cátedra Integradora desarrolla el papel de guía en el proceso de la reflexión. Es él quien comenta sus experiencias y aporta sus investigaciones relacionadas con las experiencias de los estudiantes vividas en la práctica, y guía su práctica en comun acuerdo con estos aportes, además propone actividades.

AdD_E1_2_14 (0:13:14.3) “El profesor de Cátedra, él siempre nos comenta sobre investigaciones que hace o que ha revisado y nos dice: “ bueno revisé en tal lado”. También nos dice qué hacer. Todo esto en las prácticas es de mucha ayuda! Entonces dialogamos acerca de eso y lo llevamos a la práctica.”

AdD_E1_2_27 (0:12:39.3): “Nos guía de acorde a eso y nos hace como ejercicios, nos plantea problemas. Entonces, en base a eso nosotros hacemos actividades, pero que, que estén incluidas otras asignaturas.”

En el **CC**, los estudiantes comentan que la contribución por el tutor de la Cátedra Integradora se focaliza en la forma de explicar y ejemplificar una situación. Era una forma de intervenir que fomentaba la reflexión. Otros estudiantes comentan que no hubo un aporte significativo por parte de este tutor.

AdD_E1_3_9 (0:31:30.0): “La forma de explicar, de ejemplificar la situación, tal vez le correspondió al de Cátedra responder el contenido.”

AdD_E1_3_31 (0:30:08.1): “La profe de Cátedra entendemos un poco más la teoría de lo que vendría siendo ambientes, contextos y escenarios de aprendizaje.”

Contribución del Tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares (TAP) a fomentar la reflexión con el espacio de prácticas (2. 9 CON_TAP_FOMT_PRFC_PP_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que la contribución por el docente de Diseño y aplicación de modelos curriculares para fomentar el proceso de reflexión se basó en el análisis de casos reales y presentación de hipótesis en diferentes situaciones.

AdD_E1_1_1 (0:16:53.1): “Mediante la reflexión de hipótesis o casos reales que se han vivido anteriormente o este ciclo se puede, el profesor relaciona este, enlaza estos modelos con la práctica preprofesional.”

AdD_E1_1_4 (0:28:09.3): “Estar ahí acompañando con las prácticas, ver qué nos pasa a cada uno, qué necesitamos cada uno, qué problemas tenemos, entonces desde esas sugerencias que nos va dando “saben que hagan esto, apliquen esto, pueden hacer esto para mejorar.”

En el **CB**, los AdD sostienen que la contribución del tutor de la asignatura de Diseño y aplicación de modelos curriculares apoya con teoría a la práctica, lo que permite a los estudiantes la reflexión sobre la misma.

AdD_E1_2_18 (0:13:55.6): “Nos dice con la teoría y nosotros argumentamos con lo que nosotros hemos vivido en la práctica.”

AdD_E1_2_18 (0:15:24.6): “Nos contribuyó, por ejemplo, con un poco de la teoría, con la teoría sobre el que era nuestro foco problemático. Cuál es el eje transversal que tenemos que ver y con los diarios de campo.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

En el **CC**, los AdD perciben que la contribución del tutor consistió en promover el diálogo entre los AdD sobre las diferentes situaciones de la práctica preprofesional. La retroalimentación, luego de las intervenciones de los estudiantes, se basó en la teoría de las Lesson Study. El tutor invitaba a los estudiantes a desarrollar sus propuestas entregándoles herramientas para que pudieran presentarlas con fundamentación teórica. También aportó ejemplos que apoyan a la reflexión sobre la situación de la práctica preprofesional.

AdD_E1_3_2 (0:14:16.4): “Igual hablábamos sobre las prácticas de las situaciones, pero generalmente el profesor de Diseño era el que más aportaba.”

AdD_E1_3_9 (0:31:30.0): “Diseños tiene mayor capacidad para explicarnos, entonces él es el que más interviene.”

AdD_E1_3_24 (0:19:14.4): “Sí, contribuye bastante porque está guiándonos en la práctica y, el estar inmerso con nosotros en la práctica, nos puede delimitar o darnos ese foco de cómo enfrentar diferentes problemas.”

Contribución de la pareja pedagógica académica PPA a la relación entre saberes académicos de ciclo y las situaciones de la práctica de la PP (2.10 CON_COIN_PPA_PRFC_PP_AdD); (2.11 CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_AdD)

En el **CA**, los AdD perciben que la contribución conjunta de la pareja pedagógica académica a la relación entre el contenido de las asignaturas y las situaciones de la PP se realiza usando diferentes estrategias como la dramatización. La conexión se fomenta fundamentalmente desde los contenidos de la asignatura de investigación con el proceso de recolección de datos en el contexto de práctica preprofesional. Se concreta inicialmente, a partir de identificar las necesidades o problemas que permiten establecer una pregunta de investigación para el desarrollo del Proyecto Integrador de Saberes. Por otra parte, otro de los contenidos que se conectan es la redacción de los resultados recogidos a través de diarios de campo. Sin embargo, algunos estudiantes consideraron que la integración de las diferentes asignaturas en el proceso de la reflexión no se dio. Asimismo, mencionan que los docentes de las diferentes asignaturas se reúnen para planificar los diversos contenidos para plasmarlos en los diferentes trabajos. Otra de los contenidos que sí integran son los conocimientos de los estudiantes sobre el uso de las TIC, como estrategia pedagógica.

AdD_E1_1_2 (0:10:17.5): “Por ejemplo, los contenidos de Ciencias creo que serían los más llamativos porque son experimentaciones y nos dicen qué debemos hacer con los niños, por ejemplo, en el caso de los niños que saben hacer experimentos en Ciencias.”

AdD_E1_1_11 (0:11:42.5): “Los docentes se reunieron, pero más que para trabajar en los contenidos de la práctica fue para profundizar en esos contenidos teóricos.”

AdD_E1_1_20 (0:10:44.3): “La recolección de datos, lo que vemos lo que es investigación y acción.”

AdD_E1_1_30 (0:07:14.2): “Por lo general, tenemos los martes clases, entonces creo que ese día es donde más hablamos de qué ha sucedido y abordamos alguna situación, entonces ahí se conectan las cosas entre el profesor y, entre los dos profesores y lo que hemos visto.”

En el **CB**, los AdD consideran que la contribución conjunta de la pareja pedagógica académica se centra en proporcionar estrategias para el trabajo de las matemáticas en las prácticas preprofesionales. Por otro lado, su contribución se da también en la relación que se establece entre la asignatura de investigación y la PP encaminando el PIENSA, centrado en conocer la práctica sostenida en la teoría. La percepción de los AdD es que dicha relación se evidencia también en el uso de la redacción

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

académica que exige el trabajo de investigación sobre la práctica que desarrollan los estudiantes. La PPA contribuye a relación teoría-práctica en dicho trabajo entregándoles herramientas de redacción.

Los estudiantes afirman que conciben a la pareja pedagógica académica como una unidad que intentó usar las aportaciones de todas las asignaturas del nivel y valoran que no concedió mayor importancia a una asignatura u otra específica. La identificación en la práctica de los conceptos académicos de contexto, ambiente y escenario de aprendizaje fue otras de sus aportaciones.

AdD_E1_2_4 (0:14:30.5): “Los ambientes de aprendizaje que como eje central puede que se involucren en todos los aspectos de las materias que estamos viendo, los ambientes en sí, en el, o sea básicamente así, en los ambientes de aprendizaje, se vinculan todos estos en todas las materias.”

AdD_E1_2_11 (0:16:39.3): “Puede ser el de investigación, cómo realizar una investigación que nos dan otra docente, más es sobre eso de las investigaciones y cómo la planificación o cómo es el currículo y el estudio del currículo.”

AdD_E1_2_22 (0:10:25.1): “Los docentes nos brindan diferentes pensamientos que nos ayudan a cómo enfrentar un caso supuesto que se presente en el salón.”

En el CC, los AdD sostienen que la contribución de la PPA fue mediante reflexiones y conversaciones de los diferentes casos que se dan en el espacio de prácticas. Los estudiantes comentan que todas las asignaturas se interrelacionan en el proceso de reflexión. La asignatura de investigación fue la que, sobre los diferentes instrumentos de recogida de información de la práctica preprofesional. Asimismo, lo hacen contribuyendo a la elección del método adecuado para la investigación. Otra de las asignaturas es Matemáticas donde coinciden de manera relacionada la enseñanza de diferentes estrategias que se pueden desarrollar en diferentes situaciones de la práctica.

El vínculo más importante ha sido el Proyecto Integrador de Saberes al vincular con las asignaturas del ciclo. La retroalimentación de nuevos contenidos que se relacionan con las diferentes asignaturas, principalmente contenidos de investigación de los ambientes de aprendizaje. La didáctica de Entorno Natural en la que el profesor guía al estudiante con diferentes estrategias para promocionar el aprendizaje en esta asignatura.

AdD_E1_3_7 (0:13:51.6): “La pareja pedagógica contribuye mucho hacia este proceso de formación porque no solamente nos da como una guía única, sino además comparte lo que las demás asignaturas nos aportan en torno a Investigación.”

AdD_E1_3_18 (0:15:39.7): “El vínculo más importante ha sido el Proyecto Integrador de Saberes ya que sobre este, es como el eje sobre el que gira todas las materias.”

AdD_E1_3_25 (0:16:09.5): “Sí trabajan en otros contenidos de la forma en que o sea es que abordamos varios temas el, póngase cómo o sea dentro de estas dos clases el cómo o sea cómo es actuar en el recreo, el cómo actuar dentro del aula y qué hacer en casos especiales con los niños o sea eso profe no sé si está bien, pero creo o sea sí con eso profe.”

Dinámicas implementadas por la pareja pedagógica académica PPA que promueven la relación entre saberes académicos del ciclo y las situaciones de la práctica de la PP (2.12 CON_DIN_FOMT_R-T-P_AdD).

En el CA, los AdD consideran que entre las dinámicas que fomentan la relación entre la teoría y la práctica está la participación activa de los estudiantes y de los tutores, trabajos grupales que permitieran poner en común diferentes perspectivas de los participantes. Otra de las dinámicas es la reflexión entre los alumnos y con los tutores y la discusión de problemas de diferentes situaciones de experiencia de la

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

práctica preprofesional registradas en la plataforma Wix®. Las preguntas planteadas por los docentes de la situación llevaron a la reflexión.

AdD_E1_1_2 (0:10:55.9): “Nosotros contamos nuestras experiencias tal vez lo que vivimos en las aulas.”

AdD_E1_1_13 (0:15:47.9): “Han ha ayudado a despejar dudas, pero así como pareja no, individualmente sí.”

AdD_E1_1_22 (0:27:45.2): “La dinámica entre compañeros, le cuento, funciona muy bien, realmente me parece que se vincule incluso en las clases a teóricas de Cátedra, ya los chicos cuentan, “como estábamos viendo en la relatoría tal, pasó esto, entonces eso se vincula con lo anterior que usted nos está proponiendo, con el autor tal.”

AdD_E1_1_18 (0:18:08.2): “Hicimos algo dentro de la, una plataforma virtual llamada WICS, considero que, al subir información, subir relatorías, también guías de observación, y todo eso, videos que nos... sobre las prácticas y fotos.”

En el **CB**, los AdD perciben que entre las dinámicas que permiten el fomento de la relación entre la teoría y la práctica está la relativa a analizar las situaciones problemáticas que haya sucedido en el aula en la práctica preprofesional. Otra dinámica es el planteamiento de problemas y la resolución a través del trabajo en grupo. Las narrativas digitales, por medio de videos, consideran los estudiantes como una dinámica que contribuye a esta relación. La mayoría de los estudiantes dan gran importancia al trabajo en equipo como una de las dinámicas que fomentan la relación entre la teoría y la práctica. La entrega de documentación teórica que respalde la práctica en la educación. Otra de las dinámicas que mencionan es la motivación generada por el docente para guiar la reflexión y vincular la teoría y la práctica. Los diálogos que se van generando a partir de la reflexión permiten el fomento de la relación entre la teoría y la práctica.

AdD_E1_2_3 (0:12:37.1): “Mediante el planteamiento de problemas y también el trabajo en grupo, porque a veces nos plantean una situación problema y nos dicen elabore una frase en base a lo que usted sabe ya de la teoría, cómo haría para controlar un cierto grupo, por ejemplo nos ponen a nosotros la ... pongamos que un alumno con educaciones de inclusión, entonces nos plantean ese problema y nos dicen que creemos un ambiente o una forma de dar la clase para que todos ellos aprendan también cuando se tiene problemas con la atención todo eso.”

AdD_E1_2_19 (0:20:12.1): “La pareja pedagógica se encarga de motivarnos o de vincularnos a la investigación y la investigación que nosotros realicemos es aplicada en la práctica preprofesional.”

AdD_E1_2_25 (0:10:13.9): “Por ejemplo, había los diálogos que existían de la práctica y también el profe para fomentar más lo que era ambientes, escenarios, convergencia, nos envió trabajos que eran citas que teníamos que buscar teorías o citas textuales que nos ayuden a conocer más sobre estos, sobre estos referentes.”

En el **CC**, los AdD sostienen que las dinámicas que fomentan la relación entre teoría y práctica son: la relatoría de las diferentes situaciones vividas en la práctica preprofesional; el trabajo en grupo a través de las clases demostrativas; la ejemplificación de diferentes situaciones prácticas relacionadas con las situaciones que los estudiantes ponen en común con el grupo; los momentos de reflexión con el aporte de diferentes opiniones desde los estudiantes y los tutores; el abordaje teórico de contexto, ambiente y escenario de aprendizaje; el aprendizaje basado en problemas; el desarrollo del Proyecto Integrador de Saberes con la fundamentación teórica y la puesta en práctica en la institución educativa.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_E1_3_9 (0:25:28.1): “Sobre todo en las clases demostrativas.”

AdD_E1_3_21 (0:17:37.3): “Una dinámica sería, la dinámica del foro o las, o las, o el compartir, el compartir en el cual nosotros nos hacen formar grupos de trabajo o si no hacemos un tipo, como le dije, foro en el cual nosotros, todos nosotros participamos.”

AdD_E1_3_32 (0:18:36.9): “El proyecto integrador la que más, porque estamos buscando un problema en la práctica, aplicamos algún método o estrategia dentro de la práctica mismo y venimos a reflexionarlo acá para ver cómo podemos solucionar ese problema.”

AdD_E1_3_22 (0:20:43.7): “A veces los profes nos han puesto vídeos para que reflexionemos sobre eso y contrastemos con la práctica.”

AdD_E1_3_33 (0:12:34.6): “Por ejemplo, algunas materias nos ayudan mucho a estructurar, las otras materias se relacionan en sí con las materias de la práctica preprofesional como puede ser Matemáticas, Ciencias.”

4.1.2.6. Percepciones iniciales de los AdD. Aspectos de la PP que fomentan la relación teoría-práctica

Se presentan en este apartado la información relativa a la subcategoría “Aspectos de la PP que fomentan la relación teoría – práctica”. Se analizaron las respuestas correspondientes, a las preguntas siguientes: *¿Cuáles son las dinámicas en la clase compartida que han fomentado que usted pueda establecer una relación sólida entre la teoría y la PP? Y ¿Qué aspectos teóricos de Quinto ciclo de la carrera de EB se trabajan de manera relacionada con la PP?* Su análisis comportó la identificación y uso de dos aspectos identificatorios de las percepciones de los aprendices y que se codificaron respectivamente como 2.13 CON_ASP_TEO_IN_PP_FOMT_T-P_AdD, y 2.14 CON_SIT-TRA_PRFC_PP_AdD_AdD. Aspectos de la PP que fomentan la relación teoría-práctica (2.13 CON_ASP_TEO_IN_PP_FOMT_T-P_AdD) y (2.14 CON_SIT-TRA_PRFC_PP_AdD_AdD).

En el CA, los AdD perciben que entre los aspectos teóricos que fomentan la relación entre la teoría y la práctica están: los modelos pedagógicos, la didáctica para la enseñanza de las matemáticas, de la lectura y la escritura para la elaboración de los Proyectos Integradores de Saberes y las relatorías. También intervienen el trabajo conceptual relativo a las ideas de contexto, ambientes y escenarios de aprendizaje. Otro elemento clave es como se imparte la didáctica de las Ciencias Naturales y, finalmente, los trabajos sobre el Currículo Nacional de Educación y la instrumentación curricular.

AdD_E1_1_2 (0:11:30.2): “El eje, sería ambientes, contextos y escenarios; tendríamos que enfocarnos más en eso, en factores que afectan en este ámbito de aprendizaje.”

AdD_E1_1_11 (0:15:13.3): “Ambientes, lo que es escenarios, lo que es los contextos, la enseñanza y el aprendizaje de Matemáticas y Ciencias Naturales, eso se podría involucrar en sí.”

AdD_E1_1_21 (0:11:31.9): “El contenido del currículo con los ejes y ambientes del aula, allá en la escuela, por decir.”

AdD_E1_1_28 (0:11:41.2): “Lo que más se mira en la práctica, como ya he dicho antes, son los ambientes, contextos y escenarios de aprendizaje. Es lo que en este quinto ciclo hemos visto más.”

En el CB, entre los aspectos teóricos que fomentan la relación entre la teoría y la práctica de acuerdo al Aprendiz de Docente están: el concepto y creación de contexto, ambientes y escenarios de

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

aprendizaje; los modelos pedagógicos, y las estrategias metodológicas para mantener el interés del estudiante al aprendizaje.

AdD_E1_2_3 (0:13:37.9): “Conductismo, el constructivismo, y cómo lograr que el alumno, cuando tiene dificultades con su aprendizaje, trabaje, también cómo crear grupos de trabajo.”

AdD_E1_2_18 (0:14:44.0): “Estrategias metodológicas.”

AdD_E1_2_20 (0:17:59.8): “Los escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje.”

En el CC, entre los aspectos teóricos que fomentan la relación entre la teoría y la práctica de acuerdo con el Aprendiz de Docente están: el contexto, ambientes y escenarios de aprendizaje; diferentes modelos pedagógicos que se desarrollan a nivel internacional; el aprendizaje virtual, las estrategias y dinámicas del aula que maneja el o la docente en educación básica; el uso de la tecnología para la creación de ambientes de aprendizaje y los tipos de ambientes de aprendizaje.

AdD_E1_3_6 (0:26:29.6): “Las metodologías, las teorías de aprendizaje, los aspectos del currículo, niveles.”

AdD_E1_3_14 (0:08:58.5): “De Modelos curriculares, el currículo.”

AdD_E1_3_21 (0:03:08.9): “Los ambientes o escenarios del aprendizaje.”

AdD_E1_3_33 (0:10:48.5): “Cómo el estudiante debe desenvolverse dentro del ambiente de las prácticas preprofesionales.”

AdD_E1_3_34 (0:20:02.4): “El tema de ambientes de aprendizaje”.

4.1.3. Percepciones iniciales de los AdD. Rol de los tutores en las sesiones de reflexión conjunta de la PP

En el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas se analizó la información correspondiente a la categoría “Rol de los tutores en las sesiones de reflexión conjunta de la PP”. Se identificaron **ocho subcategorías** y **diecinueve ámbitos temáticos** de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas que aportan información a dichas subcategorías (ver Tabla 4.1.5).

Tabla 4.1.5 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de la entrevista inicial de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes al Rol de los tutores en las sesiones de reflexión conjunta de la PP

Subcategorías	Códigos
4.1.3.1 Contribución general de la PPA y los tutores al fomento de la reflexión	Contribución general de la PPA a la reflexión 3.1.ROL_IMPC_PPA_PRFC-PP_AdD
	Contribución específica del TAP a la reflexión 3.2 ROL_IMPC_TAP_PP_PRFC-PP_AdD
	Contribución específica del TCI a la reflexión 3.3 ROL_IMPC_TCI_PP_PRFC-PP_AdD
4.1.3.2 Contribuciones a la reflexión conjunta del trabajo docente implementado por la PPA	Contribución a la reflexión conjunta de la dinámica de organización y funcionamiento implementada por la PPA 3.4 ROL_DIN_PP_PP_PRFC-PP_AdD
	Contribución a la reflexión conjunta de la tarea o actividad implementadas por la PPA 3.5 ROL_ACTIV_PP_PP_PRFC-PP_AdD

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Subcategorías	Códigos
	Contribución a la reflexión conjunta de la planificación de las sesiones implementadas por la PPA 3.6.ROL_CLA-COMP_PPA_PRFC-PP_AdD
4.1.3.3 Contribuciones de los tutores a la formación de los AdD en la reflexión sobre las situaciones de la PP en cada asignatura	Contribución del TAP a la formación y desarrollo de la reflexión sobre las situaciones de la PP. 3.7. ROL_TAP_FOR_DES_RPP_AdD
	Contribución del TCI a la formación y desarrollo de la reflexión sobre las situaciones de la PP 3.8.ROL_TCI_FOR_DES_RPP_AdD
4.1.3.4 Estrategias metodológicas de fomentan de la reflexión conjunta empleadas por la PPA y cada uno de los tutores para fomentar la reflexión conjunta	Estrategias metodológicas de fomento de la reflexión conjunta empleadas por la PPA 3.11 ROL_EMET_PPA_RPP_AdD
	Estrategias metodológicas de fomento de la participación de los AdD a la reflexión conjunta empleadas por el tutor TCI 3.12 ROL_EMET_TCI_RPP_AdD
	Estrategias metodológicas de fomento de la participación de los AdD a la reflexión conjunta empleadas por el tutor TAP 3.13 ROL_EMET_TAP_RPP_AdD
4.1.3.5 Interacción de la PPA con los AdD	Interacción entre los estudiantes y los docentes 3.14 ROL_INT_PPA-AdD_AdD
	Interacción entre los estudiantes y el TAP 3.15 ROL_INT_TAP-AdD_AdD
	Interacción entre los estudiantes y el TCI 3.16 ROL_INT_TCI-AdD_AdD
4.1.3.6 Caracterización del trabajo conjunto de los tutores como pareja académica	Trabajo conjunto de los tutores 3.17 ROL_TCONJ_PPA_RPP_AdD
4.1.3.7 Focos en los que se centran la reflexión de los AdD (exploración conjunta, interpretación de las situaciones o aportación de soluciones o actuaciones alternativas)	Focos en que se centra la reflexión de los AdD 3.19 ROL_FOC_RPP_AdD_AdD
4.1.3.8 Participantes de la PP: tutores y niños y niñas protagonistas.	Rol institucional del TAP 3.20 ROL_ROL_TAP_AdD
	Rol institucional del TIC 3.21 ROL_ROL_TCI_AdD
	Otros protagonistas de la PP. Niños y docentes de la Institución educativa. 3.22 ROL_PROT_RPP_AdD

***Algunos ítems no aparecen debido a la falta de datos**

Las percepciones iniciales que los AdD sostienen se presentan en la Tabla 4.1.6, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Tabla 4.1.6 Número de fragmentos de la categoría Rol de los tutores en las sesiones de reflexión conjunta de la PP

CÓDIGOS	CA			CB			CC			Totales		
	Gr=1876; GS=24			Gr=2233; GS=25			Gr=2528; GS=26					
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
3.1 ROL_IMPC_PPA_PRFC_PP_AdD Gr=15	4	26,67	0,21	8	53,33	0,42	3	20,00	0,16	15	100	0,79
3.2 ROL_IMPC_TAP_PRFC-PP_AdD Gr=38	3	7,90	0,16	9	23,68	0,47	26	68,42	1,37	38	100	2,00
3.3 ROL_IMPC_TCI_PRFC-PP_AdD Gr=45	25	55,56	1,31	12	26,67	0,63	8	17,78	0,42	45	100	2,36
3.4 ROL_DIN_PRFC_PP_AdD Gr=109	39	35,78	2,05	34	31,19	1,79	36	33,03	1,89	109	100	5,73
3.5 ROL_ACTIV_PRFC-PP_AdD Gr=46	10	21,74	0,52	18	39,13	0,95	18	39,13	0,95	46	100	2,42
3.6 ROL_CLA- COMP_PPA_PRFC-PP_AdD Gr=104	27	25,96	1,42	41	39,42	2,15	36	34,62	1,89	104	100	5,47
3.7 ROL_TAP_FOR_DES_RPP_AdD Gr=124	21	16,93	1,10	59	47,58	3,10	44	35,48	2,31	124	100	6,52
3.8 ROL_TCI_FOR_DES_RPP_AdD Gr=98	31	31,63	1,63	35	35,71	1,84	32	32,65	1,68	98	100	5,15
3.11 ROL_EMET_PPA_RPP_AdD Gr=193	48	24,87	2,52	66	34,20	3,47	79	40,93	4,15	193	100	10,14
3.12 ROL_EMET_TCI_RPP_AdD Gr=97	32	32,99	1,68	28	28,87	1,47	37	38,14	1,94	97	100	5,10
3.13 ROL_EMET_TAP_RPP_AdD Gr=119	28	23,53	1,47	27	22,69	1,42	64	53,78	3,36	119	100	6,25
3.14 ROL_INT_PPA-AdD_AdD Gr=149	32	21,48	1,68	55	36,91	2,89	62	41,61	3,26	149	100	7,83
3.15 ROL_INT_TAP-AdD_AdD Gr=88	35	39,77	1,84	27	30,68	1,42	26	29,55	1,37	88	100	4,62
3.16 ROL_INT_TCI-AdD_AdD Gr=59	22	37,29	1,16	19	32,20	1,00	18	30,51	0,95	59	100	3,10
3.17 ROL_TCONJ_PPA_RPP_AdD Gr=362	99	27,35	5,20	121	33,43	6,36	142	39,23	7,46	362	100	19,02
3.19 ROL_FOC_RPP_AdD_AdD Gr=119	38	31,93	2,00	34	28,57	1,79	47	39,50	2,47	119	100	6,25
3.20 ROL_ROL_TAP_AdD Gr=20	3	15,00	0,16	11	55,00	0,58	6	30,00	0,32	20	100	1,05
3.21 ROL_ROL_TCI_AdD Gr=5	0	0,00	0,00	1	20,00	0,05	4	80,00	0,21	5	100	0,26
3.22 ROL_PROT_RPP_AdD Gr=0	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	100	0,00
Totales	528	27,75	27,75	648	34,05	34,05	727	38,20	38,20	1903	100	100

Nota. En la Tabla 4.1.6 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia en primer lugar se presenta el 3.17 ROL_TCONJ_PPA_RPP_AdD ya que hace referencia a la percepción de los AdD con lo que respecta el trabajo en conjunto de la PPA, mientras que código/ámbito temático 3.11 ROL_EMET_PPA_RPP_AdD se relaciona con el anterior lo que denota que los estudiantes tienen una clara presentación de estrategias metodológicas empleadas por la PPA y seguido se presenta código/ámbito temático 3.15 ROL_INT_TAP-AdD_AdD misma que permite mirar la percepción de la interacción entre los PPA.

4.1.3.1. Percepciones iniciales de los AdD. Contribución de la PPA y de cada uno de los tutores al fomento de la reflexión conjunta. Contribución conjunta y específica de cada tutor

Se presentan a continuación los resultados de las respuestas correspondientes a esa subcategoría. La información analizada corresponde a la pregunta *¿Cuál es la contribución de la PPA a la reflexión? ¿Quién de los tutores de la PPA tiene un mayor impacto en el fomento de la reflexión conjunta en la universidad?* El análisis de las respuestas fue codificado usando los siguientes códigos: 3.1 ROL_IMPC_PPA_PRFC-PP_AdD, 3.2 ROL_IMPC_TAP_PRFC-PP_AdD, 3.3 ROL_IMPC_TCI_PRFC-PP_AdD 3. 4 ROL_DIN_PRFC_PP_AdD, 3.4 ROL_DIN_PRFC_PP_AdD 3. 6 ROL_CLA-COMP_PPA_PRFC-PP_AdD.

Contribución (impacto general) de la PPA a la reflexión (3.1 ROL_IMPC_PPA_PRFC-PP_AdD).

En el **CA**, los AdD comentan que el impacto en el proceso de reflexión fue de la pareja pedagógica académica por los siguientes motivos: la intensión de reflexionar sobre las diferentes situaciones que el estudiante lleva al aula universitaria, la guía proveniente de la pareja para reflexionar y la entrega de fundamentación teórica.

AdD_E1_1_9 (0:17:49.5): “En este caso son los dos ya, por ejemplo la primera docente que nos da la primer hora, porque generalmente la primera hora da un solo tutor, es cuando la segunda digamos ahí están juntos los dos. La primera hora digamos que la reflexión es más práctica porque como ya lo dije la docente está presente y nos sigue en la práctica en la escuela.”

AdD_E1_1_29 (0:24:15.4): “Los dos tratan de reflexionar.”

AdD_E1_1_22 (0:41:46.9): “La reflexión diría que ella, por las preguntas que le contaba en las relatorías, durante el tiempo de las relatorías que está siendo grabado, porque ella nos acompaña también en las prácticas y al contar una situación es como, bueno tienes que solucionar para que no haya problemas.”

AdD_E1_1_10 (0:24:08.6): “Considero que, de los dos tutores, el de Cátedra Integradora contribuye más.”

En el **CB**, los AdD comentan que el impacto por parte de la pareja pedagógica en el proceso de reflexión de las situaciones vividas en la práctica ha sido evidente y conjunto.

AdD_E1_2_9 (0:20:15.2): “Yo pienso que los dos.”

AdD_E1_2_13 (0:24:20.7): “En el fomento de la reflexión yo considero que ambos.”

AdD_E1_2_26 (0:18:14.1): “Yo pienso que los dos.”

AdD_E1_2_18 (0:21:29.1): “Bueno en este caso yo he visto que mis dos docentes.”

AdD_E1_2_16 (0:34:04.3): “Yo pienso que los dos para mí en este ciclo fueron muy fueron fundamentales.”

En el **CC**, los AdD comentan que el profesor de Diseño y aplicación de modelos curriculares (TAP_3) tiene un mayor impacto en el proceso de reflexión al entablar un ambiente de confianza que facilita la participación de los estudiantes al momento de poner en común las situaciones de la práctica preprofesional. El docente entrega pautas para que los estudiantes participen en la reflexión, presenta ejemplos relacionados con las situaciones que se ponen a relación con los presentados por los estudiantes a la reflexión.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_E1_3_21 (0:37:18.4): “Se encuentra en el plano del, de la educación del Ecuador, que es aquí el profe de Diseño. Él tiene un poquito más de impacto en nuestra profesionalización.”

AdD_E1_3_33 (0:20:56.0): “Yo creo que son los dos tutores porque en la universidad se designa estos dos tutores, Cátedra y Diseño, estos dos tutores son los principales y encargados de seguir la práctica.”

AdD_E1_3_34 (0:29:31.9): “El profe de Diseño.”

Contribución (impacto) del TAP a la reflexión (3. 2 ROL_IMPC_TAP_PRFC-PP_AdD).

En el **CA**, algunos estudiantes comentan que el mayor impacto en el proceso de reflexión fue del tutor de la asignatura de Diseño y aplicación de modelos curriculares (TAP_1) por el acompañamiento que realiza en la práctica preprofesional y a través de la formulación de preguntas para motivar a la reflexión del grupo.

AdD_E1_1_19 (0:22:45.0): “La profesora de Diseño porque ella es por ejemplo la que nos acompaña en las prácticas y la que ha estado durante clase, pero didácticamente.”

AdD_E1_1_22 (0:41:46.9): “La reflexión diría que ella, por las preguntas que le contaba en las relatorías, durante el tiempo de las relatorías que está siendo grabado, porque ella nos acompaña también a prácticas y al contar una situación es como, bueno tienes que solucionar para que no haya problemas.”

En el **CB**, los estudiantes comentan que el impacto mayor ha sido por parte del tutor de la asignatura de Diseño y aplicación de modelos curriculares (TAP_2) porque contribuye con la fundamentación teórica sobre el currículo, asume el cincuenta por ciento de guía en la reflexión en conjunto con el profesor de Cátedra Integradora (TCI_2), a la vez atribuyen al hecho del acompañamiento en el proceso de prácticas y direccionamiento del mismo.

AdD_E1_2_15 (0:20:12.1): “El profe de Diseño, busca esta reflexión, porque muchas veces también se siente sin esas herramientas como para ayudarnos, busca el aporte del otro profe.”

AdD_E1_2_19 (0:28:33.6): “Diseño es la primera persona que interviene con nosotros entonces nuestra atención y todo nuestro conjunto de cosas por compartir se centran ya con este docente.”

AdD_E1_2_11 (0:25:25.8): “Creo que Diagnóstico, el de Diseño curriculares porque es el profesor que nos acompaña. Él siempre está ahí en el día y en la mañana.”

En el **CC**, los AdD señalan que el mayor impacto en este proceso es el profesor de Diseño y aplicación de modelos curriculares (TAP_3) por crear un ambiente de confianza que facilita la participación y expresión de los estudiantes al momento de poner en común las situaciones de la práctica preprofesional. El docente establece pautas para que los estudiantes participen en la reflexión, presenta ejemplos relacionados con las situaciones que los estudiantes presentan en la sesión de reflexión.

AdD_E1_3_2 (0:17:27.6): “El profe de Diseño.”

AdD_E1_3_21 (0:37:18.4): “Se encuentra en el plano del, de la educación del Ecuador, que es aquí el profe de Diseño entonces él tiene un poquito más de impacto en nuestra profesionalización.”

AdD_E1_3_9 (0:38:40.10): “Porque él es el que más trata de ejemplificar cómo utilizar, en qué momentos utilizar o cuándo se van a utilizar esos contenidos teóricos .”

AdD_E1_3_34 (0:29:31.9): “El profe de Diseño.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Contribución (impacto) del TCI a la reflexión (3. 3 ROL_IMPC_TCI_PRFC-PP_AdD).

En el **CA**, los AdD perciben que el impacto en el proceso de reflexión por parte del tutor de la asignatura de Cátedra Integradora (TCI_1) es considerado por las siguientes razones: la profundidad de reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional que promueve; las experiencias compartidas por el tutor sumándolas a las que aportan los estudiantes; valora y brinda mayor importancia a la reflexión que el tutor que le acompaña en el proceso, y muestra mayor interés por desarrollar dicho proceso. Finalmente, los AdD sostiene que el tutor da respuesta a inquietudes y preguntas generadas por los estudiantes.

AdD_E1_1_1 (0:16:19.0): “De Cátedra, tiene más impacto. Porque a mi parecer maneja mejor la situación.”

AdD_E1_1_5 (0:24:59.9): “Docente de Cátedra Integradora, creo que responde más a las preguntas de los estudiantes para profundizar la reflexión.”

AdD_E1_1_18 (0:26:54.3): “El docente de Cátedra integradora. Da más importancia, da más importancia a la reflexión, se toma más su tiempo para escuchar, para poder contribuir con su experiencia y realmente permite un ambiente adecuado para que se dé la reflexión, permite también que exista un diálogo adecuado para que se dé la reflexión.”

En el **CB**, los AdD sostienen que la contribución del docente de Cátedra Integradora (TCI_2) tiene un mayor impacto en el proceso de reflexión por las siguientes razones: la experiencia del profesor; una mayor visión y por las experiencias que aporta a la reflexión; usa la retroalimentación, y posee una mayor experiencia en el nivel educativo. Finalmente, participa de manera más directa en la reflexión con los AdD.

AdD_E1_2_3 (0:21:46.3): “El docente de Cátedra, porque está más, creo que está un poquito medio más vinculado.”

AdD_E1_2_7 (0:24:59.5): “Ah, ¡es un poco difícil!, pero diría que el profesor de Cátedra me llama más la atención porque retroalimenta, porque fundamenta y saca otros temas.”

En el **CC**, los AdD sostienen que es mayor el impacto en el proceso de reflexión del tutor de la asignatura de Cátedra Integradora (TCI_3) por las siguientes razones: gran aporte a la reflexión a través de la propia experiencia; impulsa y motiva la reflexión, la participación activa y el trabajo colaborativo con los estudiantes.

AdD_E1_3_18 (0:25:15.0): “El docente de Cátedra es la que ha impulsado estas reflexiones ya que son las dos horas de esta materia las que se utilizan para la reflexión.”

AdD_E1_3_21 (0:23:26.8): “La profe de Cátedra.”

AdD_E1_3_6 (0:17:54.1): “Él nos ayudó mucho en las reflexiones, porque él ya tenía más experiencia, y era una ventaja eso porque, porque nos, nos ayudaba. Él ya conocía nuestros puntos débiles y trataba de mejorar eso y nos ayudó en eso.”

4.1.3.2. Percepciones iniciales de los AdD. Contribuciones a la reflexión conjunta del trabajo docente implementado por la PPA

Se presentan a continuación los resultados correspondientes a la subcategoría Trabajo conjunto de la pareja de tutores en las sesiones de reflexión. Esta subcategoría se basa en recoger información sobre la percepción de los AdD sobre las contribuciones de los tutores a la reflexión conjunta y el trabajo docente que realizan en colaboración. Las preguntas que se usaron en la entrevista para recopilar la

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

información fueron las siguientes: *¿El trabajo de los tutores de PPA, lo realizan en colaboración y de manera conjunta? En caso de que sea así, ¿Cuál es ese trabajo que desarrollan conjuntamente? ¿Ambos tutores trabajan conjuntamente con todos los AdD a la vez?* La información recogida fue codificada como mediante los siguientes códigos 3. 4 ROL_DIN_PRFC_PP_AdD; 3. 5 ROL_ACTIV_PRFC-PP_AdD; 3. 6 ROL_CLA-COMP_PPA_PRFC-PP_AdD y 3.17. ROL_TCONJ_PPA_RPP_AdD.

Contribución a la reflexión conjunta de la dinámica de organización y funcionamiento implementada por la PPA (3. 4 ROL_DIN_PRFC_PP_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que la dinámica del proceso de la reflexión se inicia con la pregunta sobre el desarrollo de las prácticas, posteriormente se forma un grupo grande donde se exponen las relatorías de las situaciones vividas en las prácticas y, seguidamente, se da paso a las contribuciones de todos al proceso de reflexión. Los tutores contribuyen conjuntamente a este proceso a través de ejemplos. Los AdD señalan que se puede observar una participación desigual y asincrónica de las contribuciones a la reflexión de la pareja pedagógica académica. La dinámica se centró en desarrollar la conversación y fomentar el debate, en promover el desarrollo de soluciones o respuestas educativas alternativas a las habituales a las situaciones de las prácticas. Esta dinámica contribuyó a la vez al desarrollo del Proyecto Integrador de Saberes por los estudiantes.

AdD_E1_1_21 (0:18:48.3): “Se podría decir que son dinámicas más que todo porque se actúa, actuamos nosotros como estudiantes y ellos también dan su punto de vista y nos permiten que nosotros también demos nuestro punto de vista.”

AdD_E1_1_19 (0:18:34.7): “Nos ayudaban más que, por ejemplo, las actividades planificadas por los maestros. Es decir, lo que surgía espontáneamente durante las clases, por ejemplo, las discusiones, los debates... porque escuchamos diferentes puntos de vista. Creo que en algunas ocasiones si era direccionado por los tutores en otras veces solo surgía porque necesitábamos comprender más un tema o encarar un problema o buscar resolver uno.”

AdD_E1_1_30 (0:09:32.4): “La dinámica, como digo, es grupal en donde todos damos a conocer nuestras necesidades, nuestros, nuestros problemas que surgen ahí y entonces ha sido activa y mediante algún trabajo o algún envió de tarea al aula virtual, entonces ha sido así esa dinámica que se maneja ha sido activo.”

En el **CB**, los AdD perciben que la dinámica en el proceso de reflexión es considerada como un factor importante pues ayuda a tener un mayor enfoque de las situaciones, siendo enriquecedor puesto que permite mostrar los diferentes puntos de vista de los participantes, estudiantes y docentes. La dinámica se realizan a través de una charla o conversación en un grupo grande, que lleva al diálogo y presentación de las relatorías y, en conjunto con los tutores, se van construyendo la reflexión sobre la situación. El trabajo coordinado por los docentes es importante en este proceso, la escucha activa de las relatorías presentadas en este espacio o su implicación a través de preguntas sobre las situaciones vivenciadas en las prácticas. En las primeras semanas, se generó algo de incertidumbre, comentan los estudiantes, por la nueva propuesta y su aplicación correcta. Valoran la dinámica con adjetivos como positiva y muy buena.

AdD_E1_2_12 (0:15:15.7): “Primero se procedía a conversar sobre lo se había visto, luego se nos pedía un punto o una opinión a cada uno de los alumnos y ellos, los docentes, hacían una reflexión ya con un nivel un poquito más elevado por su nivel de estudios, y se sacaba una conclusión. Eso sería ya como la parte más personal después de lo hablado por nosotros y con ellos, que nos sirvió o pudimos llevarlo a los distintos salones de clase. A su vez también aprendimos que se pueden dar otras situaciones en los salones de clase que en nuestro salón no

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

se dan, pero al conversar aprendemos o vemos que ciertos aspectos pueden repetirse o ciertas cosas pequeñas se repiten en los diferentes salones de clase.”

AdD_E1_2_18 (0:13:55.6): “El proceso de reflexión que hemos hecho de las relatorías, eso, eso ha servido bastante porque ahí hemos podido reflexionar sobre qué ha dicho nuestro profesor de Cátedra, nosotros ya dijimos algo y él nos dice: -tal teórico nos dice-, y el profesor de Aproximación igual también nos dice con la teoría y nosotros argumentamos con lo que nosotros hemos vivido en la práctica.”

AdD_E1_2_29 (0:19:50.3): “Creo que sí está bien porque creo que engloba lo más importante que se da en la práctica, algún suceso que ha pasado importante así sea error o sea algo bueno. Creo que es lo mejor porque viene, lo que yo viví en la práctica puede que mi compañero no haya vivido lo mismo, puede haber tenido otra percepción de lo que pasó, entonces yo creo que es importante porque se viene a la universidad, nos reunimos, conversamos y, a veces, salen opiniones distintas que nos ayudan a mejorar.”

En el CC, los AdD sostienen que la dinámica de la reflexión en las primeras semanas no se comprendía de forma clara. Cuando inicialmente se puso en práctica, la dinámica de la reflexión se inicia cuando los estudiantes se ubican en círculo, posteriormente se sigue con la lectura de algunos de los diarios de campo entregados por los estudiantes, que los tutores escogen algunos para que los pongan en común y continúa con la reflexión de las diferentes situaciones que reflejan esos diarios de campo. Los estudiantes identifican que el proceso no surgió por iniciativa de los tutores sino de la universidad, pero progresivamente fue bien trabajada por estos y por los estudiantes.

AdD_E1_3_18 (0:23:11.8): “Bueno el proceso comienza cuando nos ubicamos en un semicírculo, entonces este, voluntariamente cada grupo o cada pareja practicante va leyendo su diario de campo que incluye la reflexión sobre las situaciones vividas, mientras las demás personas escuchan para, al final, poder aportar su opinión, como una crítica constructiva o manifestando su apoyo a los que están exponiendo su, su reflexión.”

Contribución a la reflexión conjunta de la tarea y/o actividades implementadas por la PPA (3. 5 ROL_ACTIV_PRFC-PP_AdD).

En el CA, los AdD señalan como relevantes de entre las actividades desarrolladas en el proceso de las prácticas preprofesionales las siguientes: Explicación del plan de actividades por parte del profesor de Cátedra Integradora (TCI_1); la relatoría; la posibilidad de plantear preguntas y contribuir a darles respuesta; el trabajar en círculo en la reflexión, el trabajo en pareja de ambos tutores aunque pudieron observar puntualmente la falta de diálogo previo para acordar o planificar las actividades.

AdD_E1_1_3 (0:22:13.5): “No es que no vi mucha planificación conjunta entre ellos.”

AdD_E1_1_20 (0:15:58.4): “En si la actividad de reflexión es buena, porque, o sea, hay interrogantes y son respondidos y eso nos aclara. Entonces creo que, que existe un proceso de reflexión, porque se aclaran nuestras dudas.”

AdD_E1_1_18 (0:24:47.7): “Siempre, bueno, nos ponemos alrededor, tratamos de hacer un círculo, en el cual el aporte de cada uno es voluntario, es voluntario, pero siempre existe la atención necesaria a la... al problema o a la relatoría de la situación experimentada que está realizando una compañera y tratamos todos de dar una solución, de ver las causas, las consecuencias y tal vez que... tratamos también de diagnosticar. Bueno, los tutores, bueno son los que toman y dan la palabra, también nos ayudan con su reflexión, con su, con su contribución, explicando qué han hecho a lo largo de los años, su experiencia...”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

En el **CB**, los AdD consideran que las actividades que se señalan como relevantes del proceso de reflexión sobre las situaciones de las prácticas preprofesionales son las siguientes: la conversación sobre las situaciones con base en ejemplos y conceptos entregados por los tutores; la posibilidad de aportar las propias opiniones: la presentación de un caso o relatoría de una experiencia o situación experimentada para ser reflexionado en grupo; el acompañamiento a los centros de prácticas preprofesionales que permite que los tutores conozcan la realidad de la institución educativa y pueda generarse una reflexión auténtica y en profundidad; la posibilidad de plantear preguntas, y la elección de uno de los dos estudiantes para que exponga la relatoría.

AdD_E1_2_20 (0:22:21.0): “Nos preguntaban y de ahí para conversar como quién diría entre todos y ver cuál sería una posible solución entre todos.”

AdD_E1_2_4 (0:22:37.1): “Ya, que se escoge un compañero en el que relate lo que ha observado en la semana de prácticas y este problema que ha observado o experimentado se lleva al aula de clases y comienza a leer y entonces al momento que va demostrando lo que ha observado o vivido, los docentes van contribuyendo a analizar qué se da o porque se dan estos problemas en las práctica.”

En el **CC**, los AdD consideran que las actividades desarrolladas en el proceso de la reflexión se llevan a cabo en las dos horas de la asignatura de Cátedra Integradora y durante el acompañamiento en la institución educativa. La docente solicita a uno de los estudiantes que reflexione sobre las situaciones de su práctica, el proceso comienza con la disposición del aula, las relatorías que dan a conocer una situación de la práctica y, posteriormente, se comparte su análisis.

AdD_E1_3_2 (0:15:46.1): “Más profunda, la verdad, porque antes, como le dije, era solo contar situaciones, pero ahora reflexionamos sobre cómo podemos reaccionar y también metemos la teoría sobre qué dice para poder actuar mejor.”

AdD_E1_3_32 (0:24:09.3): “Bueno sí, si hay actividades, una contribución conjunta porque, como le dije anteriormente, cuando se evidencia algo, algún aspecto, se interviene y analiza. El profe dice que esto se va a repetir constantemente a lo largo de este curso.”

AdD_E1_3_29 (0:19:25.6): “Bueno los profes organizan el aula en círculo para tener contacto visual la mayoría y de esa manera no nos podemos distraer mucho porque estamos a la vista del profesor y ellos (los docentes) guían este proceso, o sea expone, el caso y el que desea participa, vamos reflexionando conjuntamente, siempre respetando la opinión del compañero tanto del que expone su relatoría como del que analiza sobre lo que ha dicho.”

Contribución a la reflexión conjunta de la planificación de las sesiones implementadas por la PPA (3. 6 ROL_CLA-COMP_PPA_PRFC-PP_AdD).

En el **CA**, los AdD comentan que, durante las tres primeras semanas, cada tutor realizaba su planificación de manera individual y no en pareja. Actualmente, la sesión de reflexión la llevan a cabo ambos, aunque, según los AdD, el mayor aporte se da por parte del profesor de Cátedra Integradora (TCI_1) aunque el trabajo de las cuatro horas lo llevan a cabo en conjunto. En las últimas semanas, los estudiantes comentan que el trabajo se ha desarrollado de manera conjunta en el proceso de la reflexión.

AdD_E1_1_22 (0:47:21.6): “Las tres primeras semanas era cada uno planificaba por su lado, cada uno organizaba su clase y el otro participaba puntualmente. Ahora parece estamos iniciando una organización un poco diferente.”

AdD_E1_1_30 (0:12:30.8): “Ellos se sitúan en el centro con una mesa, se sientan los dos y alrededor hacemos las mesas de trabajo, entonces ahí es en donde empezamos a trabajar eso y

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

también ahí incluye la cuestión de las relatorías, entonces esa es la dinámica con la que actualmente que trabajamos los martes. Pero al inicio primero ingresa la profesora de Diseño, la profesora F. y después se junta con el profesor de Cátedra.”

En el **CB**, los AdD perciben que la clase se imparte desde una organización grupal con las presentaciones de las relatorías, que el TAP_2 tiene previamente organizado lo que se va a desarrollar en la clase. Las clases se caracterizan por el diálogo y el debate de las situaciones vividas en la práctica preprofesional. Esta se organiza con una hora para Diseño y aplicación de modelos curriculares y una hora de Cátedra Integradora. El docente aporta y pregunta a los AdD para ayudarles a profundizar en la reflexión. En la clase se conversa, se contribuye con opiniones de todos los participantes.

AdD_E1_2_4 (0:28:29.0): “Ya cuando se ha presentado una relatoría o focalizado en un cierto problema, entonces, eeh!, los dos dan sus, sus puntos de vista; o sea explican lo, sus, sus, sus diferentes puntos de vista que tienen a cerca de los temas, puede ser que uno, o sea, que contribuyan los dos y que, que nosotros aprendamos de los dos puntos de vista o de las dos aportaciones todo lo que podamos.”

AdD_E1_2_16 (0:37:57.2): “Conversan mucho con nosotros, nos piden opiniones más que todo el profe A. A él le gusta interactuar más con nosotros, él siempre ha sido así y también lo son las actividades que nos envía, ha sido él quien nos pidió elaborar un video donde nosotros teníamos que plasmar nuestro proyecto.”

AdD_E1_2_29 (0:25:35.7): “No es como la clase normal, que viene el profesor y se para adelante y da la clase y el profesor todo lo sabe, sino que viene acá conversan, ¡es como un compañero más! No, no está ejerciendo el rol de jefe y los otros le siguen, sino que él viene conversa, conversamos todos, es como ser un estudiante más.”

En el **CC**, según los AdD, la clase inicia con la presentación de situaciones para posteriormente realizar un conversatorio sobre los temas puestos en común. Primero, la docente (TCI_3) explica la teoría y los tutores en sus horas compartidas realizan juntos el proceso de reflexión. En el espacio áulico compartido se realiza la explicación de los objetivos, de la clase, la aportación de conceptos y metodologías. En las tres primeras semanas se trabajaron contenidos relativos a dinámicas de clase de trabajo conjunto. Las primeras dos horas generalmente se emplean en llevar a cabo trabajos conjuntos, es una sesión abierta a las opiniones del grupo, a trabajar entre todos. La clase compartida por los dos tutores sigue otra dinámica, que ponen en marcha los dos profesores, para posteriormente formar un círculo entre todos, leer las relatorías y reflexionar conjuntamente. Al principio no era de la misma manera como se hace ahora.

AdD_E1_3_8 (0:24:54.4): “Por ejemplo si estamos hablando de la práctica igual, venimos y dialogamos sobre temas que hemos vivido en la práctica y compartimos temas y luego discutimos, eso.”

AdD_E1_3_16 (0:22:39.8): “A ver, una clase conjunta bueno, tienen previsto... quién empezará o presentará la sesión, el desarrollo es algo que dan los dos y llevan a la reflexión, de lo que se ha analizado del tema, de lo que se han reflexionado en clase.”

AdD_E1_3_1 (0:29:42.4): “Sí, de dos a cuatro se realiza lo que es una reflexión así mismo de los casos todo, todo lo que se ha analizado en la institución, pero también se trabajan otros aspectos como es algunas dudas sobre conceptos, metodología, en cambio, en las dos horas que siguen con la profesora de Cátedra ya se trabaja especialmente la reflexión y también lo que es igualmente, pero en sí se puede decir que se hace doble proceso.”

4.1.3.3. Percepciones iniciales de los AdD. Contribución de los tutores (DAMC y CIDGAA) a la formación de los AdD en la reflexión sobre las situaciones de la PP

Las preguntas que comportó esta subcategoría fueron *¿Cuál es su percepción sobre la contribución específica del tutor de “Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos” a la formación y desarrollo de la reflexión sobre las situaciones de la PP?*, *¿Cuál es su percepción sobre la contribución específica del tutor de “Cátedra Integradora Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje” a la formación y desarrollo de la reflexión sobre las situaciones de la PP?* El análisis de los datos comportó la elaboración de dos ámbitos de información 3. 7 ROL_TAP_FOR_DES_RPP_AdD, 3. 8 ROL_TCI_FOR_DES_RPP_AdD.

Contribución del tutor de DAMC a la formación y desarrollo de la reflexión sobre las situaciones de la PP (3. 7 ROL_TAP_FOR_DES_RPP_AdD).

En el CA, los AdD exponen que el tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares (TAP_1) aborda los aspectos teóricos y aporta ejemplos de la propia experiencia profesional. El apoyo directo en sus prácticas en la escuela lo han recibido por parte de dicho tutor, quien le ha hecho llegar pautas o guías metodológicas que orientan el desarrollo de su proyecto integrador de saberes. Los estudiantes comentan que el tutor de TAP_1 contribuye específicamente con contenidos teóricos al proceso de reflexión.

AdD_E1_1_2 (0:12:00.6): “Bueno, parece ser que es un docente que conoce bastante del tema, entonces como que, cuando contamos nuestras vivencias él nos dice: “quizás eso ocurra tal vez por este factor o por este otro factor”. No sé, como que redirige la conversación (reflexiva) o la orienta o focaliza.”

AdD_E1_1_19 (0:16:51.9): “Bueno, el rol de la maestra en sí era ayudarnos, quizás no fue muy inicialmente muy fructífero porque la maestra no había trabajado en el sistema educativo durante muchos años.”

AdD_E1_1_26 (0:19:44.3): “La guía de ella estuvo enfocada únicamente a la realización de material didáctico.”

En el CB, según los AdD, el docente de Diseño y aplicación de modelos curriculares (TAP_2) fomenta el desarrollo curricular y la reflexión de la práctica preprofesional. Los estudiantes comentan que el TAP_2 subrayaba la relevancia de determinados aspectos de las situaciones prácticas, contribuye a elaborar el problema para profundizar en su reflexión y aportar soluciones. Los AdD consideran a TAP_2 un profesor guía, que les acompaña, motiva y contribuye a la reflexión haciendo que profundicen en los contenidos académicos. Las evidencias del TAP_2 como guía las sitúan los estudiantes en los contenidos y formas de retroalimentación en el aula. Señalan también que reciben apoyo moral y el soporte necesario y que trabaja de manera dialogada. Asimismo, mantiene su reflexión en la práctica contribuyendo con ejemplos prácticos y teorías que sostienen el análisis de los mismos.

AdD_E1_2_12 (0:13:51.9): “El docente de Diseño nos ha hecho reflexionar aportando ejemplos de la vida cotidiana; o sea, como la materia que él imparte tiene que ver con el proceso educativo, entonces él, con ejemplos claros, como le decía de los videos, de juegos de mesa nos hacía dar cuenta de cómo pueden servir para diseñar una clase.”

AdD_E1_2_29 (0:19:04.9): “Modelos curriculares es más en la práctica.”

AdD_E1_2_20 (0:19:34.5): “Es que como le digo, él se encargaba de esas reflexiones que le decía, de 20 minutos, o sea él nos preguntaba qué pasó, cómo estuvo el día y luego intervenía.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

En el **CC**, los AdD sostiene que el TAP_3 interviene luego de presentar una relatoría subrayando los aspectos relevantes y luego continúa con la reflexión. También interviene apoyando la reflexión sobre las experiencias de la práctica preprofesional con teoría; contribuye a la misma creando una dinámica grupal reflexiva; genera una relación de confianza que contribuye, de acuerdo con los estudiantes, a mejorar la reflexión. Asimismo, el TAP_3 contribuye aportando la propia experiencia que ayuda a los estudiantes a encuadrar las situaciones que ellos han traído de su práctica preprofesional. El acompañamiento que realiza el TAP_3 en las prácticas preprofesional lo consideran muy oportuno y responsable al conocer y manejar contenidos indistintamente el nivel o edad de los estudiantes. Los estudiantes consideran el acompañamiento del TAP_3 como motivador y fundamental para encarar con éxito el proceso de reflexión. Valoran su contribución para teorizar la práctica y fomenta el desarrollo de la reflexión.

AdD_E1_3_7 (0:17:00.0): “Ha llevado una muy buena dinámica con todo el grupo pues es un docente muy activo, que participa con nosotros, está con nosotros y trabajamos juntos.”

AdD_E1_3_16 (0:15:56.6): “Los aportes de cada asignatura eh!, y esto, la parte teórica, la lleva a la práctica.”

AdD_E1_3_33 (0:15:56.5): “El tutor se convierte en un guía para el estudiante, es un guía porque él está pendiente de las situaciones que se está dando en las práctica preprofesionales.”

Contribución del tutor de TCI a la formación y desarrollo de la reflexión sobre las situaciones de la PP (3. 8 ROL_TCI_FOR_DES_RPP_AdD).

En el **CA**, los AdD sostienen que el TCI_1 aporta a la formación y desarrollo de la reflexión de la práctica preprofesional con los aspectos teóricos, además de fomentar la elaboración de las relatorías que permiten a los estudiantes reflexionar y profundizar en determinados temas educativos. Los estudiantes consideran que el TCI_1 es el docente que más actúa y participa activamente en el proceso para que se dé una reflexión en profundidad. También orienta en mayor medida la experiencia, a la vez que presta atención a vincular la teoría con lo que sucede en las prácticas, a pesar de que no es responsable del acompañamiento diario de los estudiantes en las mismas. Por otra parte, sugiere lecturas que les permitan a los AdD profundizar en las situaciones de la prácticas preprofesional. Los estudiantes coinciden que la contribución del TCI_1 al proceso de reflexión es elevada.

AdD_E1_1_1 (0:12:44.2): “Bueno, él sí creo que contribuye bastante también, porque bueno en el aula hay ciertos momentos que hay como que de silencio, entonces él participa para ayudar a los estudiantes a mantener la conversación.”

AdD_E1_1_18 (0:23:08.3): “Nos ha brindado la experiencia, sí, sí nos ha brindado la experiencia.”

AdD_E1_1_30 (0:09:11.0): “Los aspectos teóricos que aporta nos ayudan a nuestra vida docente, entonces eso va a ser importante cuando seamos profesores.”

En el **CB**, los AdD señalan que el TCI_2 contribuye a la formación y desarrollo de la reflexión con teoría que usa para fundamentar y tomar decisiones sobre la práctica. Además, este comparte su experiencia con los estudiantes, y les motiva a buscar soluciones o actuaciones alternativas a las situaciones objeto de reflexión contrastándolas con ejemplos de otras situaciones, aportando teoría y pautas para desarrollar una práctica mejor. Asimismo, afirman el TCI_2 contribuye a una mayor reflexión de las situaciones problemáticas abordándolas de manera contextualizada. Los estudiantes consideran la participación del TCI_2 como indispensable en el proceso de reflexión.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_E1_2_1 (0:22:53.7): “Por ejemplo, más que otros aspectos, los modelos pedagógicos nos ayudan a resolver también situaciones que pasan en el aula de clase.”

AdD_E1_2_15 (0:14:37.6): “Yo creo que él ayudó desde una perspectiva mucho más práctica, como ya le dije, entonces cuando nosotros contábamos algo o nos acercábamos a decirle: “profe paso esto”, él tenía alguna herramienta, que pudo obtener de su experiencia, y nos decía:” puedes utilizar esto, puedes hacer esto.”

AdD_E1_2_25 (0:11:51.5): “Bueno, el tutor de Cátedra si contribuye, bueno él como que más nos, a base de la experiencia nos ha ayudado a contribuir.”

En el **CC**, según los AdD, el TCI_3 aporta a la formación y desarrollo con la reflexión de las situaciones en la práctica preprofesional planteándoles preguntas relacionadas con las relatorías presentadas en el espacio de la reflexión. El tutor acompaña la reflexión con los contenidos teóricos de todas las asignaturas que los alumnos han cursado a lo largo de la carrera. La reflexión se centra en casos reales y no ficticios. La contribución del tutor les ayuda a identificar los tipos de ambientes en su práctica. La conversación que se genera sirve para resolver dudas que se han presentado en el proceso de reflexión.

AdD_E1_3_2 (0:13:51.7): “Realiza preguntas de la, de la, de la relatoría leída o sea que generen más.”

AdD_E1_3_13 (0:15:02.7): “El profesor de aquí es quien nos acompaña en la práctica, entonces continuamente con él estás o sea reflexionando algún tipo de situación que se vive en la misma.”

AdD_E1_3_22 (0:23:28.1): “Nos da apertura y nos ayuda a que reflexionemos sobre la práctica.”

4.1.3.4. Percepciones iniciales de los AdD. Estrategias metodológicas de fomento de la reflexión conjunta empleadas por la PPA y cada uno de los tutores para fomentar la reflexión conjunta.

En esta subcategoría se incluye el análisis de las respuestas a las siguientes preguntas: *¿Qué estrategias metodológicas cree que siguen los tutores para fomentar los procesos de reflexión conjunta sobre situaciones de la PP? ¿Qué estrategias son más características de cada uno de los dos tutores?* Y comportó la creación de tres códigos. En la identificación de los temas emergentes en las respuestas se usaron los códigos: 3.11 ROL_EMET_PPA_RPP_AdD; 3.12 ROL_EMET_TCI_RPP_AdD; 3.13 ROL_EMET_TAP_RPP_AdD.

Estrategias metodológicas de fomento de la reflexión conjunta empleadas por la PPA (3.11 ROL_EMET_PPA_RPP_AdD).

En el **CA**, los AdD comentan que las estrategias empleadas por la pareja pedagógica académica para fomentar la reflexión fueron: el planteamiento de preguntas; la lluvia de ideas; el aula invertida; el intercambio de ideas; la mayéutica; el estudio y análisis de casos y el trabajo colaborativo.

AdD_E1_1_1 (0:27:23.4): “El trabajo colaborativo, el trabajo grupal es importante, quizás eso ha sido más notorio en estas clases.”

AdD_E1_1_3 (0:25:57.3): “Creo que las preguntas, que eran abiertas.”

AdD_E1_1_10 (0:29:40.2): “Compartir ideas.”

En el **CB**, los AdD refieren que las estrategias metodológicas utilizadas por la PPA eran: el diálogo; la conversación entre todos y la participación.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_E1_2_10 (0:34:04.2): “Tal vez la participación, siempre nos incitan a reflexionar, siempre nos incitan a pensar y, por lo general, nunca nos dan la respuesta. Siempre nosotros somos ahí los que decimos.”

AdD_E1_2_18 (0:28:05.2): “En grupo se utiliza una estrategia que es la conversación grupal.”

AdD_E1_2_20 (0:28:49.1): “El diálogo.”

En el **CC**, los AdD señalan que las estrategias empleadas por la PPA en la reflexión fueron las siguientes: la organización del aula en forma de “U”; compartir situaciones de la propia práctica; involucrar a todos los estudiantes y el trabajo en grupo.

AdD_E1_3_10 (0:21:13.8): “Estrategias en lo que es iniciativa al trabajo en grupo.”

AdD_E1_3_22 (0:35:58.0): “Tal vez el dejarnos hablar.”

AdD_E1_3_24 (0:28:27.0): “Yo creo que la mesa redonda o sea donde estamos todos ahí viéndonos y podemos compartir lo que, lo que, lo que hemos estado llevando a la práctica preprofesional.

Estrategias metodológicas de fomento de la contribución de los AdD a la reflexión conjunta empleadas por el TCI (3.12 ROL_EMET_TCI_RPP_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que las estrategias que el tutor de Cátedra Integradora (TCI_1) utilizaba para fomentar la contribución de los AdD a la reflexión eran la relatoría, el trabajo colaborativo, y la entrega de opiniones y experiencias profesionales que usaba para fomentar y retroalimentar las contribuciones de los AdD a la reflexión.

AdD_E1_1_5 (0:35:48.5): “Trabajamos bastante lo que es el método heurístico.”

AdD_E1_1_22 (0:25:36.1) “Las relatorías.”

AdD_E1_1_27 (0:19:51.3): “A ver, el profe de Cátedra contribuye a accionar, hacer que se active el trabajo de grupo. El trae actividades que tiene en mente planificadas, y que nos hace llevar a cabo. Una vez recuerdo que nos trajo una hoja para que realizáramos un esquema de lo que podíamos observar en la práctica.”

En el **CB**, los AdD sostienen que entre las estrategias metodológicas empleadas por el tutor de Cátedra Integradora (TCI_2) de acuerdo con los aprendices se encuentran: el trabajo en grupo, el trabajo en conjunto con la pareja pedagógica académica. Asimismo, comparte sus experiencias para orientar y guiar la reflexión de las situaciones de la relatoría, formula preguntas generadoras de reflexión.

AdD_E1_2_15 (0:26:26.4): “El docente de Diseño es mucho más constructivista, el docente de Cátedra es más cognitivista, fomenta procesos de reflexión en nosotros.”

AdD_E1_2_23 (0:17:58.5): “El profesor de Cátedra es un poco más vivencial, como tiene más experiencia en el ámbito de la educación, aporta mediante su conocimiento y su experiencia profesionales.”

AdD_E1_2_28 (0:27:41.4): “Trabaja bastante en actividades en grupo.”

En el **CC**, los AdD perciben que las estrategias aplicadas por el profesor de Cátedra Integradora (TCI_3) son: el uso de un “esfero” para dar la palabra a los estudiantes y mantener el orden de participación en el aula; el constructivismo; generar preguntas motivadoras de la reflexión; retroalimenta los aportes de los estudiantes.

AdD_E1_3_11 (0:27:03.3): “El docente de práctica, trabaja más con las parejas pedagógicas.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_E1_3_13 (0:24:48.7): “La profesora de Cátedra yo a ella le veo más teórica.”

AdD_E1_3_21 (0:29:57.3): “La docente de Cátedra usa el diálogo.”

AdD_E1_3_33 (0:25:00.0): “Quizás... avanzaré en mostrarse más animada, más socializadora de las relaciones entre todos.”

Estrategias metodológicas de fomento de la contribución de los AdD a la reflexión conjunta empleadas por el TAP (3.13 ROL_EMET_TAP_RPP_AdD).

En el **CA**, los AdD comentan que la estrategia metodológica de contribución a la reflexión conjunta ejecutadas por la TAP_1 es, fundamentalmente, el planteamiento de preguntas.

AdD_E1_1_12 (0:38:55.4): “Bueno la parte de mayéutica sería para lo que se refiere a Diseño.”

AdD_E1_1_28 (0:22:47.3): “La tutora de Diseño siempre hace preguntas a partir de lo que ella escucha siempre escribe en un cuaderno las preguntas que va a hacer. Ella comienza preguntando: “¿qué harías tú?”, va siempre con preguntas anotadas y pregunta y pregunta.”

En el **CB**, los AdD sostienen que las estrategias metodológicas de TAP_2 se basan en realizar preguntas, incita a abordar las situaciones, casos o problemas de PP para comprenderlas, comparte situaciones vividas en su práctica preprofesional. También entrega a los estudiantes material teórico y les orienta a indagar las situaciones analizadas en profundidad, incluso una vez finalizado el proceso de reflexión. Usa estrategias innovadoras y fomenta el uso de las TIC.

AdD_E1_2_7 (0:32:34.0): “Usa actividades en equipo con la pareja pedagógica o el grupo de trabajo al que pertenecemos para realizar actividades relativas a lo que se expone o presenta en la situación de reflexión.”

AdD_E1_2_16 (0:43:09.4): “Bueno yo pienso que lo mejor del profe TCI_2 es su habilidad para explicarnos lo que él conoce, lo que él sabe y no cansarnos. Siempre nos aporta ejemplos sobre experiencias que él ha vivido o sus colegas.”

AdD_E1_2_28 (0:27:41.4): “Trabajar en grupo.”

En el **CC**, los AdD señalan que las estrategias empleadas por TAP_3 son aquellas relacionadas con el trabajo en grupo; compartir experiencias vividas por el tutor, y retroalimentar las experiencias y/o relatorías presentadas y debatidas en las sesiones de reflexión. También motiva a investigar de forma reflexiva.

AdD_E1_3_8 (0:27:11.8): “El profe TAP_3 es de Aproximación, está más inclinado al trabajo grupal.”

AdD_E1_3_18 (0:19:11.7): “El docente nos incentiva a participar.”

AdD_E1_3_20 (0:29:43.5): “Él trata de hacer algo teórico.”

4.1.3.5. Percepciones iniciales de los AdD. Interacción del AdD con PPA

La subcategoría Interacción entre los AdD y la PPA reúne y analiza información aportada por las respuestas a las siguientes preguntas: *¿Cómo interactúa con los tutores de la PPA en los diferentes momentos y espacios de reflexión?* La información recogida hizo emerger ámbitos temáticos de respuesta que fueron caracterizados usando los tres códigos siguientes: 3.14 ROL_INT_PPA-AdD_AdD; 3.15 ROL_INT_TAP-AdD_AdD y 3.16 ROL_INT_TCI-AdD_AdD.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Interacción entre los estudiantes y los docentes (3.14 ROL_INT_PPA-AdD_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que se puede evidenciar el surgimiento de una interacción entre los estudiantes y los docentes. Esta interacción la caracterizan como respetuosa, que se desarrolla en un espacio de confianza, de dar respuestas a dudas que plantean los estudiantes en la comprensión de las situaciones de la práctica preprofesional. Algunos estudiantes exponen que sería necesario promover el desarrollo de las formas de interacción iniciales.

AdD_E1_1_1 (0:29:08.4): “Bueno, quizás el primer punto de interacción con el docente acompañante es en la institución donde llevamos a cabo las prácticas preprofesionales; luego, después cuando se comparten situaciones en el aula se actúa más directamente preguntando, aportando opiniones sobre el proceso de reflexión.”

AdD_E1_1_11 (0:25:24.6): “Una interacción así no más de responder de que tal vez esto opina usted.”

AdD_E1_1_30 (0:15:13.8): “Ha sido una relación dinámica, activa con los dos docentes.”

En el **CB**, los AdD sostienen que la interacción genera un espacio de confianza progresiva, para contribuir, compartir ideas y opiniones acerca de la situación objeto de análisis, donde es posible plantear preguntas, escuchar e intercambiar opiniones. También comentan que hay reciprocidad en la entrega y recepción de comentarios entre estudiantes y sus tutores. Los AdD valoran esa interacción como adecuada.

AdD_E1_2_1 (0:41:50.5): “Tengo una duda y les pregunto a los dos, si están en ese momento los dos juntos o si no lo están a cada uno. Así se escucha la opinión que tiene cada uno.”

AdD_E1_2_4 (0:36:13.9): “Es muy buena ya que nos acerca personalmente, entonces se puede compartir eehh!!, nuestros errores y lo que, y lo que nos aporte ya. Es una dinámica de trabajo personalizado con TCI_2 con TCI_2 y TAP_2 siempre están los dos.”

AdD_E1_2_18 (0:28:05.2): “En grupal se utiliza una estrategia que es la conversación grupal.”

En el **CC**, los estudiantes definen la interacción con la PPA como positiva, con un buen grado de confianza y en un ambiente de solidaridad y de respeto de las mutuas ideas. También, comentan la organización del grupo, en forma de “U”, que facilita la interacción y abre el diálogo. Algunos estudiantes comentan que su interacción con los docentes ha sido escasa por la falta de participación activa del mismo estudiante.

AdD_E1_3_6 (0:22:27.0): “Es una, una buena interacción.”

AdD_E1_3_8 (0:28:44.7): “En la mayoría de los temas que he necesitado sí, sí me han ayudado.”

AdD_E1_3_27 (0:36:44.6): “Si alguien tiene la palabra, si uno quiere pedir la palabra, lo hace, así esa es la interacción.”

Interacción entre los estudiantes y el TAP (3.15 ROL_INT_TAP-AdD_AdD).

En el **CA**, los estudiantes comentan que la interacción inicial con TAP_1 se ha caracterizado por ser un poco distante y algo tensa. Algunos estudiantes comentan que la interacción es bastante escasa.

AdD_E1_1_4 (0:50:22.3): “Las interacciones son un poco escasas, tal como la profesora da sus clases sola, pero también puntualmente nos pregunta y trata de guiarnos.”

AdD_E1_1_18 (0:35:51.9): “Porque la docente es muy cerrada, tal vez no tiene, tal vez no ve las cosas un poco más amplias, entonces trato de ser práctico.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_E1_1_22 (0:55:13.8): “Diplomático, con ella la interacción sería más así.”

En el **CB**, los AdD comentan que la interacción con TAP_2 es desarrollada en un clima de confianza, una relación directa, el grado de interacción con este tutor es bastante amplio. Además, con el acercamiento que genera la situaciones de reflexión, les facilita elaborar soluciones a los problemas identificados en las situaciones de la práctica.

AdD_E1_2_7 (0:34:59.9): “En Diseño siempre, casi, uno está interactuando, porque siempre está con alguna pregunta, intenta hacernos participar a todos. Entonces sí, con él casi que siempre participo.”

AdD_E1_2_23 (0:19:16.5): “Por ejemplo, con el profesor de Diseño, como es un poco más contemporáneo en edad, inclusive los saludos son distintos, los temas fuera de clase que trata son un poco más personales.”

En el **CC**, los estudiantes comentan que la interacción con TAP_3 es abierta, en un ambiente de confianza y se da un grado de interacción elevado mediado por las TIC.

AdD_E1_3_2 (0:23:34.2): “El docente nos trata como si fuéramos compañeros o amigos, entonces es más ameno conversar con el docente.”

AdD_E1_3_24 (0:30:39.0): “La interacción yo creo que sería más con el profesor de Aproximación.”

AdD_E1_3_34 (0:16:57.2): “Más es con él, porque con él interactuamos más que con ella.”

Interacción entre los estudiantes y el TCI (3.16 ROL_INT_TCI-AdD_AdD).

En el **CA**, los AdD perciben que la interacción entre TCI_1 y AdD se basa en una comunicación activa en las sesiones de reflexión. El TCI_1 entrega ayuda y asesora a los estudiantes sobre diferentes situaciones de la experiencia de los estudiantes. En general, los estudiantes valoran la interacción con el TCI_1 como muy buena, ya que la dota de una mayor apertura y predisposición a la comunicación con los estudiantes. El TCI_1 favorece que se dé la interacción entre todos los participantes, la mayoría lo describen como un docente abierto al diálogo y que les inspira confianza.

AdD_E1_1_2 (0:24:07.3) “Con el docente de Cátedra hay mayor apertura al diálogo.”

AdD_E1_1_22 (0:55:13.8): “Cuando es con él, es más por algún asunto académico o de alguna teoría, sobre todo.

AdD_E1_1_30 (0:15:13.8): “Con el profe de Cátedra siempre trato de comunicar y lo logro.”

En el **CB**, la interacción entre el TCI_2 y los AdD ha sido cordial y formal. Los estudiantes comentan que no existe mucho espacio para poder interactuar con este docente. La interacción se basa en pedirle algún consejo sobre su propia experiencia.

AdD_E1_2_11 (0:30:20.0): “Con el de Cátedra creo que es más..., ahí me voy por ejemplo a lo más teórico y la interacción que existe con él.”

AdD_E1_2_19 (0:38:31.9): “De Diseño, nosotros vamos, bueno, personalmente voy con el profe, porque es el docente que ha estado con nosotros ahí y es fácil conversar con él y vamos teniendo conexiones frecuentes, más confianza, mayor libertad para expresarnos e identificar las cosas positivas.”

AdD_E1_1_26 (0:34:45.5): “Acudíamos al profesor de Cátedra para que nos indique o aporte la fundamentación teórica de algún tema específico, entonces él nos indica cualquier tipo de libro para poder consultar.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

En el **CC**, la interacción con el TCI_3 para algunos estudiantes no es de mucha confianza, la relación es un poco distante. Otros estudiantes consideran que existió mayor interacción con el TCI_3 que con el docente de Diseño y aplicación de modelos curriculares (TAP_3), con quien no existe una interacción directa.

AdD_E1_2_29 (0:31:39.0): “Interactúo más con el profe de Modelos curriculares, creo que interactúo más, creo que es más abierto, da más espacio a que opinemos, pienso yo no sé, vuelta el de Cátedra integradora es como que ejerce más.”

AdD_E1_3_35 “Con la profe de Cátedra nos fuimos a tomar un cafecito y hablamos porque ella es también mi tutora de carrera, entonces como que sabemos hablar, sé contarle las cosas referente obviamente a mi práctica.”

4.1.3.6. Percepciones iniciales de los AdD. Caracterización del trabajo conjunto de la PPA en las sesiones de reflexión

Esta subcategoría se basa en recoger información sobre la percepción de los AdD sobre el trabajo que los tutores realizan en colaboración. Las preguntas que se usaron en la entrevista para recopilar la información fueron las siguientes: *¿El trabajo de los tutores de PPA, lo realizan en colaboración y de manera conjunta? En caso de que sea así, ¿Cuál es ese trabajo que desarrollan conjuntamente? ¿Ambos tutores trabajan conjuntamente con todos los AdD a la vez?*

Caracterización del trabajo conjunto de la PPA en las sesiones de reflexión (3.17 ROL_TCONJ_PPA_RPP_AdD).

En el **CA**, respecto al trabajo conjunto de la pareja pedagógica académica sobre la reflexión de la práctica preprofesional, los estudiantes comentan que en las primeras clases dicho trabajo conjunto no se percibía. Posteriormente, se pudo observar esa colaboración en la actuación conjunta de ambos tutores en la sesión de reflexión. El trabajo conjunto se vertebra en torno a la elaboración de PIENSA. En el momento de la reflexión, cuando un docente tiene dudas, el otro docente puede intervenir contribuyendo a su respuesta. El trabajo conjunto indica que los docentes tienen una buena relación y entregan una conclusión al final de la sesión reflexión. Los primeros días no se observó el trabajo en conjunto, pero al final se pudo evidenciar de forma más clara el trabajo en conjunto entre los docentes y los estudiantes.

AdD_E1_1_1 (0:22:59.8): “En las primeras instancias yo percibía que no porque siempre había como una descoordinación de ellos, ahora quizás por el tema del PIENSA se ha visto una mayor comunicación entre ellos.”

AdD_E1_1_10 (0:24:43.5): “El PIENSA es un resultado de lo que es, de lo que hemos vivido, experimentado en las prácticas.”

AdD_E1_1_22 (0:43:50.6): “Ahora sí, las tres primeras semanas no, pero ahora sí, porque se muestra mucho (...) entonces yo pienso que sí están planificando juntos y al momento incluso de comentar las situaciones.”

AdD_E1_1_27 (0:12:38.7): “El proceso conjunto me parece que es un poco deficiente, ya que cuando trabajan conjuntamente creo que no lo hacen bien, ya que si o uno trabaja y el otro no hace nada, el otro lo hace y así, no trabajan en conjunto.”

En el **CB**, los estudiantes perciben que existe una planificación previa del desarrollo de la clase, se observa una distribución de actividades orientada a la consecución de una dinámica de trabajo participativa y conjunta. En lo que respecta al proceso de reflexión, los AdD exponen que observan que

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

los docentes se dividen las tareas o actividades que realizan en ese espacio: mientras un docente expone el contenido, el otro docente da su opinión o comparte sus ideas sobre el tema. Cuando los estudiantes traen sus inquietudes surgidas de la práctica, también observan que existe trabajo conjunto entre los docentes para entregarles una solución. Ambos participan conjuntamente en motivar a los estudiantes para que participen con la intención de abordar las problemáticas que exponen a través de la reflexión y elaborar posibles soluciones. El trabajo de ambos docentes con los estudiantes se organiza de manera colaborativa desde el hecho de pedirles que se sienten en círculo, hasta el de demandarles compartir experiencias y también contribuir a clarificar una situación contando con su asesoramiento.

AdD_E1_2_1 (0:31:43.4): “Cuando les pedimos si nos podrían ayudar a, digamos, a resolver una duda que tenemos, entonces sí, o sea, en eso sería que se acoplan los dos de manera conjunta.”

AdD_E1_2_6 (0:24:47.5): “Participan de manera conjunta tanto en (situaciones) colectivas como más individuales o por grupos, lo hacen dependiendo del trabajo que se esté dando.”

AdD_E1_2_23 (0:14:56.0): “Sí, al momento de reflexionar es un trabajo conjunto y al momento de dar las estrategias también.”

En el CC, los AdD exponen que existen evidencias del trabajo conjunto de los docentes en el desarrollo de las actividades que han sido planificadas por ambos docentes. Algunos estudiantes lo describen como un 70% de trabajo en conjunto. En cuanto a la coordinación previa a la clase, mientras algunos AdD alegan que no pueden asegurar que se produzca, otros estudiantes coinciden que sí han observado un trabajo coordinado y colaborativo previo al desarrollo de la clase. El trabajo se organiza desde el inicio de manera grupal, con la formación de un círculo entre los estudiantes y continúa contando con una retroalimentación constante por parte de los docentes. El trabajo en conjunto se puede observar también como contribuyen conjuntamente al desarrollo del PIENSA, ambos docentes trabajan juntos para ayudarles a relacionar los contenidos de las asignaturas con la práctica preprofesional.

AdD_E1_3_16 (0:22:00.3): “En el momento de la reflexión si hay un trabajo conjunto eh!, los dos dan los aportes, más en los comentarios.”

AdD_E1_3_20 (0:25:37.4): “Cuando están juntos, o sea siempre en ese instante deciden conjuntamente qué podríamos hacer en ese momento de la clase y, de ahí, sacan o deciden temas, digamos, de qué vamos a hablar; o sea, si hablamos de problemáticas o de cómo debería desarrollarse la investigación.”

4.1.3.7. Percepciones iniciales de los AdD. Focos en los que se centra la reflexión de los AdD (exploración conjunta, interpretación de las situaciones o aportación de soluciones o actuaciones alternativas)

Esta subcategoría identifica los focos en que los tutores centraron la reflexión de los AdD en las sesiones de reflexión. La pregunta que se usó en la entrevista para recopilar la información fue la siguiente: *¿Cuál es el foco en el que habitualmente se centra la reflexión sobre las situaciones vividas en las PP?*

Focos en los que se centra la reflexión de los AdD (3.19 ROL_FOC_RPP_AdD_AdD).

En el CA, los AdD perciben que el foco de reflexión ha sido variado. Primero se centró en entender la situación objeto de clarificación o reflexión y, en mayor medida, se centró en buscar formas de actuación y/o soluciones a la situación. Los AdD planteaban preguntas como: *¿De qué manera puedo*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

ayudar? ¿Cómo puedo solucionar? ¿Qué debería hacer? ¿Qué puedo hacer para solucionar esa situación? ¿Qué hacer frente a esta situación?

AdD_E1_1_2 (0:24:57.5): “Sí, darle solución.”

AdD_E1_1_15 (0:21:18.0): “En realidad pienso que son buenas nos permiten razonar y pensar sobre alguna situación determinada.”

AdD_E1_1_27 (0:22:31.2): “A las que posiblemente nos enfrentemos nosotros, por eso estamos reflexionando y siendo unos futuros docentes sería bueno tener un repertorio de posibles soluciones para eso, entonces sería de tratar de encontrar una solución.”

AdD_E1_1_22 (0:56:13.3): “Entonces buscar alternativas me parece que sería el foco esencial, pero antes de crear una solución y plantearla, investigar más, preocuparse más por todos los detalles.”

En el **CB**, los AdD consideran que el foco de atención está en: 1) entender la situación, preguntándose ¿qué pasó?, para identificar la situación y realizar un análisis y 2) intentar dar solución a la situación. Los estudiantes comentan que es importante primero entender una situación para proponer diferentes opciones de solución. Otros estudiantes consideran que el foco de atención la merecen las dos, el de comprender y entregar una solución porque primero necesitan a profundidad conocer la situación para luego poder plantear una solución.

AdD_E1_2_3 (0:33:42.3): “Más el tema de ¿cómo enseñar?, y ¿cómo lograr la atención y la disciplina en el aula de clase?”

AdD_E1_2_11 (0:31:02.8): “Creo que en darles soluciones a las situaciones.”

AdD_E1_2_21 (0:24:57.1): “Se podría decir en tanto a profundidad.”

AdD_E1_2_29 (0:32:39.1): “Yo creo que es más para entender qué pasó porque a veces la solución no se puede dar.”

En el **CC**, los AdD sostienen que el foco de atención en el proceso de la reflexión se centra en comprender el caso para luego intentar dar una solución, dar una mirada más objetiva y a profundidad de la situación, además de relacionarlo con la teoría. Otros estudiantes se focalizan en la solución de la situación.

AdD_E1_3_18 (0:35:00.4): “Sería un poco en comprenderlas, pero no a profundidad y tratar de darles solución.”

AdD_E1_3_24 (0:34:04.5): “Bueno yo o sea siguiendo lo que estamos viendo y lo que debemos hacer sería en el núcleo problema, que es esto de los, de los contextos de aprendizaje, las falencias y ese tipo de cuestiones.”

AdD_E1_3_34 (0:38:44.1): “Entender más por qué solución sería en un futuro como siendo docente para yo poder, porque a veces no se da como practicantes no podemos dar ciertas soluciones.”

AdD_E1_3_27 (0:38:16.0): “Yo diría que comprenderla y también si es posible llegar a una situación.”

4.1.3.8. Percepciones iniciales de los AdD. Participantes de la PP: tutores y niños y niñas protagonistas

Esta subcategoría analiza la información de las representaciones de los estudiantes sobre los participantes de la PP el rol institucional de los tutores desde una perspectiva general de carrera. Los datos recogidos se organizaron en torno a las temáticas que fueron codificadas como 3.20 ROL_ROL_TAP_AdD, 3. 21. ROL_ROL_TCI_AdD; otros protagonistas de la PP. Niños y docentes de la Institución educativa. 3.22 ROL_PROT_ESC_AdD.

Rol institucional del TAP: Acompañamiento en el lugar de prácticas profesionales (3.20 ROL_ROL_TAP_AdD).

En el CA, los AdD reconocen como el rol de TAP_1 realizar el acompañamiento en el lugar de prácticas preprofesionales, intervenir y asesorar a cualquier situación que pueda presentarse en la Institución Educativa. El docente pasa mayor tiempo en contacto con los estudiantes.

AdD_E1_1_4 (0:28:09.3): “Estar ahí acompañando con las prácticas, ver qué nos pasa a cada uno, qué necesitamos cada uno, qué problemas tenemos, entonces desde esas sugerencias que nos va dando “saben que hagan esto, apliquen esto, pueden hacer esto para mejorar.”

AdD_E1_1_9 (0:12:41.5): “La forma que aporta nuestra tutora es dentro de la Institución Educativa siempre estuvo digamos que ahí vinculada, siempre conversaba con el director de los problemas que suscitan dentro la educación de la Institución Educativa.”

En el CB, los AdD reconocen que el rol institucional del TAP_2 como guía en el proceso de la práctica preprofesional, es quien comparte mayor tiempo con los estudiantes. Dicho tutor realiza su trabajo en el aula de la institución educativa.

AdD_E1_2_15 (0:32:55.8): “El profe de Diseños es el que se encarga de elaborar los horarios, los tiempos, los momentos en los que se deben hacer las cosas.”

AdD_E1_2_23 (0:14:38.9): “El docente de Diseño es el encargado de direccionar la práctica, él es el que está en la Institución, quien mira las actitudes de los docentes, de los directivos y de los estudiantes.”

En el CC, el rol de TAP_3 lo caracterizan los AdD como acompañamiento a los estudiantes en su proceso de prácticas preprofesionales. Los estudiantes valoran al rol desempeñado por TAP_3 como muy oportuno y adecuado. Se encargaba de realizar procesos de gestión con las autoridades de la Institución Educativa.

AdD_E1_3_2 (0:09:50.5): “Digamos que es quien nos acompaña más, el profe de Diseño.”

AdD_E1_3_29 (0:16:35.9): “Él cómo ayuda estando, como dije anteriormente, estando pendiente de todo lo que nos pasa en prácticas apoyándonos y coordinando.”

AdD_E1_3_35 (0:54:09.5): “Es el un tutor que está más direccionado a la parte práctica.”

Rol institucional del TCI: apoyar y revisar la elaboración de los PIENSA y sostener la reflexión (3. 21. ROL_ROL_TCI_AdD).

En el CA, el TCI_1 tiene un rol activo en el espacio de reflexión.

AdD_E1_1_27 (00:27:5): “Él es el que más actúa, el más activo en las reflexiones para mí.”

En el CB, el TCI_2 es el encargado de revisar los PIENSA y participa activamente en el proceso de la reflexión.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_E1_2_15 (0:32:55.8): “El profe de Cátedra es el encargado como de aprobarlos, de dar contribuciones más desde la práctica, mucho más espontáneo.”

AdD_E1_2_3 (0:21:46.3): “El docente de Cátedra, porque está más, creo que está un poquito medio más vinculado.”

En el **CC**, el TCI_3 realiza un acompañamiento en las prácticas preprofesionales que permite evidenciar la realidad más de cerca. Otro de los roles que cumple TCI_3 es a través de tutorías y acompañamiento de los estudiantes.

AdD_E1_3_2 (0:10:08.7): “Él nos revisa el PIENSA, pero no vamos más allá, solo revisión del PIENSA.”

AdD_E1_3_20 (0:17:36.8): “Nos ayuda directamente desde la escuela y ahí iba a evidenciar o sea nosotros escuchábamos y va a la clase de prácticas a evidenciar lo que nosotros hacemos.”

AdD_E1_3_20 (0:18:25.9): “Bueno, últimamente ha sido su implicación en las tutorías porque una de ellas saber más que todo eso, socializamos entre todos, la relatoría.”

Otros protagonistas de la PP. Niños y docentes de la Institución educativa (3.22 ROL_PROT_ESC_AdD).

En el **CA**, los estudiantes refieren que los protagonistas de la escuela en este paralelo son: los niños de inclusión, niños con discapacidad, la disciplina de los estudiantes, la desmotivación de los estudiantes, un caso de exclusión, estudiantes con problemas familiares y profesionales con estrategias innovadoras.

AdD_E1_1_2 (0:37:21.5): “Niños con discapacidad.”

AdD_E1_1_3 (0:10:28.0): “Un alumno que es muy introvertido y no se relaciona con sus compañeros.”

AdD_E1_1_14 (0:48:14.5): “Niños con problemas familiares o personales.”

En el **CB**, los estudiantes refieren que los protagonistas de la Institución Educativa incluyen los estudiantes poco disciplinados; los estudiantes de inclusión; los alumnos poco motivados y la actitud del docente profesional.

AdD_E1_2_1 (0:11:59.2): “La disciplina de los estudiantes.”

AdD_E1_2_14 (0:01:56.7): “Tenía niños de inclusión.”

AdD_E1_2_26 (0:33:43.4): “Chicos que tenía muchos problemas tanto con los compañeros como con la docente.”

AdD_E1_2_3 (0:01:23.8): “El comportamiento de un alumno.”

En el **CC**, los estudiantes refieren que los protagonistas de la escuela son el profesor profesional, los niños en temas de disciplina, un niño con necesidades educativas especiales.

AdD_E1_3_9 (0:2:32.9): “El docente era realmente bien tradicionalista.”

AdD_E1_3_20 (0:02:25.7): “Un chico que tenía capacidades especiales grado tres.”

AdD_E1_3_33 (0:08:39.2): “El material didáctico del docente por su escasez.”

4.1.4. Percepciones iniciales de los AdD. Ayudas a la reflexión entregadas a la reflexión por la PPA, distribución y principales dificultades en las sesiones de reflexión conjunta

En este apartado se presentan los resultados del análisis de las ayudas que brindan los tutores a la reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP. En esta categoría se incluyen **tres subcategorías** y **nueve ámbitos temáticos**. La primera corresponde a la percepción de las ayudas entregadas por la PPA y los tutores en el proceso de reflexión conjunta. La segunda subcategoría corresponde a la percepción por los AdD de las ayudas entregadas por la PPA al inicio del proceso, durante el desarrollo del mismo y al final del proceso de reflexión y la tercera corresponde a las dificultades encontradas en el proceso de reflexión.

Tabla 4.1.7 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de la entrevista inicial de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a las ayudas a la reflexión entregadas a la reflexión por la PPA, distribución y principales dificultades den las sesiones de reflexión conjunta

Subcategorías	Códigos
4.1.4.1 Ayudas necesarias entregadas por la PPA en el proceso de reflexión sobre las situaciones de la PP	Ayudas entregadas por la PPA para reflexionar sobre las situaciones de la PP.
	Ayudas entregadas por la PPA para enseñar a reflexionar sobre las situaciones de la PP
	4.1 AYU_PPA_FOMT_RPP_AdD
	Ayudas que entrega el TCI para enseñar a reflexionar sobre las situaciones de la PP
	4.2 AYU_TCI_PRFC-PP_AdD
4.1.4.2 Ayudas entregadas por la PPA al inicio, durante el desarrollo y al final del proceso de reflexión	Ayudas que entrega el TCI para enseñar a reflexionar sobre las situaciones de la PP
	4.3 AYU_TAP_PRFC-PP_AdD
	Tipos de ayudas necesarias entregadas por los tutores en el proceso de reflexión
4.1.4.3 Dificultades encontradas en el proceso de reflexión	4.4 AYU_NE-EF_APRE-RF-PP_AdD
	Ayudas de los tutores dirigidas a evitar que los AdD focalicen su intervención en formular juicios de valor
	4.5 AYU_EVT_JVAL_AdD
4.1.4.3 Dificultades encontradas en el proceso de reflexión	Ayudas entregadas al inicio
	4.6 AYU_PPA_PRFC_PP_IN_AdD
	Ayudas entregadas durante el desarrollo
4.1.4.3 Dificultades encontradas en el proceso de reflexión	4.7 AYU_PPA_PRFC-PP_DES_AdD
	Ayudas entregadas al final
	4.8 AYU_PPA_PRFC_PP_CIE_AdD
4.1.4.3 Dificultades encontradas en el proceso de reflexión	Dificultades encontradas en el proceso de reflexión
	4.9 AYU_DIFC_PRFC-PP_AdD

Las percepciones iniciales que los AdD sostienen se presentan en la Tabla 4.1.8, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Nota. Continúa en la página siguiente, ya que se presenta una tabla que excede el espacio restante de la página.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Tabla 4.1.8 Número de fragmentos de la categoría Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y dificultades en las sesiones de reflexión conjunta

CÓDIGOS	CA Gr=1874; GS=24			CB Gr=2234; GS=25			CC Gr=2529; GS=26			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
4.1 AYU_PPA_FOMT_RPP_AdD Gr=130	30	23,08	3,67	53	40,77	6,49	47	36,15	5,75	130	100	15,91
4.2 AYU_TCI_PRFC-PP_AdD Gr=52	18	34,62	2,20	18	34,62	2,20	16	30,77	1,96	52	100	6,36
4.3 AYU_TAP_PRFC-PP_AdD Gr=62	13	20,97	1,59	23	37,10	2,81	26	41,93	3,18	62	100	7,59
4.4 AYU_NE-EF_APRE-RF-PP_AdD Gr=96	27	28,13	3,31	32	33,33	3,92	37	38,54	4,53	96	100	11,75
4.5 AYU_EVT_JVAL_AdD Gr=4	1	25,00	0,12	0	0,00	0,00	3	75,00	0,37	4	100	0,49
4.6 AYU_PPA_PRFC_PP_IN_AdD-(I) Gr=171	40	23,39	4,90	60	35,09	7,34	71	41,52	8,69	171	100	20,93
4.7 AYU_PPA_PRFC-PP_DES_AdD Gr=121	26	21,49	3,18	48	39,67	5,87	47	38,84	5,75	121	100	14,81
4.8 AYU_PPA_PRFC_PP_CIE_AdD Gr=3	1	33,33	0,12	1	33,33	0,12	1	33,33	0,12	3	100	0,37
4.9 AYU_DIFC_PRFC-PP_AdD Gr=178	69	38,76	8,45	47	26,40	5,75	62	34,83	7,59	178	100	21,79
Totales	225	27,54	27,54	282	34,52	34,52	310	37,94	37,94	817	100	100

Nota. En Tabla 4.1.8 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia son; en primer lugar 4.9 AYU_DIFC_PRFC-PP_AdD que hace referencia a ciertos factores que dificultaban el proceso de la reflexión, una de ellas la falta de participación de los AdD. El ámbito temático que le sigue es 4.6 AYU_PPA_PRFC_PP_IN_AdD vinculada con la ayuda que entrega la PPA al inicio de la reflexión, finalmente 4.1 AYU_PPA_FOMT_RPP_AdD reconoce la ayuda de la PPA que fomenta el proceso de la reflexión.

4.1.4.1. Percepciones iniciales de los AdD. Ayudas necesarias entregadas por la PPA en el proceso de reflexión sobre las situaciones de la PP

Las preguntas que comportó esta subcategoría fueron *¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre las ayudas que otorgan cada uno de los tutores al aprendizaje de la reflexión sobre situaciones de PP? ¿Qué tipo de ayudas provienen de la actividad conjunta de apoyo a la reflexión que desarrollan ambos tutores? ¿Cuáles de estas ayudas consideran necesarias (y/o más efectivas) para aprender a reflexionar sobre las situaciones de la PP?* Y comportó la creación de ocho códigos: 4.1 AYU_PPA_FOMT_RPP_AdD; 4.2 AYU_TCI_PRFC-PP_AdD; 4.3 AYU_TAP_PRFC-PP_AdD; 4.4 AYU_TIP_TCI_AdD; 4.5 AYU_TIP_TAP_AdD; 4.6 AYU_TIP_PPA_AdD; 4.7 AYU_NE-EF_APRE-RF-PP_AdD; 4.8 AYU_EVT_JVAL_AdD y 4.9 AYU_DIFC_PRFC-PP_AdD.

Ayudas entregadas por la PPA para enseñar a reflexionar sobre las situaciones de la PP (4.1 AYU_PPA_FOMT_RPP_AdD).

En el CA, los AdD consideran que la ayuda recibida de la pareja pedagógica académica para fomentar la reflexión de la práctica preprofesional es entregar direcciones para entender las situaciones de la práctica objeto de reflexión. La guía que entregan en el proceso de reflexión, los aportes a través de los diferentes puntos de vista sobre las situaciones que los estudiantes traen para la reflexión. Otro aspecto importante que fomenta la reflexión es el diálogo y ayudan a la búsqueda de soluciones. Los

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

docentes realizan preguntas para indagar sobre los diferentes puntos de vista que pueden presentarse durante la reflexión y es apoyado a través del direccionamiento de los docentes.

AdD_E1_1_8 (0:36:26.7): “Mediante la reflexión los defino como buenas, porque...son muy buenas en sí, porque nos ayudan a pensar, qué vamos a hacer cuando seamos en el futuro cuando nosotros estemos a cargo de una aula.”

AdD_E1_1_16 (0:32:53.3): “Más de la reflexión que puedan dar los profesores, me ayuda más lo de mis compañeros, porque ellos muchas veces fundamentan su reflexión a partir de lo vivido en las escuelas.”

AdD_E1_1_29 (0:36:13.9): “En las relatorías ahí, ahí se evidenció que como dije anteriormente ya el problema que tuve con el niño entonces me dijeron cómo puedo tratar con él, qué puedo hacer, cómo puedo ayudarlo, cómo puedo llegar a él, cómo puedo conversar, cómo puedo tratar de buscar por qué se comporta de esa manera, entonces ahí me ha ayudado en ese sentido a buscar como nuevas cosas, en este ciclo como me tocó estar en segundo de básica nunca había estado con niños muy pequeños entonces me dijeron como puedo llegar a un niño de esa edad y cosas así.”

AdD_E1_1_2 (0:25:15.4): “Guías, que a partir de lo que nosotros mismos planteamos o decimos poder desarrollar esos contenidos.”

En el **CB**, los AdD refieren que las ayudas que reciben de la PPA es una explicación más profunda de las diferentes situaciones de la práctica preprofesional. Algunos estudiantes comentan que la ayuda de la pareja pedagógica académica es indispensable como guía en este proceso. Intentan motivar a la reflexión a lo que le suman sus experiencias y conocimientos para retroalimentar el proceso. La ayuda se centra en el direccionamiento que reciben por parte de los docentes para desarrollar la reflexión. La mayoría de los estudiantes consideran que la motivación es uno de los factores más relevantes que entregan los tutores en el proceso de la reflexión. Les permiten obtener variadas soluciones a partir de opiniones y aportes de los tutores y de los estudiantes.

AdD_E1_2_1 (0:43:07.1): “Nos dan sus opiniones y son buenas o sea porque las dos, sus opiniones de los dos o sea se acoplan ante la situación misma que estamos pasando.”

AdD_E1_2_9 (0:21:18.7): “Por ejemplo, eee, en el momento de que, ya llega la hora de Cátedra el profesor TCI_2 también es que, no solamente es que TCI_2 nos dice que actividad tenemos que hacer o lo que vamos a hacer hoy, sino que también TAP_2 nos, o sea también nos, nos guía.”

AdD_E1_2_21 (0:22:37.4): “Los dos se ponen de acuerdo y presentamos cualquier problema, ellos lo analizan, nos dan cualquier opción que ellos tengan o nos hacen que nosotros generemos cualquier opción que se pueda mejorar ese problema.”

En el **CC**, los AdD consideran que la ayuda por parte de la pareja pedagógica académica (PPA) permite profundizar las temáticas de las situaciones de la práctica preprofesional. Los docentes promueven la reflexión que permita al estudiante observar y analizar diferentes factores que desencadenan a una diversidad de situaciones. La ayuda que reciben por parte de los tutores es una guía en el proceso de la reflexión. No entregan una respuesta inmediata, motivan e incentivan a la reflexión y a la búsqueda de soluciones. Los tutores presentan casos reales que permite la comprensión de diferentes situaciones. Existe una gran apertura por los tutores y enriquecen a partir de las opiniones. Facilitan una hoja de formato para realizar la reflexión.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_E1_3_10 (0:25:57.5): “A más de incentivar y todo eso tiene siempre todo el apoyo en este sentido.”

AdD_E1_3_14 (0:26:08.2): “Yo creo que la ayuda es muy buena, porque los docentes nos dejan a nosotros que tratemos de solucionar solos los problemas por medio de comentarios lleguemos a una conclusión o lleguemos a solucionar.”

AdD_E1_3_27 (0:39:00.1): “Yo diría que bastante, como he dicho anteriormente, nosotros tenemos alguna duda de algún aspecto de nuestro proyecto, no sabemos cómo hacer esta entrevista, necesitamos una revisión y los profesores están prestos para ayudarnos en ese sentido o sea sí.”

Tipos de ayudas necesarias entregadas por los tutores en el proceso de reflexión (4. 4 AYU_NE-EF_APRE-RF-PP_AdD).

En el **CA**, los AdD perciben que las ayudas necesarias y efectivas para el proceso de reflexión fueron: desarrollar un pensamiento crítico, profundizar los diferentes contenidos, el manejo de la teoría por parte de los docentes, el acompañamiento durante la práctica preprofesional, partir de una experiencia previa del docente, la entrega de documentación o materiales que apoyen a la reflexión, la entrega de una guía y las experiencias. Asimismo, la relatoría aporta y ayuda al proceso de la reflexión, el direccionamiento a través de preguntas e identificar el problema.

AdD_E1_1_1 (0:32:26.4): “Quizás ellos, tomando la palabra en cuanto a una opinión, abriendo el diálogo, preguntando, quizás eso.”

AdD_E1_1_21 (0:35:55.1): “El acompañamiento como le dije, el acompañamiento, el interés que el docente le pone para solucionar algún problema que se presente.”

En el **CB**, los AdD consideran que las ayudas necesarias y efectivas entregadas en el proceso de reflexión fueron: motivar a aportar la opinión personal, ofrecer varias posibilidades de solución a una situación, las experiencias vivenciadas por los docentes en diferentes situaciones de práctica profesional, la motivación e incitación a pensar, centrar la actividad en el trabajo en grupo, promover la participación de todos los estudiantes, la entrega de soluciones a las diferentes situaciones, brindar estrategias docentes para aplicarlas en las prácticas preprofesionales.

AdD_E1_2_3 (0:35:34.6) “La parte de instrumentos, o sea que si uno no sirve, o sea que si uno es útil con un grupo.”

AdD_E1_2_13 (0:33:28.4): “Considero que es centrarse en el trabajo en equipo.”

AdD_E1_2_21 (0:26:34.8): “Sería la del profesor de Cátedra, debido a que nos presenta experiencias ya vividas.”

En el **CC**, los AdD refieren que las ayudas necesarias y efectivas para el proceso de reflexión fueron: la motivación al diálogo, la propuesta de posibles alternativas y soluciones en diferentes situaciones, entrega de material y documentos que favorecen la reflexión, presentar ejemplos de su ejercicio profesional, incentivar a la reflexión, incentivar el trabajo en equipo, presentar situaciones reales, mostrar escucha activa, ofrecer consejos, ayudar a resolver diferentes problemas que se encuentren en el lugar de prácticas preprofesionales.

AdD_E1_3_1 (0:45:13.1): “Con intenciones, o sea los ejemplos que ellos a veces nos cuentan anécdotas, ejemplos vividos por ellos en la cuales nos orientan a lo que tenemos que hacer y lo que tenemos que no hacer.”

AdD_E1_3_13 (0:29:25.1): “Creo que el diálogo abierto entre docente y el estudiante.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_E1_3_25 (0:41:59.1): “Cuando ellos nos dan como o sea como le dije lo que es cómo interactuar dentro del aula la cuando nos dan ciertos consejos con respecto a la disciplina.”

AdD_E1_3_30 (0:31:22.9): “Las ayudas serían las que nos dan como para entender los casos, situaciones, porque a veces nos dan temas que ya han sucedido, por ejemplo de estudios ya, de situaciones que han sucedido.”

Ayudas de los tutores dirigidas a evitar que los AdD focalicen su intervención en formular juicios de valor (4.5 AYU_EVT_JVAL_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que las ayudas para evitar juicios de valor de acuerdo a los estudiantes son: explicar la labor del docente y ser empáticos con las diferentes situaciones y lo complejo que puede llegar a ser para un docente controlar diferentes situaciones al mismo tiempo.

AdD_E1_1_3 (0:02:17.1): “Nos explicaba lo duro que es ser docente, lo duro que es estar frente a un aula que consta más de cuarenta alumnos, que es dirigir o sea no es fácil tampoco desde el punto de vista de un docente no es fácil dirigir ni aplicar las estrategias que nos están enseñando aquí, ni la metodología, ni lo que se pone en el currículo, eso también me hizo entrar mucho más la parte del docente.”

En CB, no se encontraron datos de las entrevistas de ese grupo relativos a este ámbito

En el **CC**, los AdD perciben que las ayudas para evitar juicios de valor consisten en focalizar las contribuciones a la reflexión en proponer, si es el caso, nuevas actuaciones y no en valorar negativamente las que se están llevando actualmente a cabo.

AdD_E1_3_7 (0:18:09.2): “Pues TAP_2 siempre dice que todas estas, las formas de enseñar a los docentes y todo esto hay que, hay que respetar, pues ellos han estado más tiempo que nosotros, primero hay que comenzar de un ambiente de respeto.”

AdD_E1_3_34 (0:46:29.1): “Niños, yo dije a los niños les dan haciendo los trabajos los papás, entonces el profesor TAP_1 me dijo que no hay que tener las suposiciones, que yo supuse que les daban haciendo, pero no debemos suponer las cosas, entonces yo creo que eso.”

4.1.4.2. Percepciones iniciales de los AdD. Ayudas entregadas por la PPA al inicio, durante el desarrollo y al final del proceso de reflexión

Las preguntas que comportó esta subcategoría fueron *¿Qué tipo de ayudas recibe de sus tutores para iniciar la reflexión?* y *¿Cuáles de estas ayudas conjuntas son específicas del trabajo de apoyo de ambos tutores al inicio de la reflexión?*, y comportó la creación de tres códigos: 4.6 AYU_PPA_PRFC_PP_IN_AdD.

Ayudas entregadas por la PPA al inicio de las situaciones de reflexión (4.6 AYU_PPA_PRFC_PP_IN_AdD).

En el **CA**, los AdD sostienen que la PPA les brinda la ayuda planteando preguntas a los estudiantes para la fase inicial, además ponen sus opiniones y puntos de vista para motivar a la reflexión.

AdD_E1_1_2 (0:28:54.1): “Plantea dudas o plantea preguntas para los estudiantes para desarrollar la experiencia que hablan los compañeros y el otro docente aporta, aporta con vivencias o ideas para direccionar el, a llegar un consenso entre todos los estudiantes.”

AdD_E1_1_3 (0:34:12.5): “Preguntan algo y se abre como que responda libremente el que quiera.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_E1_1_20 (0:30:17.7): “En base a casos suscitados en las escuelas.”

En el **CB**, los AdD consideran que la PPA ayuda en la fase inicial con preguntas generadoras y motivadoras de participación para que los estudiantes compartan las situaciones a través de las relatorías.

AdD_E1_2_1 (0:47:49.6): “Ayudas digamos sería que me aconsejan, me aconsejan lo que debo hacer este, también me brindan estrategias digamos por lo que quizá podría utilizar.”

AdD_E1_2_10 (0:42:56.5): “Qué tal te fue a ti, qué tal te fue a ti, que tal te fue a ti, entonces según eso vemos, alguien tuvo un problema parecido, sí, tú tuviste un problema parecido, entonces cómo puede resolverlo.”

AdD_E1_2_23 (0:23:24.7): “Mediante sus experiencias y conocimiento.”

En el **CC**, los estudiantes refieren que la ayuda de la PPA son guías para iniciar el proceso, luego de ingresar al aula y tocar temas relevantes de la asignatura dan paso a un estudiante para la lectura de la relatoría, coordinan sobre el tiempo que intervienen los estudiantes.

AdD_E1_3_1 (0:50:47.1): “Los objetivos de la clase, material que vamos a utilizar, cómo va a hacer el proceso de reflexión, los tiempos que se van a realizar posteriormente.”

AdD_E1_3_6 (0:30:01.7): “Al iniciar la reflexión sería que, que nos dan su, su punto de vista, para, y para continuar con nuestros puntos de vista, a ver complementando el caso que se presentó.”

AdD_E1_3_21 (0:39:53.9): “El momento de que nosotros tenemos nuestras inquietudes, entonces ellos como le dije vienen preguntan, al iniciar su clase inician con, con un tema en específico que vaya a la clase ya que aquí es el, el escenarios y ambientes de aprendizajes.”

Ayudas entregadas por la PPA durante de las situaciones de reflexión (4.7 AYU_PPA_PRFC-PP_DES_AdD).

Las preguntas que comportó esta subcategoría fueron *¿Qué tipo de ayudas recibe de sus tutores para progresar a lo largo del proceso hacia una reflexión productiva sobre las situaciones vividas en la PP?* En la caracterización se usó el código 4.7 AYU_PPA_PRFC-PP_DES_AdD.

En el **CA**, en la fase de desarrollo de la reflexión, los AdD percibieron como ayudas de la pareja pedagógica académica para el progreso de la reflexión las siguientes: ofrecer retroalimentación, relacionar el contenido con la práctica, realizar preguntas sobre el tema, también creen que la confianza que les brindaron los docentes es un aspecto importante de esta fase. Asimismo, consideran una ayuda que los dos docentes dieran sus opiniones tomando como base sus propias experiencias profesionales, lo que los AdD consideraron una guía para el desarrollo de la reflexión.

AdD_E1_1_1 (0:35:37.2): “Quizás un proceso de que nosotros seamos críticos con lo que vemos, o sea, que critiquemos las situaciones desde diferentes puntos de vista, no solo del alumno, del docente o del padre de familia, que tengamos pensamientos un poquito más críticos, un pensamiento crítico.”

AdD_E1_1_3 (0:34:37.9): “Un poco el retroalimentar lo que surja.”

AdD_E1_1_30 (0:20:37.8): “Mediante los trabajos que nos asignan entonces es un progreso que vamos dando, incluso en el PIENSA.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

En el **CB**, los AdD refieren que en esta fase, la PPA da apoyo a los estudiantes entregando soluciones o puntos de vista sobre las diferentes situaciones expuestas en grupo. Además, consideran un aporte los ejemplos “propios” entregados por la PPA.

AdD_E1_2_4 (0:41:11.1): “Como que nos van retroalimentando puede ser con diferentes estrategias, maneras de convivir en el aula, lo que debemos estar informados de lo que, así sobre el rol del docente más o menos.”

AdD_E1_2_10 (0:43:44.7): “El un profesor nos, nos ayuda con ejemplos digamos, y el otro profesor nos ayuda con, con, con la teoría, entonces y esto de aquí hace que nosotros, como ya dije, no nos hacen que, no nos dan la respuestas, sino nos dan la manera de llegar a, entonces nosotros generamos el conocimiento productivo digamos.”

AdD_E1_2_25 (0:26:45.0): “En base a las experiencias que ya nos cuenta cada uno de ellos, entonces como que yo ya me voy mentalizando cómo es el proceso de enseñanza.”

En el **CC**, los estudiantes comentan que la pareja pedagógica académica representa una guía en el desarrollo de los espacios de la reflexión.

AdD_E1_3_7 (0:43:02.5): “Se van analizando estos casos, los docentes aportan de manera productiva; pues a veces estos casos, algunos ya tienen como una mirada, una mirada de un caso que ya se dio; o sea se sabe cómo ayudar o disminuir el impacto de la situación.”

AdD_E1_3_9 (1:04:37.0): “Información acerca del ambiente de aprendizaje, de los ambientes de aprendizaje acerca de, de cómo crear, de cómo, de las dimensiones.”

AdD_E1_3_22 (0:46:03.5): “Conforme vamos avanzando la reflexión nos van guiando.”

AdD_E1_3_34 (0:46:29.1): “Nos proponen estrategias de cómo podríamos mejorar.”

Ayudas entregadas por la PPA al cierre de las situaciones de reflexión (4.8 AYU_PPA_PRFC_PP_CIE_AdD).

En el **CA**, los AdD perciben que la PPA ayuda elaborando una conclusión de la reflexión desarrollada durante la sesión.

AdD_E1_1_4 (1:02:07.5): “A la final con cierre o desde un punto de vista de él también nos da una idea de cómo solucionar el caso.”

En el **CB**, los AdD perciben que la PPA les ayuda clarificando dudas que se hayan generado en el proceso de la reflexión.

AdD_E1_2_8 (0:25:59.3): “Hablando de conclusiones, los docentes nos dicen, entonces qué podemos hacer si pasa esto, qué tienes que hacer en este caso eeh? Así se concluye, digamos, reuniendo todas las ideas en un par de frases o en un par de preguntas.”

En el **CC**, los estudiantes sostienen que las ayudas se basaron en clarificar dudas suscitadas en la reflexión.

AdD_E1_3_20 (0:28:10.9): “Aclarando si a alguien tuvo o le quedó una duda.”

4.1.4.3. Percepciones iniciales de los AdD. Dificultades experimentadas en el proceso de reflexión

Las preguntas relacionadas con esta subcategoría fueron las siguientes: *¿Qué dificultades han experimentado al desarrollar dinámicas de reflexión conjunta con sus tutores de PPA en la universidad?* En la caracterización se usó el código 4.9 AYU_DIFC_PRFC-PP_AdD.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Dificultades experimentadas en el proceso de reflexión (4.9 AYU_DIFC_PRFC-PP_AdD).

En el **CA**, los AdD perciben que las dificultades experimentadas en el proceso de reflexión se refieren a la diversidad de ideas o dos puntos de vista diferentes de los docentes ante una misma situación relatada.

AdD_E1_1_1 (0:04:13.1): “Mi criterio personal es un poquito de desorganización por parte de la docente, pero bueno.”

AdD_E1_1_4 (1:13:02.0): “Los puntos de vista. Creo que tener varios puntos de vista es bueno porque no, no se cierra, como que no se cierra. Al final como que hay un punto que tiene que ser concreto para que no se quede uno con más dudas.”

AdD_E1_1_19 (0:42:48.1): “No se ponían de acuerdo los maestros.”

AdD_E1_1_26 (0:44:52.2): “No existía la participación de todos y no estaba del todo establecido cómo elaborar una relatoría.”

En el **CB**, los AdD perciben como dificultades de la reflexión el tener diferentes puntos de vista frente a una experiencia o situación compartida y la falta de implicación puntual de alguno de los docentes.

AdD_E1_2_6 (0:38:04.0): “Que no haya una armonía entre, o tal vez que no sé consenso entre lo que se pretende observar, por ejemplo, tal vez en un inicio esto era bastante evidente en los instrumentos que se iban a utilizar, en las perspectivas de que, un concepto básico, había muchos puntos de vista que confundía mucho.”

AdD_E1_2_15 (0:20:38.9): “Yo creo que muchas veces está muy ocupado, ya que también maneja otro curso, creo que es también en prácticas. Entonces creo que está, está como muy sobrecargado.”

En el **CC**, la dificultad en la reflexión la sitúan los AdD en que no todos los estudiantes participan de forma activa en el proceso de reflexión. Otra dificultad es el tiempo limitado para poder entregar una solución a las diferentes situaciones expuestas. Además, exponen que, con las opiniones que se pueden entregar en grupo, el estudiante que presenta la relatoría puede percibir la crítica como algo “personal” y no a la situación. La dificultad para las ayudas también se expresa que fue el tiempo que limitó proporcionar mayor cantidad de ayudas para la reflexión.

AdD_E1_3_7 (0:43:58.8): “A veces parece que algunos improvisan. Desde mi punto de vista, a veces se notaba que algunos estaban diciendo simplemente lo que han visto en la práctica, pero no tenían algo firme sobre lo cual estaban opinando, no la leyeron.”

AdD_E1_3_18 (0:42:32.4): “Bueno, dificultades un poco al principio fue la participación de los compañeros de clase.”

AdD_E1_3_33 (0:37:12.7): “No todos los compañeros participan activamente.”

4.1.5. Percepciones iniciales de los AdD. Evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP

Esta subcategoría se refiere a las percepciones de los estudiantes sobre el proceso de evaluación de la reflexión conjunta. En esta categoría se incluyen **una subcategoría** y **un ámbito temático**. Las preguntas que comportó esta subcategoría fueron *¿Durante el proceso de reflexión conjunta que mantiene con sus tutores de PPA existe algún tipo de evaluación? Si es así, ¿Qué tipos de evaluación es y cómo se la desarrolla?* Los contenidos identificados en esta subcategoría fueron codificados como 5. 1 EVA_PRFC_PP_AdD.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Tabla 4.1.9 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de la entrevista inicial de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a la Evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP

Subcategorías	Códigos
4.1.5.1 Evaluación de la reflexión conjunta	5. 1 EVA_PRFC_PP_AdD

Las percepciones iniciales que los AdD sostienen se presentan en la Tabla 4.1.10, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.1.10 Número de fragmentos de la categoría Evaluación del proceso de reflexión conjunta

CÓDIGOS	CA Gr=1874; GS=24			CB Gr=2234; GS=25			CC Gr=2529; GS=26			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
5. 1 EVA_PRFC_PP_Ad D Gr=125	39	31,20	31,20	39	31,20	31,20	47	37,60	37,60	125	100	100
Totales	39	31,20	31,20	39	31,20	31,20	47	37,60	37,60	125	100	100

Nota. En la Tabla 4.1.10 se puede apreciar que el único los códigos/ámbito temático que comporta la evaluación 5. 1 EVA_PRFC_PP_AdD está representada con fragmentos que es expresada por estudiantes con desconocimiento del proceso de evaluación de la reflexión o una negación.

4.1.5.1. Percepciones iniciales de los AdD. Evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP (5. 1 EVA_PRFC_PP_AdD)

En el **CA**, los AdD reconocen la existencia de la heteroevaluación y coevaluación sobre la solución propuesta frente a una situación problema de la práctica preprofesional.

AdD_E1_1_13 (0:36:12.4): “Evaluación de nuestras reflexiones no hubo.”

AdD_E1_1_19 (0:44:44.1): “Bueno, yo creo que era coevaluación.”

AdD_E1_1_22 (1:07:10.3): “Si, bueno, ¿la evaluación?, él nos ha pedido un trabajo final que tenía partes, entonces cada clase se contribuía en un fragmento de lo que iba a ser el final.”

En el **CB**, los AdD comentan que la evaluación se encuentra de manera tácita en el mismo proceso de la reflexión.

AdD_E1_2_6 (0:39:08.7): “Evaluación. Posiblemente, esté implícito dentro del mismo proceso.”

AdD_E1_2_16 (0:54:35.8): “No, no, no, no hemos tenido evaluaciones.”

AdD_E1_2_23 (0:25:30.6): “La evaluación se presenta al momento de ver si las estrategias que ellos nos dieron están funcionando.”

En el **CC**, los AdD percibieron que no había evaluación específica de la reflexión como tal.

AdD_E1_3_2 (0:30:46.2): “No, no creo que hay evaluación.”

AdD_E1_3_16 (0:37:10.2): “Creo que en la presentación de las relatorías nada más, no creo que nos evalúan.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_E1_3_32 (0:44:26.0): “Es como una sensación de bienestar porque uno se da cuenta de que está haciendo las cosas mal y se puede parar y volver a corregirlo y seguir otra vez haciendo las cosas de la manera correcta.”

4.1.6. Percepciones iniciales de los AdD. Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; repercusión en diferentes ámbitos formativos

En el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas se ha podido identificar en esta categoría: “Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión” **ocho subcategorías** y **diez ámbitos temáticos** de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas que aportan información a las subcategorías (ver Tabla 4.1.11).

Tabla 4.1.11 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de la entrevista inicial de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; repercusión en diferentes ámbitos formativos

Subcategorías	Códigos
4.1.6.1 Expectativas de logro y aprendizajes en las diferentes asignaturas	Expectativas de logro y avances en el aprendizaje en las diferentes asignaturas 6. 1 CFOR_EXP_LOG_ASG_PPA_AdD
	Expectativas de logro en la CIDGAA 6. 2 CFOR_EXP_LOG_CIDGAA_AdD
	Expectativas de logro en la DAMC 6. 3 CFOR_EXP_LOG_DAMC_AdD
4.1.6.2 Expectativas de logro y avances en la relación entre teoría y práctica	Expectativa de logro en desde la relación que existe entre teoría y práctica 6. 4 CFOR_EXP_LOG_T-P_AdD
4.1.6.3 Expectativas de logro y mejora de la actuación de los AdD en la escuela de prácticas	Progresos en la actuación de los AdD en la unidad educativa o escuela de PP 6. 5 CFOR_PROG_ACTU_AdD_RPP_AdD
4.1.6.4 Expectativas de logro y avances en la formación	Progreso en la formación integral 6. 6 CFOR_PROG_ACTU_F_INT_AdD
4.1.6.5 Explicar una experiencia de progreso	Explicar una experiencia de progreso 6. 7 CFOR_EXP_PROG_AdD
4.1.6.6 Contribución de la reflexión sobre la PP al desarrollo de competencias	Contribución de la reflexión sobre la PP al desarrollo de competencias 6. 8 CFOR_COMP_DES_RPP_AdD
4.1.6.7 Utilidad de la reflexión para la formación	Utilidad de la reflexión 6. 9 CFOR_IMP_REF_PP_FORM_AdD_AdD
4.1.6.8 Dificultades experimentadas en el proceso de reflexión	Dificultades en la reflexión 6.10 CFOR_DIFC_PRFC_PP_AdD

Las percepciones iniciales que los AdD sostienen se presentan, en la Tabla 4.1.12 que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Nota. Continúa en la página siguiente, ya que se presenta una tabla que excede el espacio restante de la página.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Tabla 4.1.12 Número de fragmentos de la categoría Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; repercusión en diferentes ámbitos formativos

CÓDIGOS	CA Gr=1874; GS=24			CB Gr=2234; GS=25			CC Gr=2529; GS=26			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
	6.1 CFOR_EXP_LOG_ASG_PPA_AdD Gr=95	28	29,47	3,48	37	38,95	4,60	30	31,58	3,73	95	100
6.2 CFOR_EXP_LOG_CIDGAA_AdD Gr=5	2	40,00	0,25	0	0,00	0,00	3	60,00	0,37	5	100	0,62
6.3 CFOR_EXP_LOG_DAMC_AdD Gr=6	1	16,67	0,12	1	16,67	0,12	4	66,67	0,50	6	100	0,74
6.4 CFOR_EXP_LOG_T-P_AdD Gr=98	26	26,53	3,23	37	37,76	4,60	35	35,71	4,35	98	100	12,17
6.5 CFOR_PROG_ACTU_AdD _RPP _AdD Gr=91	24	26,37	2,98	31	34,07	3,85	36	39,56	4,47	91	100	11,30
6.6 CFOR_PROG_ACTU_F_INT_AdD Gr=92	33	35,87	4,10	33	35,87	4,10	26	28,26	3,23	92	100	11,43
6.7 CFOR_EXP_PROG_AdD Gr=80	20	25,00	2,48	31	38,75	3,85	29	36,25	3,60	80	100	9,94
6.8 CFOR_COMP_DES_RPP_AdD Gr=191	48	25,13	5,96	54	28,27	6,71	89	46,60	11,06	191	100	23,73
6.9 CFOR_IMP_REF_PP_FORM_ AdD_AdD Gr=147	48	32,65	5,96	54	36,74	6,71	45	30,61	5,59	147	100	18,26
6.10 CFOR_PER_UTI_PRFC_PP_AdD Gr=0	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	100	0,00
Totales	230	28,57	28,57	278	34,53	34,53	297	36,89	36,89	805	100	100

Nota. En la Tabla 4.1.12 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia son; en primer lugar 6. 9 CFOR_IMP_REF_PP_FORM_AdD_AdD que hace referencia a la importancia del proceso de la reflexión en la formación que le otorga el AdD. El código/ámbito temático que le sigue es 6. 6 CFOR_PROG_ACTU_F_INT_AdD vinculado con la anterior respecto a la progresión en su formación integral.

4.1.6.1. Percepciones iniciales de los AdD. Expectativas de logro y avances en el aprendizaje en las diferentes asignaturas

La subcategoría “Expectativas de logro en la formativo de los AdD en las diferentes asignaturas” reúne los datos recogidos por la siguiente pregunta: *¿Cuál es su percepción sobre sus expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión y los avances en el grado formativo en las asignaturas que se trabajan conjuntamente con los dos tutores de la PPA?* Las respuestas recogidas se organizaron en los códigos siguientes: 6. 1 CFOR_EXP_LOG_ASG_PPA_AdD; 6. 2 CFOR_EXP_LOG_CIDGAA_AdD; 6. 3 CFOR_EXP_LOG_DAMC_AdD.

Expectativas de logro y avances en aprendizajes relacionados con las diferentes asignaturas 6.1 CFOR_EXP_LOG_ASG_PPA_AdD

En el CA, existen diversas opiniones sobre la expectativa de logro de aprendizajes, algunas relativas a conseguir profundizar en el análisis de los casos expuestos en la clase, avanzar en ser críticos,

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

adquirir más experiencia. Otras percepciones sitúan las expectativas de aprendizaje en un grado medio, pues no se alcanzó un gran nivel de profundidad en algunos aspectos.

AdD_E1_1_4 (1:06:48.2): “He de tener muchos puntos de vista y a la final uno termina con menos dudas.”

AdD_E1_1_14 (0:43:21.3): “Más que todo nos ha permitido conocer, ampliar algunos conocimientos que esta reflexión nos permiten vincularlos o llevarlos a nuestra práctica como estudiantes o como futuros docentes.”

AdD_E1_1_28 (0:34:09.4): “Ah ya, mis expectativas de logro con la cuestión de la reflexión pues son muy buenas, porque en el momento que cada quien opina uno se puede ir formando un criterio a partir de eso, entonces si yo formo un criterio yo puedo después aplicarlo a mi práctica.”

En el **CB**, los estudiantes exponen su alto nivel de expectativa de logro debido a que han evidenciado que las otras asignaturas del quinto ciclo están presentes en los momentos de reflexión. Comentan que esta reflexión les permitió tener más experiencia a conocer diferentes situaciones y soluciones que podrían brindarles los docentes.

AdD_E1_2_1 (0:51:34.4): “Yo considero que me han ido formando, porque digamos o sea uno antes no, no tenía conocimiento de lo que se podría hacer o qué dinámicas, qué estrategias se podría realizar.”

AdD_E1_2_11 (0:39:15.0): “Algunas situaciones que me han pasado, algunas situaciones creo que en la reflexión que hemos hecho conjuntamente con nuestra pareja de tutores, creo que si se han llegado a solucionar.”

AdD_E1_2_26 (0:31:19.5): “Algo que nos ayuda bastante en el momento de entender nuestra preparación hacia el futuro.”

En el **CC**, los AdD consideran que las expectativas de logro son altas por la posibilidad de explorar, la adquisición de nuevos conocimientos durante la reflexión además de las estrategias que pueden aplicar en el aula y para la construcción del proyecto final PIENSA.

AdD_E1_3_8 (0:40:26.6): “En cuanto a las asignaturas sin el proceso de reflexión no, que a veces en un momento de la reflexión estamos viendo cosas o temas que no tienen mucha relevancia para la práctica.”

AdD_E1_3_20 (0:42:34.9): “Digamos cuando ya se socializa entre todos ya entendiendo de lo que estamos hablando, dando la opinión y también participando con vivencias que pueden ser similares de la misma no tal vez yo no sé mucho del tema hablado.”

AdD_E1_3_33 (0:42:19.7): “Cátedra y modelos son procesos, son materias que nos ayudan a nosotros a resolver problemas que se presentan dentro de la práctica preprofesional.”

Expectativas de logro en la CIDGAA (6. 2 CFOR_EXP_LOG_CIDGAA_Add).

En el **CA**, los AdD perciben el nivel de expectativas sobre el logro de aprendizaje en los contenidos de la CIDGAA como medio o normal.

AdD_E1_1_11 (0:32:05.4): “Están en un nivel normal en sí, igual los aprendizajes que se ha dado se podrían decir que más contribuyó lo que es cátedra que Diseño, muchísimo más contribuyó Cátedra en sí.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_E1_1_21 (0:50:23.0): “El docente de Cátedra si nos ha dado un breve camino por lo menos donde seguir, qué materiales hacer, que materiales se debería trabajar y a su vez también en las prácticas, también se ha traído algunas dudas, algunos... yo qué sé, problemas al aula para que este a su vez nos ayude, como digo, las expectativas no es tan al cien por cien, pero tampoco me quejo.”

En el **CB**, los AdD creen que la reflexión es positiva, se busca aprender sobre diferentes situaciones, procurando la mejora y evitando el error.

AdD_E1_2_29 (0:41:11.6): “Yo creo que es muy bueno o sea esa reflexión como le decía para ir aprendiendo lo que ha pasado, para no caer en el mismo error, para no cometer los errores que han pasado.”

En el **CC**, los estudiantes comentan que les agrada dominar algunos contenidos que se abordaron en la reflexión. Los logros pueden ser palpables.

AdD_E1_3_10 (0:35:21.4): “Hay situaciones que dentro de la Cátedra no aprendemos, entonces todo eso se va a ir complementando. En estas reflexiones que se han dado podemos aprender a manejarlas y gestionar las que vivimos diariamente como futuros docentes.”

AdD_E1_3_16 (0:38:37.4): “Bueno, mis expectativas de logro son dominar estos contenidos; dominar estos contenidos, para así poderlos implementar. Mis expectativas de logro son implementar esto, pero esto del dominio de los contenidos. Pero creo que no, no, se dio, de momento, porque en cierta manera el aporte de Cátedra no facilitó esto.”

AdD_E1_3_34 (0:50:01.6): “Diseño y Cátedra también pueden alcanzar una estrategia de solución a una problemática, por ejemplo, de la práctica.”

Expectativas de logro en la DAMC (6. 3 CFOR_EXP_LOG_DAMC_AdD).

En el **CA**, la experiencia de logro que manifiestan los AdD es el manejo del Diseño Curricular.

AdD_E1_1_5 (0:52:30.4): “Dentro de lo que sería la materia de Diseño Curricular personalmente creo que podré cumplir algunos logros pero no todos.”

En el **CB**, la experiencia de logro que sostiene los AdD es la construcción del Proyecto Integrador de Saberes (PIENSA).

AdD_E1_2_18 (0:37:18.7): “En este caso que estamos con el proyecto del PIENSA aportará especialmente Diseño curricular aportará bastante en cuanto a la estructura del PIENSA, como investigar, cómo investigar la investigación, cómo citar, entonces aporta bastante.”

En el **CC**, los AdD consideran que la experiencia de logro permitió comprender el uso de diferentes metodologías pedagógicas y el modelo curricular.

AdD_E1_3_9 (1:07:34.0): “Con respecto es a lo que es el docente de Diseño, creo me ayudado mucho a entender, a entender las situaciones que se dan dentro de las prácticas.”

AdD_E1_3_34 (0:50:01.6): “Diseño y Cátedra también los logros que puedo alcanzar es plantear una estrategia de solución a una problemática por ejemplo de la práctica.”

4.1.6.2. Percepciones iniciales de los AdD. Expectativa de logro en desde la relación que existe entre teoría y práctica

Este ámbito surge de la información recogida con la formulación de la pregunta *¿Cuáles son sus expectativas de logro de aprendizaje sobre la relación entre la teoría y la práctica?* Los datos recogidos se codificaron como 6. 4 CFOR_EXP_LOG_T-P_AdD.

Expectativa de logro en desde la relación que existe entre teoría y práctica (6. 4 CFOR_EXP_LOG_T-P_AdD).

En el **CA**, las expectativas de logro de los estudiantes de la relación entre la teoría y la práctica es que no se consiguió alcanzar al cien por ciento. Los estudiantes consideran que para lograrla plenamente, la reflexión debería incorporarse en todas las asignaturas. Otros estudiantes comentan que superó las expectativas que tenían al inicio del proceso.

AdD_E1_1_2 (0:34:10.6): “Creo que falta comprender más, porque o sea hay ciertos aspectos que en la teoría nos plantea de cierta forma que sí se cumplen y otros aspectos no se cumplen en la práctica.”

AdD_E1_1_13 (0:38:30.8): “A nivel de todas las asignaturas, todas contribuirán a nuestra práctica.”

AdD_E1_1_27 (0:30:22.6): “Yo siento que en muchas cuestiones como el trabajo colaborativo lo lograré, pero mis expectativas son mucho más altas.”

AdD_E1_1_13 (0:40:46.2): “Se podría decir que mi progreso se deberá a poder interactuar más con otras personas, en estos casos de estudiantes.”

AdD_E1_1_26 (0:50:03.1): “Las distintas soluciones que he buscado para solucionar algún problema educativo, el proceso de investigación que he llevado a cabo, las consultas a distintos profesores y la agrupación de las varias materias que hemos tenido en conjunto, todo ese conocimiento irlo agrupando para solucionar alguna situación.”

AdD_E1_1_30 (0:25:10.4): “Si ya reflexionamos sobre algún tema, entonces ya estamos digamos como con algún aprendizaje más para poder profundizar sobre lo que sucede en esa clase, entonces se ha podido, algún indicador que surge en la clase, entonces profundizamos más sobre ese tema que en la otra ocasión que estábamos sueltos y eso.”

En el **CB**, las expectativas de logro de relación entre la teoría y la práctica: los estudiantes lo demoninan como una expectativa de logro bastante alta, contribuye a mejorar la práctica en el aula, un mejor dominio sobre una actitud de vinculación entre la teoría y la práctica. Contribuye a esa relación el tener diferentes puntos de vista. Un estudiante lo considera como deficiente, en ocasiones los tutores entregan teoría o material que puede estar lejos de la realidad.

AdD_E1_2_6 (0:43:11.3): “Tal vez que los dos profesores no estén, o no hayan estado en las prácticas conjuntamente.”

AdD_E1_2_12 (0:42:47.3): “También creo que se llegará a cumplir con las expectativas, pues con el trabajo que se realiza en las prácticas, como ya no veníamos solamente a proponer estrategias, sino a implementarlas estrategias para generar algún cambio, se ha que el cambio se ha podido hacer.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_E1_2_20 (0:44:54.5): “Yo creo que ahí sí más bien hay un poco de deficiencia se podría decir ya, ¿por qué?, porque en lo único que nos centramos era en escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje.”

En el CC, las expectativas de logro de la relación entre la teoría y la práctica: los estudiantes comentan que ahora pueden reflexionar con mayor profundidad los diferentes casos. Se ha expuesto situaciones concretas y reales que se viven en las prácticas. Los estudiantes comentan que de momento se sienten muy satisfechos porque creen que aprenderán a través de la reflexión. Luego de la reflexión existe una motivación propia por investigar. Pueden comprobar lo que los docentes en el espacio de prácticas reflexionaban. Un estudiante comenta que su expectativa de logro estuvo en un nivel medio porque hubo algunos temas que no se pudieron evidenciar en la práctica. Lo caracterizan como un aporte importante al proceso de reflexión. La expectativa de logro ha sido muy buena porque se ha podido evidenciar en la aplicación de sus proyectos integradores de saberes. Por último, comentan que su expectativa es que intentan ya no cometer los mismos errores o fallas durante la práctica.

AdD_E1_3_2 (0:32:29.2): “Tal vez podría ser que ahora nosotros podemos reflexionar un poco mejor, ya intentando poner lo que nosotros hicimos o lo que vamos a hacer, intentando relacionarlo o darle sentido con la teoría es decir por ejemplo, si vamos a hacer una actividad por qué la vamos a hacer y por qué nos va a servir, ahí eso está bien en la teoría.”

AdD_E1_3_14 (0:32:39.4): “El momento que recibimos aquí la teoría, buscamos en cómo esa teoría relacionarle en el momento de las prácticas por medio de la relatoría, el rato que vamos formando la relatoría vamos relacionándole esos sucesos con todo lo que hemos visto en las diferentes materias en especial con las dos materias que tenemos ese día.”

AdD_E1_3_31 (0:56:36.4): “Los logros todavía no están alcanzados.”

4.1.6.3. Percepciones iniciales de los AdD. Expectativas de los AdD sobre la influencia de la reflexión en la mejora de su actividad como docente en prácticas en la escuela

En esta subcategoría se analiza información relativa a las expectativas de los AdD sobre la influencia de la reflexión en la mejora de su actividad como docente en prácticas en la escuela. La pregunta planteada fue: *¿Cuáles son sus percepciones sobre los principales progresos de su actuación en la escuela, luego de haber reflexionado sobre las situaciones de la PP?* La información fue codificada como 6. 5 CFOR_PROG_ACTU_AdD_RPP_AdD.

Expectativas de los AdD sobre la influencia de la reflexión en la mejora de su actividad como docente en prácticas en la escuela (6. 5 CFOR_PROG_ACTU_AdD_RPP_AdD).

En el CA, los AdD consideran que la reflexión a mejorado su capacidad reflexiva, la crítica que les impulsa a partir de sugerencias de intervención de los docentes y de los compañeros de clase, les ha posibilitado el acceso a más información sobre las situaciones expresadas en el espacio de reflexión, ha potenciado el aprendizaje de nuevas estrategias y soluciones, los estudiantes también comentan que el proceso de reflexión les ha impulsado a generar soluciones sobre los casos.

AdD_E1_1_2 (0:37:00.6): “Mis aportaciones y las aportaciones de otros, puede ser tal vez semejanzas o ideas en común que tenemos.”

AdD_E1_1_30 (0:25:10.4): “Si ya reflexionamos sobre algún tema, entonces ya estamos digamos como con algún aprendizaje más para poder profundizar sobre lo que sucede en esa clase, entonces se ha podido, algún indicador que surge en la clase, entonces profundizamos más sobre ese tema que en la otra ocasión que estábamos sueltos y eso.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

En el **CB**, los AdD refieren como expectativas de progresos en la actuación docente en prácticas, el haber podido evitar cometer errores en intervenciones, actuar de manera más efectiva, visionar los casos desde perspectivas más ajustadas o cambiar de “mentalidad” tal como lo expresa uno de los estudiantes. También expresan expectativas de ciertos progresos en la práctica preprofesional los aprendizajes realizados sobre la tolerancia y ser autocríticos sobre las diversas situaciones.

AdD_E1_2_8 (0:38:03.8): “Cada participación que vamos realizando durante todo este trayecto que ya hemos pasado es un, es un, es un paso más digamos, es un conocimiento más del cual nos apoderamos nosotros en este ciclo.”

AdD_E1_2_11 (0:42:21.8): “Ya no cometer los mismos errores que venía haciendo yo.”

AdD_E1_2_18 (0:39:42.5): “Tener otra mentalidad.”

AdD_E1_2_28 (0:45:20.6): “Yo creo que habrá una gran mejora después de las reflexiones.”

En el **CC**, los estudiantes declaran que el progreso de actuación ha sido la experiencia adquirida en la fase de la reflexión, también hablan de una mejoría en el desarrollo de planificaciones de clase que les ha permitido actuar e intervenir de una manera ajustada. Este progreso lo caracterizan como una oportunidad de ayuda para los estudiantes de las diferentes instituciones.

AdD_E1_3_1 (0:55:20.8): “Ya. Me ha permitido tener una intervención oportuna poder llevar material, aplicar una metodología, poder tener una buena comunicación con los estudiantes, con el docente, con los directivos.”

AdD_E1_3_6 (0:34:50.4): “Aprendimos a ser más tolerantes y a recibir de una mejor manera los comentarios que, que, que nos hacía la docente y así pudimos mejorar también.”

AdD_E1_3_21 (0:43:47.1): “Le hablaría de la primera semana de que hubo un problema en la escuela en el cual acudí al, al, al doctor de aquí de la universidad, en el cual me dio una forma de proceder o me cambie de grado.”

AdD_E1_3_31 (0:58:14.7): “Mis principales progresos dentro de la Institución Educativa fueron ir adquiriendo quizás el conocimiento de cómo controlar un aula que es muy inquieta.”

4.1.6.4. Percepciones iniciales de los AdD. Progreso en la formación integral al que ha contribuido la reflexión sobre la PP

Los datos analizados son los obtenidos como respuesta a la pregunta *¿Cuáles son los principales progresos que usted ha podido identificar en sus actuaciones luego de haber reflexionado sobre las situaciones de la PP?* (se complementa con la N° 53). Fueron caracterizados usando el código creación de un código 6. 6 CFOR_PROG_ACTU_F_INT_AdD.

Progreso en la formación integral al que ha contribuido la reflexión sobre la PP (6. 6 CFOR_PROG_ACTU_F_INT_AdD).

En el **CA**, los AdD refieren que los progresos formativos comprenden ser más empáticos a situaciones que se encuentren en las instituciones educativas, el manejo del grupo, la aplicación de adaptaciones curriculares para el desarrollo de destrezas de los estudiantes, la resolución de problemas que se presenten en el aula, la toma de decisiones frente a situaciones en el aula.

AdD_E1_1_3 (0:42:10.4): “Ahora ya puedo manejar mejor el problema, yo podría identificar mejor un problema, lo que antes era así algo confuso para mí.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_E1_1_15 (0:30:23.3): “Quizás me ayuda a sobrellevar una circunstancia en concreto de una manera diferente, pienso que eso básicamente, me ayuda a ver otra perspectiva, otra solución, otra alternativa.”

AdD_E1_1_20 (0:39:17.5): “Existe un cambio de comportamiento de los alumnos en la escuela, como le dije, en base a lo que se habla acá nosotros tenemos que plantear lo que podemos y no podemos hacer en un aula de clase para tener resultados provechosos.”

En el **CB**, sobre los progresos formativos los AdD señalan los siguientes: el manejo de una clase, una mejor actitud a diferentes situaciones, la seguridad de expresión al momento de las relatorías, el uso de nuevas estrategias, seguridad en la ejecución de clase.

AdD_E1_2_4 (0:52:18.3): “Los progresos pueden ser como al momento de lo que ya se explicó aquí y volver a transmitirlo allá en la práctica, entonces, pero con, con, con lo que ya nos han sugerido, entonces eso me ha ayudado.”

AdD_E1_2_13 (0:45:06.9): “Una mejor actitud ante la situación y una forma y un mayor nivel para poder ayudar.”

AdD_E1_2_23 (0:29:08.8): “Aprender mediante los problemas detectados, o sea situaciones reales con conocimiento teórico que se constituyen en un aprendizaje real y efectivo.”

En el **CC**, los AdD consideran como progresos formativos: el poder reconocer una estrategia, el no cometer errores y mejorar las estrategias empleadas en las situaciones de la práctica preprofesional. Expresan una mayor seguridad en el momento de aplicar la clase, el mirar de una manera más profunda las situaciones, el buscar información más allá de las entregadas durante la reflexión.

AdD_E1_3_7 (0:52:10.7): “Ya. Uno de los progresos puede ser el mirar la indisciplina, no desde un punto de vista de que todo niño que esté callado un niño que esté callado dentro del aula es bueno, pues a veces hay niños que están haciendo actividades y todo y hay que tratar de ver esas actividades y lo que cada niño está realizando para mirar cómo tratar esta situación.”

AdD_E1_3_30 (0:44:43.9): “Problemas nosotros ya no cometemos esos mismos digamos errores o casos que así nos estamos yendo por una línea correcta para no cometer los mismos errores.”

4.1.6.5. Percepciones iniciales de los AdD. Explicar una experiencia de progreso

Se analiza la información referida a aportar y explicar una experiencia de progreso en la práctica preprofesional. La pregunta de recogida de datos fue la siguiente *¿Podría contarme una experiencia de este tipo?* La información fue caracterizada usando el código 6.7 CFOR_EXP_PROG_AdD.

Explicar una experiencia de progreso (6.7 CFOR_EXP_PROG_AdD).

En el **CA**, se considera la experiencia de progreso en la práctica preprofesional: un estudiante comenta el caso de una docente que no trataba muy bien a sus estudiantes y fue una experiencia de reflexión en el que el estudiante no quería replicar las mismas actitudes de esa docente. El acercamiento con el tutor profesional también es un factor importante de aprendizaje en el proceso de prácticas. Otro tema es la inclusión de niños con necesidades educativas, la repetición de un año lectivo de un estudiante, el escuchar los casos de los compañeros los llevan a una práctica preprofesional más efectiva. Entre las experiencias que tuvieron mayor dificultad son con niños con discapacidad y/o necesidades educativas.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_E1_1_13 (0:44:34.4): “Sí, por ejemplo nosotros dando nuestra Lesson Study, al momento de nosotros dar nuestra clase, ahora me siento como que más segura.”

AdD_E1_1_27 (0:34:59.3): “Yo tuve una experiencia el año anterior, en el que tenía relación con los estudiantes muy amigable, pero se volvió, luego de un tiempo se volvió irrespetuoso y luego de que tuvimos unas cuantas relatorías este año, más o menos de cómo controlar a los estudiantes, cómo trabajar con personas un poco indisciplinadas pude tener una relación armoniosa con los estudiantes, de confianza, pero no de irrespeto, entonces para mí eso fue muy efectivo.”

AdD_E1_1_30 (0:27:24.8): “Una experiencia de este tipo, tendría que ver con la cuestión de los jóvenes, yo en este caso tuve una práctica en décimo de básica, en anteriores ocasiones solo tuve en quinto, sexto, entonces ahí los muchachos tienen una visión diferente del mundo, están rodeados de muchas influencias, cultura, de moda, entonces eso es lo que he visto en ellos y cómo podría trabajar yo cuando sea docente desde ese mundo de los chicos, cómo podría ayudarles a ellos.”

En el **CB**, relacionada a la experiencia de progreso en la práctica preprofesional: Los estudiantes comentan diferentes experiencias en casos relacionados con problemas de aprendizaje, los problemas con la disciplina, el caso de bullying y el estudiante lo acogió y motivó que sus compañeros compartan con él. Los estudiantes se plantearon nuevas estrategias para trabajar diferentes casos como estudiantes con algún tipo de discapacidad. Otra experiencia es que los estudiantes se quedaron a cargo de un grado en donde tuvieron que aplicar diferentes actividades y estrategias. A través de la práctica los estudiantes comentan que han mejorado en cuanto a la planificación y diseño de diferentes actividades.

AdD_E1_2_6 (0:45:55.4): “Si, por ejemplo frente a inconvenientes que se dio con los chicos, con los niños en donde hubieron presunciones no sé, de acoso, que eran nuevas para nosotros y que tal vez hablando y dando un soporte por parte de los docentes se pudo manejar de mejor forma.”

AdD_E1_2_20 (0:49:04.9): “Nosotros tenemos muchos problemas de esto de indisciplina, incluso dentro de las clases, o sea el profe estaba dando clases y los chicos eran... o sea era un caos total, entonces igual, le contamos al profe y todo eso y él nos dijo algo sobre esto de la gamificación, entonces sí me puse a averiguar un poco y de ahí como a la siguiente semana si no estoy mal me tocaba dar una clase, entonces ahí aplique, les hice, les, les hice que los chicos se sienten por grupos y, y le, y le, y de ahí les, y cada uno iba por sus estrellitas, sus puntitos, etcétera, etcétera, entonces eso sí, sí se aplicó.”

En el **CC**, con respecto a la experiencia de progreso en la práctica preprofesional: los estudiantes comentan experiencias de sus primeras clases realizadas en el aula y los cambios que han podido evidenciar, otro de los casos fue el manejo de la disciplina de los estudiantes y el espacio de reflexión ha permitido retroalimentarse con diferentes estrategias. La mejora de la participación como estudiantes aprendices de docentes en la práctica preprofesional.

AdD_E1_3_2 (0:36:02.4): “Las primeras veces que nosotros dimos clases en las prácticas, fueron muy tradicionales, luego de contarle esto al docente, ver que los niños eran indisciplinados, inquietos, nos pudo decir que utilizemos dinámicas que dependiendo de la edad, de la cantidad de niños y sobre todo si era hombres y mujeres, porque la mayoría eran hombres, casi todos eran hombres, entonces tomamos en cuenta eso y realizábamos dinámicas y cambiaban totalmente, se comportaban bien, se ponían atentos a la clase.”

AdD_E1_3_27 (0:51:52.6): “La utilización de videos este, por ejemplo, al momento de mostrar un video a los estudiantes y cuando lo hizo mi compañera Barbara. y era una Lesson study y yo le estaba grabando mientras ella ponía ese video y luego hacía a los estudiantes de séptimo de decirles qué entendieron y todos los estudiantes se quedaron callados, no respondían así y el momento que el profesor de aproximación nos explicó que eso de mostrar un video ustedes no tienen que hacerlo de esa forma porque el estudiante no está aún en la capacidad de abstracción suficiente como para darte un análisis del video que acaba de ver y al momento que nos dio esa explicación pude comprender bien yo como este claro que tiene razón y ya cuando me tocó a mí dar una clase yo mostraba un video ya lo hacía de una forma diferente, iba pausando, les iba explicando así y lo volvía a repetir el video así y yo eso no sabía, no tenía ni idea, lo ignoraba y cuando el profesor nos dio esa sugerencia, ese conocimiento en sí porque Barbara y yo no sabíamos que pasaba en la mente o sea lo ignorábamos y bueno vi el cambio que hubo de una clase que dio B. y el cambio que hubo cuando le di yo haciendo con los videos en sí los estudiantes sí aprenden de esta forma y esa experiencia me quedó para mí ya.”

AdD_E1_3_34 (0:56:31.8): “Por ejemplo, con la ayuda en clase de la docente cómo mejorar mi participación porque antes era como observar y observar y ahora es como ya voy a la práctica y digo profe yo quiero dar una clase, entonces dar clase creo que es eso.”

4.1.6.6. Percepciones iniciales de los AdD. Contribución de la reflexión sobre la PP al desarrollo de competencias

Los datos corresponden a recoger información sobre las percepciones de los AdD de desarrollo de competencias profesionales y personales por su implicación en las sesiones de reflexión sobre las situaciones de la práctica de PP: *¿Cuáles son las principales competencias alcanzadas por usted como AdD y como las ha podido evidenciar luego de los procesos de reflexión conjunta que han sostenido con los tutores de PPA?* La información fue caracterizada usando el código 6.8 CFOR_COMP_DES_RPP_AdD.

Contribución de la reflexión sobre la PP al desarrollo de competencias (6.8 CFOR_COMP_DES_RPP_AdD).

En el CA, los AdD comentan que las competencias desarrolladas en esta reflexión están relacionadas con la competencia de comunicación expresiva y comprensiva, la crítica y la autocrítica frente a diversas opiniones, la reflexión de diferentes casos.

AdD_E1_1_13 (0:46:13.3): “La seguridad que uno ya se va a las prácticas, después como que vengo pasando más tiempo con los estudiantes, vengo pasando con las situaciones que estamos viviendo ahí, entonces como que de manera personal me hace sentir más segura, que tal vez en el siguiente ciclo ya no me iré con muchas inquietudes si lo haré bien si lo haré mal, si no ya me iré un poco más segura.”

AdD_E1_1_18 (1:02:02.0): “Tratar de profundizar y decir el niño es inquieto porque tiene problemas en casa o porque tiene problemas económicos, no vive con los papás, tratar de reflexionar y ver diferentes soluciones, diferentes probabilidades que pueden ser importantes y que realmente no les había visto antes como probabilidades.”

AdD_E1_1_30 (0:26:02.5): “Para mí me ha servido mucho, porque me ha dado a entender de cómo voy a poder responder a las necesidades que surgen en el aula, las necesidades de los alumnos, de los estudiantes.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

En el **CB**, las competencias desarrolladas por los AdD son el “hacer frente” o encontrar soluciones a diferentes casos llevados al momento de la reflexión, el trabajo en conjunto, la seguridad de llevar una clase en las prácticas preprofesionales, competencia de comunicación expresiva y comprensiva, la tolerancia, la investigación y la intervención de casos, el manejo de nuevas estrategias propuestas en el momento de la reflexión.

AdD_E1_2_9 (0:43:00.9): “Me he vuelto más reflexiva y tal vez me he vuelto como que más, eee, abierta para escuchar a mis compañeros y no solamente encerrarme en lo mío y compartir mis ideas con los demás.”

AdD_E1_2_22 (0:36:12.8): “Mi capacidad es básicamente la reflexión.”

AdD_E1_2_27 (0:42:37.9): “Como que he sabido vincular más.”

En el **CC**, los AdD señalan que, entre las competencias que han desarrollado a través de esta reflexión, están las siguientes: la elaboración y aplicación de nuevas estrategias para afrontar situaciones que se presenten en la práctica preprofesional, el accionar del docente en diferentes situaciones, el manejo del aula, el respeto, la participación en clases, aprender a dar una opinión, el análisis de cada situación para la resolución posterior.

AdD_E1_3_2 (0:37:34.2): “Poder relacionar más lo que es práctica y teoría en el aula de prácticas.”

AdD_E1_3_10 (0:40:52.4): “Manejar las situaciones de distintas maneras.”

AdD_E1_3_20 (0:53:10.6): “El hecho de dar clase porque yo no o sea antes como le digo era muy, soy muy introvertido no me gusta mucho entonces era mi voz muy baja, tenía voz muy baja, tal vez el tiempo que me tomaba dar la clase era muy larga, me llevaba mucho tiempo digamos hasta llegar a la evaluación, eso también se me he podido reducir o sea lo que el tema de dar clase más que todo en eso sí he cambiado bastante y si he visto que lo he hecho mejor.”

AdD_E1_3_35 (1:13:34.8): “Parte dinámica ha sido muy crucial en cuanto a la experiencia, en cuanto a dinámica este creo que mi convicción para ejecutar tal actividad.”

4.1.6.7. Percepciones iniciales de los AdD. Percepción de la utilidad de la reflexión para la formación del AdD

Los datos corresponden a recoger información sobre las percepciones de los AdD sobre la utilidad de la reflexión. Fueron recogidos por la pregunta *¿Usted cree que reflexionar sobre situaciones de su PP es importante para su formación como futuro docente? ¿Por qué?* Los datos se caracterizaron con el código 6. 9 CFOR_IMP_REF_PP_FORM_AdD_AdD.

Percepción de la utilidad de la reflexionar para la formación del AdD (6. 9 CFOR_IMP_REF_PP_FORM_AdD_AdD).

En el **CA**, sobre la importancia de la reflexión en la formación de los estudiantes, los AdD coinciden que pueden aportar a cambiar una postura rígida de concepción a una más flexible en el proceso de reflexión. Le atribuyen a la reflexión como un proceso importante en la práctica preprofesional y profesional, puesto que los casos reflexionados pueden suceder en la práctica laboral. Otro estudiante comenta que su importancia le permite llegar a un conocimiento más amplio. Le dan importancia porque consideran que es importante conocer los problemas que están sucediendo en las prácticas y comentarlo en conjunto para encontrar una solución. Otro estudiante comenta que es un espacio de aprendizaje, pero que en ocasiones falta tiempo para poder desarrollar todas las

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

intervenciones. También comentan que su importancia es en ser críticos frente a una situación con diversas miradas de una situación.

AdD_E1_1_8 (0:39:46.3): “La reflexión nos ayuda como dije de la práctica preprofesional, nos ayuda, nos ayuda a buscar una solución, nos ayuda a pensar sobre eso, ya no dejar, o sea si es que existe un problema ya no dejarlo ahí, porque no sé cómo acercarme , cómo solucionarlo o cómo profundizar en eso.”

En el **CB**, sobre la importancia de la reflexión en la formación de los estudiantes, los AdD comentan que pueden escuchar diferentes vivencias de los compañeros y que su propuesta de solución puede ser distinta a la que él plantea. Es un enriquecimiento en el aprendizaje el intercambio de vivencias. La reflexión contribuye a la formación como futuros docentes porque se van adquiriendo conocimientos nuevos. Cambia la mirada de la reflexión de una situación que aparentemente es negativa y resulta ser positiva o una fuente de aprendizaje y de cambio. Los prepara para manejar un grupo de padres, directivos y a la convivencia en el contexto escolar. Este espacio permite solventar algunas dudas que viven dentro de prácticas. Dan un valor importante al llevar las relatorías a clase, porque ha permitido registrar las vivencias en la práctica preprofesional. En este espacio los estudiantes pueden socializar sus situaciones vividas a través de las relatorías y escuchar las opiniones de los demás participantes y a la vez entregar su punto de vista a otra situación. Indican que hay un mayor aprendizaje cuando se reflexiona las situaciones en el aula de la Universidad.

AdD_E1_2_8 (0:20:54.1): “La respuesta a nuestras dudas, que cada pareja practicante llega con alguna duda hacia el docente la cual es muy, o sea contribuye bastante, nos alimenta bastante en conocimientos.”

En el **CC**, sobre la importancia de la reflexión en la formación del estudiante, los AdD comentan que sí es importante la reflexión en la formación porque permite que compartan casos y experiencias que viven en las prácticas. Consideran la reflexión como importante porque es muy probable que las situaciones que están siendo vivenciadas en las prácticas pueden suceder en la actuación profesional y en esas situaciones, para lo que deben estar preparados. Así también les ha permitido analizar puntualmente una situación realizando un intercambio de ideas para enlazar la práctica con la teoría.

AdD_E1_3_21 (0:48:01.0): “Si, ya que a partir de esa reflexión nosotros podemos sobrellevar ese tipo de problemas de que se van presentando en el camino.”

4.1.6.8. Percepciones iniciales de los AdD. Dificultades experimentadas en el proceso de reflexión

La pregunta que comportó esta subcategoría fue *¿Cuáles son sus percepciones sobre las dificultades que han experimentado al desarrollar dinámicas de reflexión conjunta sobre situaciones de la PP en la universidad?* Y comportó la creación de un código 6.10 CFOR_DIFC_PRFC_PP_AdD.

Dificultades experimentadas en el proceso de reflexión (6.10 CFOR_DIFC_PRFC_PP_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que las principales dificultades que han experimentado los estudiantes son la diversidad de ideas y pocos acuerdos a una solución, la falta de trabajo en equipo por parte de los docentes, situaciones de desmotivación al no tener una solución clara para aplicar en el aula. Consideran que en ocasiones se daba mayor tiempo y atención a situaciones no ameritaba la profundidad que se realizaba.

AdD_E1_1_3 (0:36:40.1): “Le quiero ser sincera, he tenido más confusión porque, incluso cosas así que surgen de digamos un ejemplo del currículo y creo que al menos la una no sabe

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

ni siquiera los contenidos del currículo, entonces como que existe ahí ella dice yo no entiendo eso o no sé, entonces como que más confusión.”

En el **CB**, los AdD refieren que las situaciones de dificultad son la falta de participación por parte de los mismos estudiantes, tener diferentes puntos de vista frente a una circunstancia compartida en grupo durante la reflexión, los estudiantes perciben una falta de coordinación por los docentes.

AdD_E1_2_4 (0:49:52.7): “No, no han existido.”

AdD_E1_2_9 (0:37:13.6): “Hemos tenido puntos diferentes de vista o tal vez que no entendemos muy bien la situación.”

En el **CC**, los AdD consideran que las situaciones de dificultad que se encuentran son que no todos los estudiantes participan de forma activa en el proceso de reflexión, otra dificultad para los aprendices es el tiempo limitado para poder entregar una solución a las diferentes situaciones expuestas. Además, exponen que con las opiniones que se pueden entregar en grupo el otro estudiante puede llevárselo “personal” la crítica y no a la situación. La dificultad para las ayudas también se expresa que fue el tiempo que limitó el acceso a ello.

AdD_E1_3_33 (0:45:06.8): “En el semicírculo que se realiza en cada clase, algunas dificultades que se pueden presentar puede ser la participación, la participación activa de cada uno de los estudiantes.”

4.1.7. Percepciones iniciales de los AdD. Grado de satisfacción sobre la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y por el nivel de reflexión alcanzado

La subcategoría “*Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y por el nivel de reflexión*” reúne información sobre el grado de satisfacción por la participación y el nivel de reflexión alcanzado. En esta categoría se incluyen **dos subcategorías** y **dos ámbitos temáticos** de información que se categorizaron usando los códigos 7. 1 SAT_NIV_PRFC_PP_AdD y 7. 2 SAT_PART_PRFC_PP_AdD.

Tabla 4.1.13 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de la entrevista inicial de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes al Grado de satisfacción sobre la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y por el nivel de reflexión alcanzado

Subcategoría	Código
4.1.7.1 Grado de satisfacción por la participación	Nivel de satisfacción por la participación en el proceso de reflexión 7. 1 SAT_NIV_PRFC_PP_AdD
4.1.7.2 Grado de satisfacción por el nivel de reflexión alcanzado	Grado de satisfacción por el nivel alcanzado en la participación en el proceso de reflexión 7. 2 SAT_PART_PRFC_PP_AdD

Las percepciones iniciales que los AdD sostienen se presentan en la Tabla 4.1.14, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Tabla 4.1.14 Número de fragmentos de la categoría Grado de satisfacción sobre la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y por el nivel de reflexión alcanzado

CÓDIGOS	CA			CB			CC			Totales		
	Gr=1874; GS=24			Gr=2234; GS=25			Gr=2529; GS=26					
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
7. 1 SAT_NIV_PRFC_PP_ AdD Gr=89	26	29,21	14,21	33	37,08	18,03	30	33,71	16,39	89	100	48,63
7. 2 SAT_PART_PRFC_PP_ AdD Gr=94	27	28,72	14,75	34	36,17	18,58	33	35,11	18,03	94	100	51,37
Totales	53	28,96	28,96	67	36,61	36,61	63	34,43	34,43	183	100	100

Nota. En la Tabla 4.1.14 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con un resultado similar y una diferencia mínima del porcentaje entre los fragmentos de 7. 1 SAT_NIV_PRFC_PP_AdD y 7. 2 SAT_PART_PRFC_PP_AdD, lo que evidencia niveles altos de satisfacción de sobre la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP.

4.1.7.1. Percepciones iniciales de los AdD. Grado de satisfacción por la participación en procesos de reflexión sobre la PP

En este ámbito, la pregunta utilizada para la recogida de información sobre este aspecto fue la siguiente: *¿Cuál es su grado de satisfacción por la participación en la reflexión sobre situaciones de la PP?* Y comportó la creación de un código. La información recogida fue caracterizada con el código 7. 1 SAT_PART_PRFC_PP_AdD.

Grado de satisfacción por la participación en procesos de reflexión sobre la PP (7. 1 SAT_PART_PRFC_PP_AdD).

En el **CA**, los estudiantes entregan respuestas variadas, pero en su mayoría perciben una buena satisfacción por el nivel de profundidad, también se encuentran respuestas de una satisfacción media y recomiendan que el nivel de participación en proceso sea más profundo.

AdD_E1_1_12 (1:02:44.9): “Creo que a nivel individual y personal ahí si alcanzo algo satisfactorio para mí, porque descarto lo que no necesito y pongo a veces en práctica lo que considero que es bueno, así que en este punto si, si es muy, muy halagador.”

AdD_E1_1_11 (0:35:58.0): “Se podría decir que lo normal, me gusta mucho que se vaya dando las reflexiones, me gusta mucho.”

En el **CB**, de acuerdo con los estudiantes las reflexiones que se han realizado en este ciclo se han cumplido las expectativas, comentan que ahora el proceso de reflexión es más profundo en relación con los anteriores semestres. La satisfacción refiere que han desarrollado competencias que probablemente antes no poseían como el exponer el caso frente a los compañeros.

AdD_E1_2_1 (0:55:10.1): “Me ha parecido muy bueno, muy bueno, porque yo creo que esas situaciones nos va a ayudar también, nos están formando. porque eso podemos pasar en algún momento.”

AdD_E1_2_16 (0:59:00.9): “Pienso que es una satisfacción grande para nosotros porque también nos ha ayudado como que a soltarnos a sabernos expresar mejor a perder el miedo para hablar a relatar también de una manera correcta lo que es fundamental para nosotros como docentes y pienso que fue muy satisfactorio también en ese sentido.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

En el **CC**, los estudiantes exponen que la satisfacción es elevada y que han sido provechosas al tener un espacio que le permita expresarse. Comentan que en ocasiones pueden realizar la reflexión a profundidad, sin embargo, por su postura y función en la Institución podría ser complejo aplicar una solución.

AdD_E1_3_18 (0:48:36.8): “Las reflexiones han sido de provecho, por lo tanto todas las reflexiones me han dejado satisfecho con los resultados que obtenido a través de él.”

4.1.7.2. Percepciones iniciales de los AdD. Grado de satisfacción por el nivel de reflexión alcanzado sobre las situaciones de la PP

En este ámbito la información que se categorizó se recogió usando la pregunta *¿Cuál es su grado de satisfacción por el nivel de reflexión sobre situaciones de la PP alcanzado?*, y comportó la creación de un código 7. 2 SAT_GRA_PRFC_PP_AdD.

Grado de satisfacción por el nivel de reflexión alcanzado sobre las situaciones de la PP (7. 2 SAT_GRA_PRFC_PP_AdD).

En el **CA**, los estudiantes explican que están satisfechos y han cubierto sus expectativas en cuanto a su participación, lo denominan como muy buena, agradable y satisfactoria. También se puede evidenciar una falta de satisfacción de participación por algunos estudiantes pues su participación no ha sido relevante y constante en este espacio, además ha permitido aclaraciones de algunas dudas.

AdD_E1_1_26 (0:51:05.9): “Me pareció agradable, como algo de efectivo conocer distintas, distintos acontecimientos que suceden en una escuela.”

En el **CB**, la satisfacción es muy alta de acuerdo con los estudiantes, la denominan como muy productivo, con alta contribución, a la vez de compartir situaciones de caso.

AdD_E1_2_1 (0:54:49.3): “La satisfacción este, muy buena, muy buena o sea este, o sea porque todo eso yo creo que me va formando y me va ayudando.”

AdD_E1_2_29 (0:45:07.1): “Yo creo que me siento muy contento de que se realice esto, o sea es bastante colaborativo tanto como para mi persona, como para mis compañeros.”

En el **CC**, La satisfacción de participación de este paralelo es diversa, algunos estudiantes consideran que esta participación es muy alta, mientras otros consideran poco satisfactoria.

AdD_E1_3_22 (0:53:06.6): “Mi participación, esta es la que más me ha gustado de este ciclo porque ha sido más, como dice, más participativa, más activa, he tenido la oportunidad de ayudarle a los niños, de indicarles lo que no saben, de compartir con ellos, cantar, bailar y eso ha sido bastante satisfactorio ya.”

4.1.8. Percepciones iniciales de los AdD. Propuestas de mejora para el desarrollo de futuros procesos de reflexión conjunta sobre la PP

Los datos que componen esta subcategoría “*Propuestas de mejora para el desarrollo de futuros procesos de reflexión conjunta sobre la PP*” fueron recogidos mediante las preguntas *¿Qué dificultades han experimentado al desarrollar dinámicas de reflexión conjunta con sus tutores de PPA en la universidad?*, *¿Cuáles son sus percepciones sobre las dificultades que han experimentado al desarrollar dinámicas de reflexión conjunta sobre situaciones de la PP en la universidad?* y *¿Cuáles serían sus propuestas de mejora?* La información recogida se caracterizó usando el código 8. 1 SUG_PRFC_PP_AdD. En esta categoría se incluyen **una subcategoría y un ámbito temático**.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Tabla 4.1.15 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de la entrevista inicial de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a las Propuestas de mejora para el desarrollo de futuros procesos de reflexión conjunta sobre la PP

Subcategoría	Código
4.1.8.1 Propuestas de mejora para el desarrollo de futuros procesos de reflexión conjunta sobre la PP	Sugerencias de mejora para el desarrollo del proceso de reflexión conjunta 8. 1 SUG_PRFC_PP_AdD

Las percepciones iniciales que los AdD sostienen se presentan en la Tabla 4.1.16, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.1.16 Número de fragmentos de la categoría Propuestas de mejora para el desarrollo de futuros procesos de reflexión conjunta sobre la PP

CÓDIGOS	CA Gr=1874; GS=24			CB Gr=2234; GS=25			CC Gr=2529; GS=26			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
8. 1 SUG_PRFC_PP_AdD Gr=45	19	42,22	42,22	7	15,56	15,56	19	42,22	42,22	45	100	100
Totales	19	42,22	42,22	7	15,56	15,56	19	42,22	42,22	45	100	100

Nota. En la Tabla 4.1.16 se puede apreciar que el único código/ámbito temático que comporta la evaluación 8. 1 SUG_PRFC_PP_AdD está representada con fragmentos que expresan las sugerencias de mejora para el desarrollo del proceso de reflexión conjunta.

4.1.8.1. Propuestas de mejora para el desarrollo de futuros procesos de reflexión conjunta sobre la PP (8. 1 SUG_PRFC_PP_AdD)

En el CA, los AdD consideran que las recomendaciones están relacionadas con el tiempo invertido para reflexionar sobre un tema, la coordinación entre los tutores durante la reflexión y el profundizar temas que necesitan apoyo de los docentes. Incrementar espacios de reflexión. Algunos estudiantes comentan que les hubiera gustado que los docentes aplicaran algunas de las recomendaciones entregadas en el momento de la reflexión.

AdD_E1_1_1 (0:47:37.4): “Quizás incrementarlas en cuanto llevar la teoría a la práctica que es lo que plantea la universidad, aprender haciendo, entonces creo que ese es el principal foco por las reiteradas, por las experiencias antes mencionadas.”

AdD_E1_1_3 (0:38:48.7): “Podían haber utilizado mejor el tiempo los profesores para tratar temas realmente del ciclo y de la práctica que estábamos viviendo, o sea han desperdiciado mucho tiempo en cosas que no eran importantes, bueno para mí.”

En el CB, los AdD perciben que las recomendaciones se relacionan con tener una mayor dinámica en el proceso de reflexión, sacar más a flote conclusiones de los docentes sobre los temas reflexionados.

AdD_E1_2_1 (0:04:02.5): “Que las clases sean más dinámicas, este digamos simplemente o sea lo del currículo que también pide o sea ahora.”

En el CC, los AdD recomiendan mayor dinámica para la reflexión por parte de los dos tutores. Además, se recomienda que esta experiencia se puede iniciar desde el primer ciclo de la carrera.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_E1_3_9 (0:32:33.8): “Si ambos fueran igual de dinámicos, igual de activos durante la clase, yo creo que el nivel de comprensión que tuviéramos nosotros y de participación fuera mucho más grande.”

4.2. Resultados del análisis de entrevista final a los aprendices de docente

La presentación se organiza en nueve apartados uno para cada una de las categorías de análisis de la primera entrevista semiestructurada y que se han presentado previamente en apartados anteriores. Los apartados son los siguientes: (4.2.1) Naturaleza, características y organización de la reflexión sobre la PP; (4.2.2) Contribución de la reflexión a la relación teoría práctica; (4.2.3) Rol de los tutores en las sesiones de reflexión conjunta de la PP; (4.2.4) Ayudas que brindan los tutores al fomento de la reflexión conjunta sobre la PP; (4.2.5) Evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP; (4.2.6) Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; (4.2.7) Grado de satisfacción sobre la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y por el nivel de reflexión alcanzado; (4.2.8.) Propuestas de mejora para el desarrollo de futuros procesos de reflexión conjunta sobre la PP y (4.2.9) Sugerencias de mejora para el desarrollo en inclusión real de la reflexión en el Plan de Prácticas.

4.2.1. Percepciones finales de los AdD. Naturaleza, características y organización de la reflexión de la reflexión sobre las situaciones de la práctica

Del contenido de las entrevistas finales a los AdD se ha analizado la categoría “Naturaleza, características y organización de la reflexión en la PP” que incluye **cuatro subcategorías** y **catorce ámbitos temáticos** de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas que aportan información a las subcategorías (ver Tabla 4.2.1).

Tabla 4.2.1 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los AdD que aportan información a las subcategorías de Naturaleza, características y organización de la reflexión de la reflexión sobre las situaciones de la práctica

Subcategorías	Códigos
4.2.1.1 Concepción de la naturaleza y características de la reflexión en la PP	Representación concepción de reflexión sobre situaciones de la práctica preprofesional y ejemplificación del proceso de reflexión 1.1 NAT_CONC_NAT_R-PP_AdD
4.2.1.2 Importancia que las asignaturas y los tutores otorgan a la reflexión en la PP	Percepción sobre la importancia que se otorga a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional en la formación de maestros en la materia de Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos en la universidad 1.2 NAT_IMP_R_PP_DAMC_AdD
	Percepción sobre la importancia que se otorga a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional en la formación de maestros en la materia de Cátedra Integradora (CIDGAA) 1.3 NAT_IMP_R_PP_CIDGAA_AdD 1.4 NAT_IMP_R_PP_TAP_AdD 1.5 NAT_IMP_R_PP_TCI_AdD
4.2.1.3 Percepción del papel o contribución de la reflexión a la formación del tutor	Contribución de la reflexión a la formación del tutor 1.6 NAT_PER_R-PP_FORM_TUT_AdD
4.2.1.4 Proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP	Proceso de reflexión sobre las situaciones de la PP 1.7 NAT_PRFC_PP_AdD

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Subcategorías	Códigos
	Tipos de reflexión construidas durante el proceso de reflexión conjunta 1.8 NAT_TIP_R_PRFC_PP_AdD
	Percepción sobre el nivel de profundidad en la reflexión sobre las situaciones de la PP alcanzada por los AdD 1.9 NAT_NIV_RPP_AdD_AdD
	Formas de organización que se han construido en el PRFC_PP 1.10 NAT_FORM_ORG_PRFC_PP_AdD 1.11 NAT_FASE_PRFC-PP_AdD
	Proceso de reflexión sobre las situaciones de la PP 1.12 NAT_PRFC-PP_IN_AdD 1.13 NAT_PRFC-PP_DES_AdD 1.14 NAT_PRFC-PP_CIE_AdD

Las percepciones finales que los AdD sostienen se presentan en la Tabla 4.2.2, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.2.2 Número de fragmentos de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión de la reflexión sobre las situaciones de la práctica

CÓDIGO	CA Gr=2947; GS=24			CB Gr=3036; GS=25			CC Gr=2933; GS=26			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
1.1 NAT_CONC_NAT_R-PP_AdD Gr=196	69	35,20	3,31	63	32,14	3,02	64	32,65	3,07	196	100	9,40
1.2 NAT_IMP_R_PP_DAMC_AdD Gr=112	43	38,39	2,06	31	27,68	1,49	38	33,93	1,82	112	100	5,37
1.3 NAT_IMP_R_PP_TAP_AdD Gr=104	33	31,73	1,58	41	39,42	1,96	30	28,85	1,44	104	100	4,99
1.4 NAT_IMP_R_PP_CIDGAA_AdD Gr=85	32	37,65	1,53	25	29,41	1,20	28	32,94	1,34	85	100	4,08
1.5 NAT_IMP_R_PP_TCL_AdD Gr=103	32	31,07	1,53	41	39,81	1,96	30	29,13	1,44	103	100	4,94
1.6 NAT_R_PP_FOR_DES_AdD_AdD Gr=115	32	27,83	1,53	40	34,78	1,92	43	37,39	2,06	115	100	5,51
1.7 NAT_PRFC_PP_AdD Gr=161	32	19,88	1,53	66	40,99	3,16	63	39,13	3,02	161	100	7,72
1.8 NAT_TIP_R_PRFC_PP_AdD Gr=230	65	28,26	3,12	76	33,04	3,64	89	38,70	4,27	230	100	11,03
1.9 NAT_NIV_RPP_AdD_AdD Gr=118	37	31,36	1,77	38	32,20	1,82	43	36,44	2,06	118	100	5,66
1.10 NAT_FORM_ORG_PRFC_PP_AdD Gr=133	35	26,32	1,68	43	32,33	2,06	55	41,35	2,64	133	100	6,38
1.11 NAT_FASE_PRFC-PP_AdD Gr=259	29	11,20	1,39	133	51,35	6,38	97	37,45	4,65	259	100	12,42
1.12 NAT_PRFC-PP_IN_AdD Gr=165	46	27,88	2,21	73	44,24	3,50	46	27,88	2,21	165	100	7,91
1.13 NAT_PRFC-PP_DES_AdD Gr=180	50	27,78	2,40	69	38,33	3,31	61	33,89	2,92	180	100	8,63
1.14 NAT_PRFC-PP_CIE_AdD Gr=125	41	32,80	1,96	41	32,80	1,96	43	34,40	2,06	125	100	5,99
Totales	576	27,61	27,61	780	37,39	37,39	730	34,99	34,99	2086	100	100

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

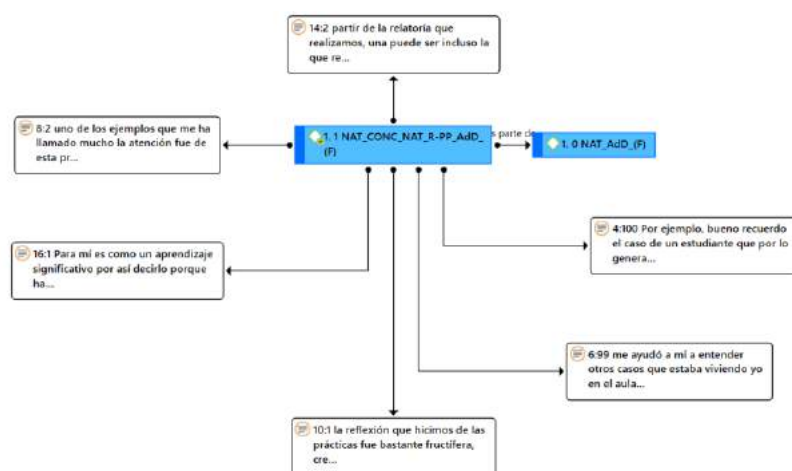
Nota. En la Tabla 4.2.2 se puede apreciar que los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia son: en primer lugar, es el 1. 1 NAT_CONC_NAT_R-PP_AdD ya que hace referencia a la percepción de los AdD, en coincidencia con las percepciones iniciales, mientras que los códigos/ámbitos temáticos 1.13 NAT_PRFC-PP_DES_AdD, 1.12 NAT_PRFC-PP_IN_AdD y 1.14 NAT_PRFC-PP_CIE_AdD se relacionan con el anterior lo que denota que los estudiantes tienen una clara presentación del proceso inicial, desarrollo y cierre de la reflexión y seguido se presenta el código/ámbito temático 1. 2 NAT_IMP_R_PP_DAMC_AdD misma que permite mirar la representación que los AdD se han constituido de la importancia de la naturaleza de la reflexión en la asignatura DAMC.

4.2.1.1. Percepciones finales de los AdD. Concepción de la naturaleza, características de la reflexión en la PP

En este subapartado se describen las percepciones de los AdD respecto a la *Concepción sobre la naturaleza de la reflexión en la PP* (1.1. NAT_CONC_NAT_R-PP_AdD). A continuación, exponemos los resultados relativos a la concepción general final que han construido los AdD a lo largo del proceso de reflexión objeto de análisis. Los resultados se presentan organizados por casos.

En el CA, los AdD consideran la reflexión como un proceso de aprendizaje significativo, un espacio en el que los estudiantes comparten diversas situaciones vividas en la práctica. Es un trabajo conjunto con los tutores y estudiantes de grado que les permite comprender y exponer vivencias o problemas que se hayan presentado en el proceso de prácticas, a la vez la definen como un apoyo por parte de los tutores y de los compañeros para encontrar soluciones a las experiencias compartidas. Consideran un proceso importante que aporta a la mejor actuación del AdD en el lugar de prácticas preprofesionales. En este espacio, además se analiza la actuación que han realizado en su práctica compartiendo opiniones y aportes de los participantes durante la reflexión (ver Figura 4.2)

Figura 4.2 Red semántica de la categoría Concepción de la naturaleza, características de la reflexión en la PP CA.



Nota. En la figura se aprecia la red semántica de la categoría *Concepción de la naturaleza, características de la reflexión en la PP* y como esta se relaciona con sus ámbitos temáticos. En este caso se muestra la relación con la primer subcategoría y su primer ámbito temático, y de esta codificación se han extraído algunos de los ejemplos más representativos, estos se pueden mirar con contorno blanco. La información expuesta en esta red semántica es producto de la codificación y análisis de las transcripciones de las entrevistas finales a los AdD del CA en el software ATLAS.ti 9@.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_1_1 (0:01:40.1): “Cuando los compañeros exponen algún caso en particular, se pone en discusión tanto de los docentes como de los estudiantes, entonces nosotros podemos asemejan con situaciones que hemos vivido o que se asemejan un poco en nuestra práctica personal, pero podemos entre todos mediante un proceso de reflexión dar soluciones, posibles soluciones.”

AdD_EF_1_2 (0:51:21.6): “Por ejemplo, bueno recuerdo el caso de un estudiante que por lo general no le interesaban nada las materias y pasaba siempre durmiendo, bueno después de la reflexión entonces ya puedo ver distinto tipo de soluciones si por ejemplo preguntarle no sé al estudiante cómo le va en la casa o cómo le va en la familia, tal vez por ejemplo en la misma escuela los docentes no le ayudan lo suficiente puede ser.”

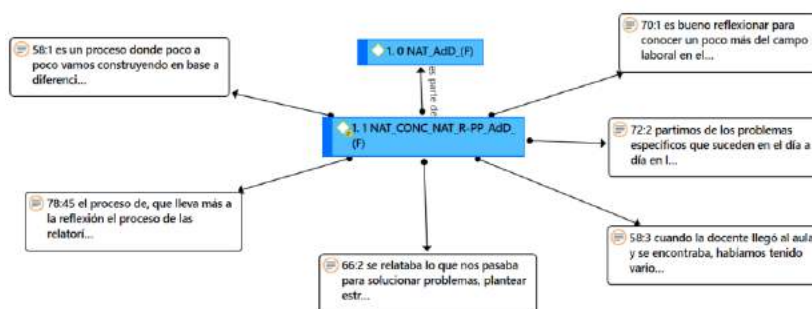
AdD_EF_1_4 (0:34:42.4): “Primeramente se presentaba decía los nombres todo eso y luego leía la relatoría, daba un poco más de detalles fuer de lo que ya estaba escrito y de ahí se abría el espacio para los puntos de vista que no obviamente levantábamos la mano y los profesores eran quienes nos daban o no la palabra.”

AdD_EF_1_22 (0:02:47.1): “Hay muchas cosas que intervienen dentro de la práctica entonces está la política pública, está la relación entre los docentes de la institución, está los años de experiencia.”

AdD_EF_1_30 (0:01:05.9): “La reflexión creo que se enfoca hacia eso así cómo vamos a construir escenarios cuando seamos docentes y sobre todo en cada práctica en cada vez que hemos visitado las escuelas hemos visto cómo funciona eso de ahí.”

En el CB, los AdD consideran la reflexión como un proceso de construcción de opiniones y aportes de los estudiantes y los tutores a partir de las experiencias de la práctica preprofesional. Los estudiantes comentan que es el espacio para compartir y mejorar actuaciones en la práctica docente. La definen también como un proceso de escucha activa entre compañeros de clase en los diferentes niveles de educación que realizan la práctica preprofesional y como un espacio de ayuda mutua y búsqueda de una posible solución o retroalimentación de lo comentado.

Figura 4.2 Red semántica de la categoría Concepción de la naturaleza, características de la reflexión en la PP CB.



Nota. En la figura se aprecia la red semántica de la categoría *Concepción de la naturaleza, características de la reflexión en la PP* y como esta se relaciona con sus ámbitos temáticos. En este caso se muestra la relación con la primer subcategoría y su primer ámbito temático, y de esta codificación se han extraído algunos de los ejemplos más representativos, estos se pueden mirar con contorno blanco. La información expuesta en esta red semántica es producto de la codificación y análisis de las transcripciones de las entrevistas finales a los AdD del CB en el software ATLAS.ti 9®.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_2_3 (0:01:24.3): “Nos permite ver más allá, más allá de una simple visión como sería subjetiva, sino de una manera ya poco más global con mis compañeros de curso y con mis tutores.”

AdD_EF_2_8 (0:01:34.1): “Nos permite la reflexión, mmm el escuchar todo, todo lo que se cuenta todas las reflexiones, bueno todas las historias o las anécdotas digamos de los compañeros. Podemos entender cosas que no hemos entendido o hemos, valga la redundancia reflexionar sobre los casos que se dan en prácticas.”

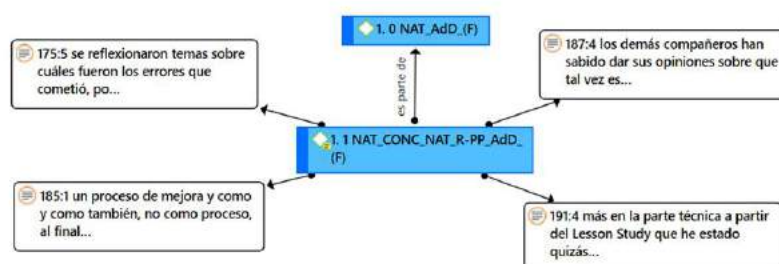
AdD_EF_2_12 (0:01:04.3): “Yo creo que ha sido de vital importancia ya que nos ha ayudado a solucionar varios inconvenientes que se han ido presentando en las prácticas y también nos han dado pautas para también realizar mejor nuestra labor como ayudantes en las prácticas preprofesionales.”

AdD_EF_2_20 (0:01:20.6): “La reflexión de la práctica, en sí yo creo que es la parte más fundamental, la parte esencial de las prácticas porque, o sea, muchas veces uno va y no, va a las prácticas por ir, no le analiza bien, entonces yo creo que en ese momento de la reflexión uno se toma en cuenta, uno, no sé, se detiene un momento a pensar qué es lo que está pasando y qué es lo que se puede hacer y así.”

AdD_EF_2_26 (0:01:13.4): “Como un proceso de aprendizaje en sí a base de todas las experiencias que se han vivido durante las prácticas en el proceso de reflexión que se da a través de todas las experiencias que se han dado con los diferentes compañeros en las diferentes aulas”

En el CC, los AdD consideran la reflexión como un proceso de mejora y de común consenso entre los tutores y los estudiantes a través de la reflexión sobre la práctica. Los estudiantes comentan que este proceso supone un apoyo para resolver problemas y conflictos que se desarrollan en la práctica. La conciben como un aporte a la formación como futuros docentes que, por intermedio de la reflexión, les ha permitido recibir la guía del docente tutor y de los compañeros sobre diversas circunstancias de la práctica preprofesional. Este proceso les ha permitido también aportar a otros ideas sobre la problemática presentada a través de las relatorías que surgen de lo que han vivido en el centro de prácticas y obtener una visión de la práctica más amplia.

Figura 4.3 Red semántica de la categoría Concepción de la naturaleza, características de la reflexión en la PP CC.



Nota. En la figura se aprecia la red semántica de la categoría Concepción de la naturaleza, características de la reflexión en la PP y como esta se relaciona con sus ámbitos temáticos. En este caso se muestra la relación con la primer subcategoría y su primer ámbito temático, y de esta codificación se han extraído algunos de los ejemplos más representativos, estos se pueden mirar con contorno blanco. La información expuesta en esta red semántica es producto de la codificación y análisis de las transcripciones de las entrevistas finales a los AdD del CC en el software ATLAS.ti 9®.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_EF_3_1 (0:01:55.2): “Lo que realizan las instituciones educativas para fortalecer lo que es las habilidades, las destrezas, con proyectos educativos, proyectos de recreación, proyectos que fomenten las destrezas de los estudiantes y en sí como la institución fomentaba dentro de las clases y los estudiantes podían interactuar con eso y a la vez nosotros tomarnos en cuenta, cómo eso influye en si una forma que englobe a todas las áreas y que esos proyectos mejore la calidad de enseñanza y aprendizaje.”

AdD_EF_3_10 (0:01:18.4): “Compartir situaciones que hemos vivido justamente en la práctica para saber cómo llevarlas nos ayuda mucho en situaciones que no vivimos nosotros sino más bien compañeros que podemos darnos cuenta que puede ocurrirnos más adelante y con eso prepararnos para ese tipo de situaciones.”

AdD_EF_3_24 (0:01:16.3): “Como estudiantes de formación de docente creo que reflexionar, a más de lo que hemos venido viviendo y participando en la reflexión con los docentes, sería algo más que la parte práctica de la docencia, sería algo así como la parte de nuestra formación misma.”

AdD_EF_3_35 (0:01:26.8): “Yo creo que ha sido muy significativa para mí ha sido algo muy positivo que me ha ayudado y ha contribuido a mi formación preprofesional.”

4.2.1.2. Percepciones finales de los AdD. Importancia que las asignaturas y los tutores otorgan a la reflexión

En este subapartado se describen las percepciones finales de los AdD sobre la *Importancia que las asignaturas otorgan a la reflexión sobre la PP*. Se identificaron y analizaron cuatro subcategorías o subdimensiones, que como en la entrevista inicial, dos de ellas dieron cuenta de la percepción de los AdD sobre la importancia que cada una de las asignaturas dan al proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP, y las otras dos dieron cuenta de la percepción de los AdD sobre la importancia que los tutores de cada asignatura otorgan al proceso de reflexión sobre la PP en su colaboración conjunta en estas asignaturas.

Importancia que la asignatura DAMC otorga a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional (1.2 NAT_IMP_R_PP_DAMC_AdD).

En el CA, los AdD consideran que la importancia se fundamentó en la reflexión como un aporte a la formación docente al tratar las realidades educativas que vivencian en la práctica preprofesional. La importancia enfoca en la construcción y elaboración del PIENSA. Se rescata que por intermedio de la reflexión está la búsqueda de soluciones a situaciones problema. La importancia que entregó esta asignatura en relación con los aportes de los estudiantes fue a través de la revisión teórica sobre diseño de ambientes, escenarios y contextos, conceptos, diferencias y similitudes entre estos.

AdD_EF_1_2 (0:03:49.9): “Yo pienso que fue bastante buena para mantener el diálogo en el grupo y plasmar nuevas ideas nuevos pensamientos.”

AdD_EF_1_18 (0:03:44.2): “A mí me ayudó a entender un poco más y a tener un poco más claro en donde, en donde todos estos entran en el, para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, entonces creo que eso contribuyó para que yo, para que yo pueda entender las diferencias que hay entre estos y cómo, cómo el conjunto puede a mí ayudarme a ser un profesor de éxito.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_EF_1_19 (0:03:37.6): “Bueno la reflexión en sí fue por parte de la profesora, que era nuestra tutora guía, entonces ella era la que estaba más involucrada en la escuela, ella sabía lo que estaba pasando y en cierto punto era la persona inmediata a la cual recurríamos.”

En el **CB**, los AdD consideran que la importancia que brinda la asignatura a la reflexión es la teoría de conceptos relacionados con los escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje. Otros estudiantes comentan que, luego de traer sus experiencias desde la práctica les permite conceptualizar los conceptos de escenario, ambiente y contextos que se realiza a través de la reflexión. Los estudiantes consideran que el aporte de esta asignatura a la reflexión permitió tener cierta orientación sobre las situaciones que pasan en la escuela. La asignatura de Diseño y Ambientes de Aprendizaje presta atención al proceso de relatorías que permite a los estudiantes aplicar en su práctica preprofesional.

AdD_EF_2_8 (0:03:48.9): “Todos los contenidos, todas las definiciones que se envasan en, para explicar esa materia lo que es contextos, escenarios, todo esos ambientes.”

AdD_EF_2_18 (0:02:07.7): “A poder dar nuestra opinión, ser más críticos.”

AdD_EF_2_28 (0:04:37.1): “La asignatura esto de hacer la reflexión de hacer las de las relatorías de los casos que hemos tenido de las vivencias como le digo nos llena de experiencias o vivencias así no nos haya pasado a nosotros, pero por medio de las relatorías.”

En el **CC**, los AdD consideran que la importancia que entrega la asignatura es entregar apoyo hacia los estudiantes en la teoría, basada en crear espacios o escenarios para los estudiantes del centro de práctica preprofesional. Ayuda a la diferenciación de tres conceptos clave que se maneja en este ciclo: escenario, ambiente y contexto de aprendizaje, a través de la teoría y el aula invertida.

AdD_EF_3_2 (0:03:54.7): “Daban tiempo y todo para hacerlas relatorías y si, al menos este profe era como que, interactuaba más con nosotros, daba más opinión.”

AdD_EF_3_10 (0:03:37.8): “Fueron todas las cosas asignadas, el tiempo que estaba determinado para la reflexión.”

AdD_EF_3_18 (0:02:54.7): “Fue un poco un nivel bastante alto ya que en estas horas le dedicábamos todo lo que tiene que ver con la reflexión.”

AdD_EF_3_25 (0:03:45.0): “Está como materia ha sido muy importante porque esta nos ha dado ciertos conocimientos del cómo es el aplicar una clase, qué metodologías, el cómo diseñar un ambiente o sea esto ha sido muy importante para cumplir con el, con el eje temático que es este ciclo y ha sido de gran relevancia.”

Importancia que la asignatura CIDGAA atribuye a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional (1.3 NAT_IMP_R_PP_CIDGAA_AdD).

En el **CA**, los AdD refieren que la importancia que entrega la asignatura de Cátedra Integradora, gira en torno al espacio de reflexión que es llevado a través de la relatoría. Comentan que el tiempo destinado a la reflexión es de una hora de las dos horas de la semana que tiene esta asignatura. Los estudiantes señalan que la importancia se centró en identificar un problema de la práctica preprofesional y reflexionarlo en el espacio de la clase. En esta asignatura se abordan aspectos teóricos que permiten realizar una reflexión, al teorizar la práctica. Otro aspecto que aporta la asignatura es que pueden sacar más provecho al complementar la reflexión con el contenido de todas las materias.

AdD_EF_1_4 (0:04:26.6): “Las relatorías y poder también compartir las experiencias.”

AdD_EF_1_19 (0:05:31.8): “La asignatura de Cátedra fue una de las materias que más nos ayudó porque en Cátedra en sí ya hablábamos de ciertos temas, el sistema educativo ecuatoriano

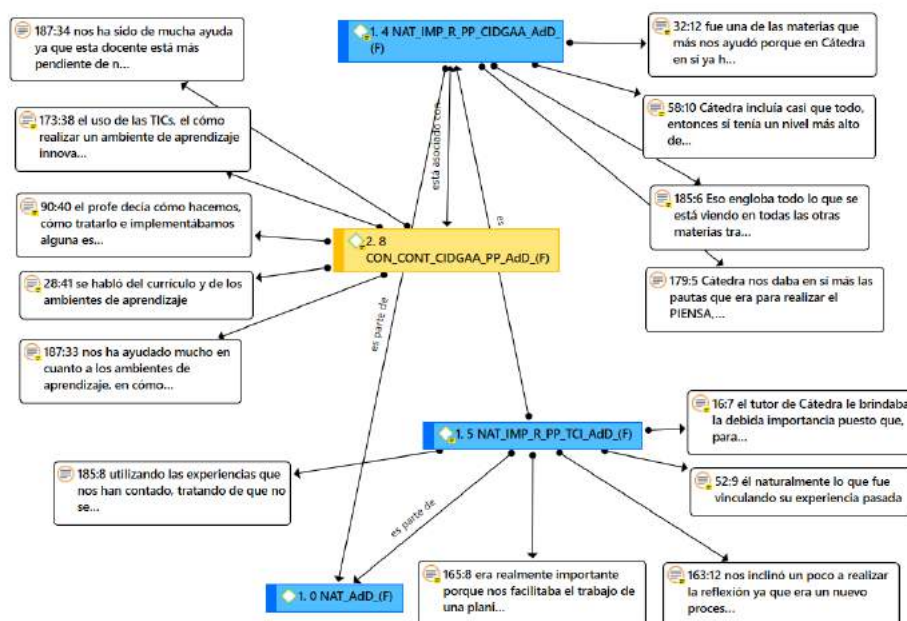
TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

de la ley, cómo debería ser, en sí nos ayudó más verlo desde la esfera legal, los problemas y reflexiones.”

AdD_EF_1_28 (0:03:45.1): “También esa materia da para la reflexión, para involucrarse más en los ambientes, llegar y reflexionar sobre lo mismo, o sea la materia sí, da para mucho de la reflexión de estas cosas.”

Figura 4.4 Red semántica de la categoría Importancia que la asignatura CIDGAA atribuye a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional.



Nota. En la figura se aprecia la red semántica de la categoría *Importancia que la asignatura CIDGAA atribuye a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional* y como esta se relaciona con sus ámbitos temáticos, además como esta categoría se relaciona como otro ámbito temático de una segunda categoría (en amarillo) referente a la contribución de la asignatura de Cátedra Integradora a la reflexión sobre las situaciones de la PP. La información expuesta en esta red semántica es producto de la codificación y análisis de las transcripciones de las entrevistas finales a los AdD del CA en el software ATLAS.ti 9®.

En el **CB**, los AdD consideran que esta asignatura otorga importancia a la reflexión al abordar temas de diferentes asignaturas que brindan mayor amplitud y profundidad sobre los casos que se presentan en la práctica preprofesional. Esta asignatura prestó gran importancia al desarrollar teoría que permite aclarar la práctica preprofesional, permitiéndoles profundizar en la reflexión. Los estudiantes comentan que esta reflexión que entrega la asignatura permite que puedan construir el Proyecto Integrador de Saberes.

AdD_EF_2_1 (0:10:29.5): “Ya, este digamos, podría ser un nivel a veces medio no, porque quizás a veces algunos temas que él nos indicaba, nos enseñaba, o sea no digamos no se acoplaba mucho hasta a veces a las problemáticas que se encontraban o que compartíamos.”

AdD_EF_2_7 (0:05:19.7): “Cátedra incluía casi que todo, entonces sí tenía un nivel más alto de importancia.”

AdD_EF_2_21 (0:04:27.3): “Le prestó gran importancia dado que ahí se ve lo que es más teoría para la práctica y nos ayudan bastante cualquier cosa que se presente en el aula.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_EF_2_25 (0:04:07.9): “Nos ayudó también a la reflexión y también a desarrollar lo que es el proyecto así, nos ayudó.”

En el **CC**, los AdD consideran que la importancia que brindó la asignatura fue muy positiva en relación con la teoría abordada en clases. Algunos estudiantes consideran que no se prestó mucha importancia la reflexión en el espacio de esta asignatura. Otros estudiantes opinan que la integración de todas las asignaturas en la Cátedra Integradora permitió que se desarrolle la reflexión en la clase. Su importancia es vista en estrategias o soluciones que surgen desde la reflexión.

AdD_EF_3_6 (0:03:12.4): “Fue muy importante también porque nos dio las pautas que, que estaban para el quinto ciclo.”

AdD_EF_3_10 (0:04:47.7): “Se le dio el espacio, pero no se le extendió más para decir o sea justamente la práctica era en las escuelas y debíamos haber tratado lo que se trató aquí.”

AdD_EF_3_16 (0:04:42.7): “Los contenidos de las demás materias y reflexionarles al mismo tiempo sobre la práctica, nos ha ayudado bastante en el desempeño de la práctica.”

AdD_EF_3_24 (0:04:11.7): “Bueno, pues la, la materia en sí ya abordaba la reflexión aparte de las concepciones que llevaba la materia de aproximación, entonces, pero igualmente esto era más por cumplir.”

Importancia que el tutor TAP otorga a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional (1.4 NAT_IMP_R_PP_TAP_AdD).

En este apartado se presentan los resultados relativos a la percepción final de los estudiantes sobre *la importancia que el tutor TAP otorga a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional en la formación de maestros.*

En el **CA**, los AdD comentan que no se sienten muy satisfechos por el interés que el TAP_1 entregó para desarrollar la reflexión ya que su actuación se centraba en desarrollar los contenidos propuestos en el sílabo de la asignatura. Sin embargo, señalan que, cuando el trabajo era en conjunto con el profesor de la asignatura de Cátedra Integradora (TCI_1) se procuraba generar espacios de reflexión con la participación de todos los estudiantes. Los estudiantes dan una puntuación de ocho sobre diez porque consideran que faltan diferentes aspectos para mejorar dentro de las reflexiones.

AdD_EF_1_9 (0:03:53.7): “La docente de Diseño no estaba tan interesada en la reflexión de la práctica preprofesional ya que se interesaba en otros roles que tenía que cumplir para cumplir su sílabo.”

AdD_EF_1_13 (0:02:55.0): “Trabajaron distintamente, pero los dos nos ayudaron a identificar, nos ayudaron a que podamos identificar como se lleva un problema en cada situación.”

AdD_EF_1_18 (0:06:13.5): “Yo creo que no, yo creo que no dio la importancia.”

AdD_EF_1_22 (0:04:56.5): “Como reflexión de la práctica creo que no aportó.”

AdD_EF_1_30 (0:05:33.2): “No fue lo suficientemente conciso y claro para ayudarnos a, en ese proceso.”

En el **CB**, los estudiantes comentan que el aporte por parte del tutor (TAP_2) fue muy alto porque a través de la reflexión surgían casos que podían ser discutidos en la clase. El TAP_2 realiza un proceso de acompañamiento en el espacio de la práctica preprofesional y da la importancia necesaria a la reflexión sobre la práctica. Los estudiantes recalcan que el aula no era el único espacio donde se realizaba la reflexión, también se aprovechaba los espacios en la institución educativa de práctica

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

preprofesional para brindar soporte para comprender las situaciones. El tutor brinda pautas, guías y sus experiencias para decidir sobre la acción que se puede realizar en la práctica preprofesional. El tutor conocía las situaciones de la práctica preprofesional y esto permitía gestionar la reflexión de forma profunda. Los estudiantes recalcan que el docente demostraba una escucha activa sobre la reflexión que generaban los estudiantes.

AdD_EF_2_3 (0:02:57.4): “Yo diría que sí, sí le brindó la importancia necesaria, porque, como el docente de Diseño era nuestro tutor de práctica, él iba con nosotros a la institución, conocía los pros, a veces cuando teníamos alguna duda él se acercaba y nos, y nos guiaba para hacer mejor la práctica.”

AdD_EF_2_10 (0:04:30.6): “Sí, sí, otorga bastante importancia, es más desde el primer día tomamos importancia a este tipo de cosas, las reflexiones, el ver cómo nos podíamos ayudarnos entre sí.”

AdD_EF_2_11 (0:03:49.5): “Siempre nos hacía reflexionar creo que si le daba importancia.”

AdD_EF_2_22 (0:03:06.5): “Bueno, el tutor pienso que es un papel fundamental en este caso porque él es el que nos brinda las pautas, el que nos da los consejos, el que nos brinda la teoría que puede contribuir a nuestra formación.”

En el CC, los AdD afirman que el docente brindó mucha importancia a la reflexión, contribuía a la misma a través de la aportación de ideas, experiencias, y comentarios sobre las situaciones vividas en la práctica preprofesional. La importancia atribuida a la reflexión se vio reflejada también en su contribución a repensar el concepto de ambientes de aprendizaje, el uso de diferentes recursos que permitan superar las diferentes situaciones en la práctica. La mayoría de los estudiantes coinciden que el aporte de este tutor ha sido muy satisfactorio en este proceso de reflexión realizando aportes significativos como la aportación de experiencias profesionales.

AdD_EF_3_1 (0:04:08.2): “La importancia fue un grado muy elevado pues él recurría a actividades, estrategias que nos ayudaba a nosotros podernos expresar, no quedarnos callados, sino traer aspectos o alguna problemática de que sucede en los ambientes, en los escenarios o en los contextos.”

AdD_EF_3_6 (0:02:42.9): “Nos hizo entender que relacionó la teoría con la práctica y así consolidar esos conocimientos y ponerlos en práctica.”

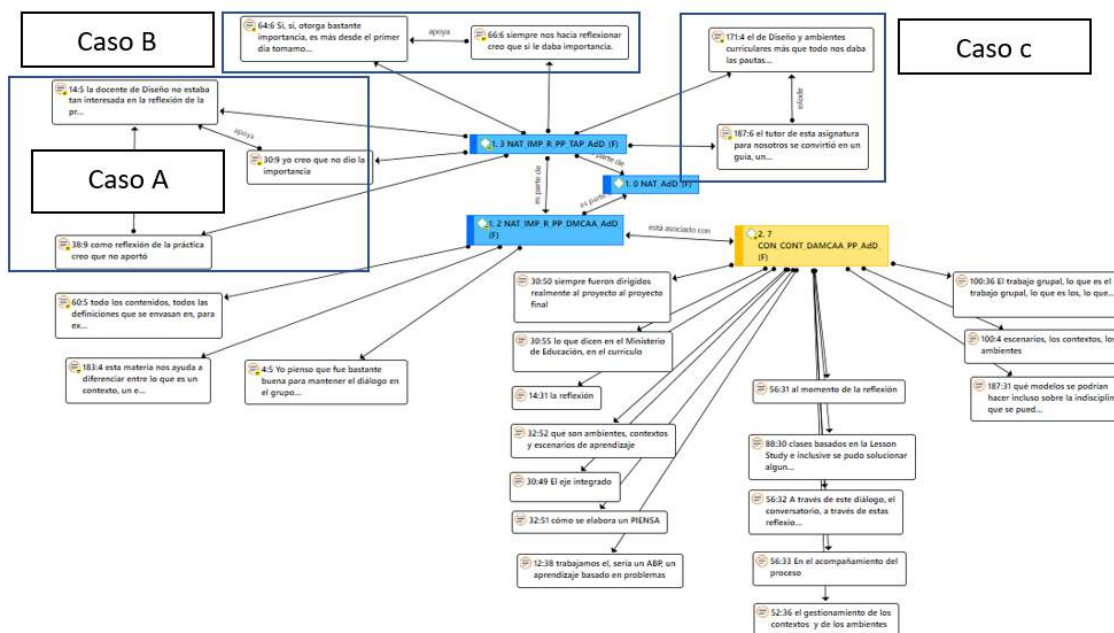
AdD_EF_3_20 (0:02:59.0): “Nos ayuda cuando hay alguna duda algo que no sabemos cómo participar en eso y entonces ahí aplicamos lo que se nos ha enseñado.”

AdD_EF_3_33 (0:04:31.1): “Bueno en este caso el tutor de esta asignatura para nosotros se convirtió en un guía, un guía a pesar de los obstáculos que teníamos en la Institución Educativa nos supo compartir sus ideas, sus problemas que se presentan en la Institución Educativa para nosotros luego resolverlos en el mismo.”

Nota. Continúa en la página siguiente, ya que se presenta una figura que excede el espacio restante de la página.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Figura 4.5 Red semántica de la categoría Concepción de la naturaleza, características de la reflexión en la PP en los CA, CB y CC.



Nota. La red semántica se muestra la relación que se ha podido construir sobre la categoría Concepción de la naturaleza, características de la reflexión en la PP, como esta se relaciona con las diferentes subcategorías y distintos ámbitos temáticos en los tres casos de estudio. La información expuesta en esta red semántica es producto de la codificación y análisis de las transcripciones de las entrevistas finales a los AdD de los CA, CB y CC en el software ATLAS.ti 9®.

Importancia que el tutor TCI otorga a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional (1.5 NAT_IMP_R_PP_TCI_AdD).

En el CA, los AdD consideran que la importancia entregada por el Tutor de Cátedra Integradora (TCI_1) a la reflexión ha sido positiva al entregar experiencias, conocimientos que aportan a la reflexión realizada por los estudiantes. Los estudiantes caracterizan la importancia del TCI_1 como un apoyo, guía y mediador de la reflexión que entrega pautas para resolver el problema que hayan vivenciado en las prácticas. El TCI_1 entregó importancia al realizar la reflexión en diferentes ambientes de aprendizaje, en el aula y en la escuela de prácticas, retroalimentando con consejos y experiencias educativas del tutor. Comentan que tuvieron mucha apertura por parte del docente para desarrollar la reflexión. El tutor les brindaba ayuda para identificar los problemas y al momento de discutir soluciones que podrían aplicar en la práctica preprofesional.

AdD_EF_1_3 (0:03:34.6): “Bueno él si le dio mucha atención a esto y fue un profesor no del EF_1_10 (0:06:25.4): “El tutor de Cátedra le brindaba la debida importancia, puesto que, para poder reflexionar acerca de la práctica y sobre todo retroalimenta las diversas ideas que surgen a partir de las situaciones mencionadas.”

AdD_EF_1_19 (0:06:12.5): “Al momento de estar en clase trataba de solucionar los problemas que veíamos integrándolos con los contenidos que él nos impartía, entonces él si nos ayudaba en sí a solucionar el problema.”

AdD_EF_1_22 (0:07:48.1): “Él realizaba bien el trabajo al principio en el que todavía no había visto lo de las relatorías porque también le comentaba antes, la rutina del pensamiento él iba como mostrando lo que se iba dando en la clase y a partir de eso nos preguntaba.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

En el **CB**, los AdD refieren que el tutor (TCI_2) brindaba la importancia a la reflexión en la escucha de opiniones de los estudiantes, en la entrega de teoría y de ejemplos que hacían que la reflexión sea más profunda. El docente a través de la entrega de experiencias pasadas permitió vincular y reflexionar al estudiante en las diferentes situaciones de la práctica preprofesional. Se menciona que el tutor se encargaba de solventar dudas a través de la reflexión conjunta. Los estudiantes rescatan pese a que el docente no se encontraba a diario en el lugar de prácticas, solía estar atento a las diversas situaciones de la práctica lo que permitió generar reflexiones enriquecedoras.

AdD_EF_2_3 (0:05:06.0): “Él naturalmente lo que fue vinculando su experiencia pasada.”

AdD_EF_2_8 (0:05:54.4): “Todos los docentes nos imparten algo que no sabemos, cubren áreas que están en blanco en nosotros y es importante lo que nos ha compartido el docente como la experiencia que él ha tenido y en base a eso cómo se pueden resolver ciertos problemas que se dan.”

AdD_EF_2_15 (0:05:38.0): “Yo creo que el tutor si intentaba como darnos las pautas necesarias, talvez no lo hacía como de manera permanente, insistente, pero si intentaba como ayudar.”

AdD_EF_2_25 (0:04:29.4): “Nos ayudó mucho porque él en base de experiencias nos ayudaba a resolver situaciones y problemas.”

En el **CC**, los AdD consideran que el TCI_3 fue quien direccionaba la reflexión. Su actuación otorgó apertura a la participación organizándola como una conversación conjunta y aporte colaborativo de experiencias vivenciadas en la práctica. En este espacio, los AdD afirman que todos intervenían y se retroalimentaban mutuamente en conjunto con el docente sobre quien aportaba sus experiencias. Los AdD afirman que el TCI_3 favoreció no únicamente la reflexión grupal sino también individual, a través de tutorías sobre las situaciones ocurridas en la práctica preprofesional. El tutor compartió experiencias positivas y negativas en el momento de la reflexión que permitieron a los estudiantes interiorizar y relacionar las situaciones que han experimentado.

AdD_EF_3_11 (0:04:21.7): “Sea una alta importancia, tanto el docente de Diseño como el docente Cátedra.”

AdD_EF_3_14 (0:05:26.1): “Nos basábamos en los ambientes de aprendizaje, qué, que debemos observar en la institución específicamente para comentar en las relatorías.”

AdD_EF_3_18 (0:05:20.9): “Nos inclinó un poco a realizar la reflexión ya que era un nuevo proceso que estaban realizando entonces este su apoyo fue bueno, bastante elevado.”

AdD_EF_3_20 (0:05:40.6): “Era realmente importante porque nos facilitaba el trabajo de una planificación, o sea digamos lo más laborioso estar haciendo material abstracto.”

4.2.1.3. Percepciones finales de los AdD. Percepción del papel o de la contribución de la reflexión a la formación de los tutores

Esta subcategoría se focaliza en identificar las percepciones de los AdD sobre la contribución de la reflexión a la construcción del conocimiento profesional de tutores y AdD. Se ha analizado la información aportada por las respuestas de los AdD a la pregunta: *¿Cuáles son tus percepciones sobre el papel de la reflexión en la formación y desarrollo del conocimiento del tutor sobre las situaciones de la PP?* (1.6. NAT_PER_R-PP_FORM_TUT_AdD).

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Percepciones sobre el papel de la reflexión en la formación y desarrollo del conocimiento del tutor sobre las situaciones de la PP (1.6. NAT_PER_R-PP_FORM_TUT_AdD).

En el **CA**, los AdD sostienen que la reflexión les permite conocer otras situaciones que vivencian los compañeros en espacios de prácticas, analizar y proponer respuestas o soluciones a diversos casos. Además, ha permitido que los estudiantes amplíen su conocimiento con nuevos conceptos y nuevas estrategias de intervención en el centro de prácticas. Asimismo, este espacio ha permitido la articulación de la teoría con la práctica.

AdD_EF_1_4 (0:05:41.1): “Nos permite como hacer una articulación entre la experiencia y lo que ya se ve en la teoría.”

AdD_EF_1_11 (0:05:07.1): “Fue muy importante la reflexión, fue muy importante porque me ayudó a crecer bastante me ayudó a buscar soluciones pertinentes a cada caso.”

AdD_EF_1_26 (0:07:14.0): “Bueno el papel que juega este aspecto es crucial, es importante tiene notable trascendencia porque podemos relacionar varios conceptos, varios sucesos.”

AdD_EF_1_27 (0:05:23.0): “Las perspectivas en los compañeros, por ejemplo, uno puede pensar que hace algo bien, pero cuando ellos les mencionan que les funcionan otros métodos de dirigirse a los estudiantes, eso nos aporta a nosotros y podemos practicar ese tipo.”

En el **CB**, los AdD consideran que los aportes a la formación y desarrollo de los aprendices se encuentran en poder contrastar, comparar y analizar diferentes opciones de solución a una problemática presentada en el momento de la reflexión. Obtener más y diferentes perspectivas sobre una situación problema.

AdD_EF_2_3 (0:05:56.8): “Prácticamente para empezar, sería un cambio de pensamiento o un cambio de opinión sobre lo que yo tenía, así como predispuesto.”

AdD_EF_2_6 (0:06:21.8): “A otorgarle importancia tal vez al poder compartir cuestiones que, que se vivencian día a día.”

AdD_EF_2_13 (0:06:37.6): “Me ha permitido contrastar situaciones que me pasaron a mí durante las prácticas con mis compañeros.”

AdD_EF_2_21 (0:06:28.3): “La reflexión dado que es, se realiza en diferentes casos de casos que les suceden a cualquiera de nuestros compañeros.”

En el **CC**, los AdD consideran que los aportes que brinda la reflexión a la formación y desarrollo del aprendiz son interiorizar, analizar y debatir las situaciones que han vivenciado en la práctica preprofesional, al mismo tiempo que reciben sugerencias o consejos por parte de los demás aprendices y a interiorizar las diferentes soluciones propuestas por los participantes para los eventos que sucedan en la práctica. El compartir y escuchar diferentes vivencias de los compañeros ha permitido también dar y recibir consejos de abordaje a las diferentes situaciones.

AdD_EF_3_1 (0:07:21.2): “Lo que es la parte investigativa, porque los tutores académicos al momento de la reflexión nos mandaban a investigar.”

AdD_EF_3_20 (0:06:55.4): “Ellos contaban en lo que hayan vivido en sus prácticas, si nos ha pasado algo similar y la segunda sería si era nuevo para nosotros entonces podíamos ir digamos con ventaja ya sabiendo qué es lo que pasó con ellos y qué deberíamos ir haciendo nosotros.”

AdD_EF_3_27 (0:07:04.8): “El interiorizar los, las posibles soluciones a cualquier dificultad que se nos presente a nosotros como futuros docentes dentro de nuestra aula.”

4.2.1.4. Percepciones finales de los AdD. Proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP

La subcategoría aporta información de la naturaleza y características del proceso de reflexión conjunta implementado por los tutores y los AdD en las sesiones de reflexión conjunta sobre la práctica. Incluye los siguientes aspectos objeto de estudio que iremos presentando a continuación: Proceso de reflexión que siguen habitualmente los AdD con sus tutores de la PPA en la universidad (1.7 NAT_PRFC_PP_AdD); Tipos de organización de la reflexión: individual y grupal (1.8. NAT_TIP_R_PRFC_PP_AdD); Nivel de profundidad alcanzado en las sesiones de reflexión. (1.9 NAT_NIV_RPP_AdD_AdD); Organización del espacio de reflexión. 1.10 NAT_FORM_ORG_PRFC_PP_AdD; Identificación de las fases esenciales en que las sesiones de reflexión se estructuran (1.11 NAT_FASE_PRFC-PP_AdD); Fase de inicio de la sesión de reflexión (1.12 NAT_PRFC-PP_IN_AdD); Fase de desarrollo de la sesión de reflexión (1.13 NAT_PRFC-PP_DES_AdD) y Fase de cierre de la reflexión en la sesión (1.14 NAT_PRFC-PP_CIE_AdD).

Proceso de reflexión que siguen habitualmente los AdD con sus tutores de la PPA en la universidad (1.7 NAT_PRFC_PP_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que el proceso de reflexión se daba inicio realizando un círculo en el aula, dentro de las dos horas de la asignatura de Cátedra Integradora. Poner en común las relatorías sobre experiencias que han vivenciado en la práctica preprofesional, posteriormente los compañeros de aula intervienen con algún comentario o recomendación, para más tarde tener la intervención.

AdD_EF_1_1 (0:07:47.2): “Bueno, la organización es, como una “U” en donde los dos docentes abren la conversación, bueno diciendo que vamos a tratar un tema de reflexión y designan algunos previamente para que lean su relatoría, entonces después de leerlas participamos todos dando opiniones quizás sugerencias nuestra percepción de lo que, del problema que se dé, entonces tratamos de llegar a una solución a una posible solución o por lo menos dar a conocer de esa situación que se está dando para tener una guía si nos llega a pasar en la práctica preprofesional.”

AdD_EF_1_10 (0:07:54.6): “El proceso es de manera grupal obviamente todos nos juntamos formando un círculo se da la oportunidad de que alguien comente alguna situación y que de paso a las ideas que es como por ejemplo cómo manejarías tú esta situación, qué harías como maestro y empiezan a surgir ideas y empezamos todos a retroalimentar hasta llegar a una conclusión.”

AdD_EF_1_20 (0:06:12.1): “Se parte de un problema que leen los estudiantes que se lee el texto del cual ya se describe una situación en la escuela, entonces en base a eso se parte a un diálogo entre todos los compañeros y al finalizar el docente como que aclara las dudas o si era ya hace reflexión entonces es participativa.”

En el **CB**, los AdD explican que la reflexión se inicia cuando se colocan en un círculo para escuchar los relatos de los compañeros de la clase y exponer sus vivencias en la práctica preprofesional. Comentan que reciben ayuda por parte del docente de Cátedra, quien motiva la fase inicial del proceso de reflexión. Los entrevistados coinciden que en al inicio del proceso de reflexión cada estudiante elaboraba una relatoría sobre un problema más relevante que ha surgido en la semana de prácticas, para posterior a ello comentar en el salón con los compañeros y tutores. Los participantes reciben diferentes ayudas o apoyos dependiendo de la situación o problema que se presente en la práctica.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_EF_2_1 (0:38:59.7): “El problema que recalcábamos digamos que deberíamos tomar más importancia digámoslo así, este después el uno nos aconsejaba, el otro digamos o sea implementaba algo más de lo que también nos podría servir para la resolución de ese caso.”

AdD_EF_2_8 (0:29:29.0): “Los docentes contaban la historia o sea contaba algo, ya lo que nos hacía despertarnos un poco, entonces ahí ya se comenzaba con que habían visto algo digamos en prácticas o con alguno de los temas que tenemos de los PIENSA los compañeros de ahí se, primero tomar la actitud con el docente, cuenta la historia, habla sobre un tema en común con todos los alumnos y el otro docente. Entonces algunos responden ante eso de ahí actúa el otro, el otro docente aplicando, aplicando su fuerte digamos, puede ser el de las teorías o puede ser el docente que tiene más experiencias.”

AdD_EF_2_21 (0:32:54.2): “Se presenta la relatoría más o menos hacernos preguntas que se relacionen con el tema, que nosotros mismos demos nuestra opinión acerca de eso y al momento de terminar, de escuchar cada una de las opiniones más o menos tomar lo más importante y llegar a nuestra conclusión y que casi todo el grupo, que se llegue a una conclusión grupal también.”

En el CC, los AdD consideran que el proceso de reflexión inicia cuando se presentaba las reflexiones y los tutores se convertían en guías u orientadores, mientras sus compañeros escuchaban. Comentan que el proceso lo iniciaba el profesor de la asignatura de Cátedra Integradora. Luego se generaba una discusión sobre las situaciones vividas en la práctica preprofesional procurando llegar a una solución o estrategias que puedan ser utilizadas en dichas situaciones.

AdD_EF_3_1 (0:08:05.8): “Cada semana se realizaba lo que es una introducción de lo que se va a ver ese día, luego realizaba lo que es una ubicación del salón en forma de u en la cual ellos daban igualmente otra introducción de lo que se va a tratar ahí y nos iban preguntando a nosotros aspectos que nosotros visualizamos o detectamos en la escuela y a través de eso ellos nos inferían con opiniones de ellos, pero también pedían a los demás compañeros que nos ayuden a ver soluciones o porque pasaba cierto caso.”

AdD_EF_3_6 (0:05:36.6): “El proceso se daba un estudiante compartía un caso que se presentó durante la semana de prácticas y los tutores atendían ese caso daban su aporte y los demás compañeros también si tenían algún aporte lo hacían conocer y se solucionaba ese caso.”

AdD_EF_3_18 (0:06:34.9): “Comienza cuando llegamos a la hora de aproximación o de Cátedra y bueno ahí se eligen parejas para que expongan sus este sus relatorías, luego de eso de la exposición se realiza como un conversatorio para que se den las opiniones de los demás compañeros.”

AdD_EF_3_26 (0:07:32.4) “Hacíamos un círculo en grupo con una dinámica de un esfero con un perico y o sea ahí compartíamos ante toda el aula nuestras experiencias y las personas que tenían el periquito podían opinar y así se intentaba construir un conocimiento conjunto, en el paralelo uno era más bien trabajos en grupo, los docentes nos hacían, o sea la pareja practicante pasaba ante los docentes y exponía sus casos y sus situaciones y se reflexionaba.”

Tipos de organización de la reflexión: individual y grupal (1. 8 NAT_TIP_R_PRFC_PP_AdD).

En el CA, los AdD consideran que se realizan dos tipos de reflexión: individual y grupal. La reflexión grupal la identifican cuando todos logran llegar a una conclusión general sobre las situaciones vividas en la práctica. La individual, desde el punto de vista del estudiante sobre las situaciones que vivencia en las prácticas.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_1_1 (0:08:55.5): “Es una reflexión grupal, participamos todos los integrantes del aula incluyendo a los docentes, también en procesos de reflexión creo que en pareja pedagógica.”

AdD_EF_1_3 (0:06:07.0): “Quizás el agrupar, no se puede enfocar en cada dificultad de la pareja practicante como que también quedan también cosas sueltas por resolver o dudas, eso.”

AdD_EF_1_13 (0:07:43.1): “La individual que tal vez es algo que yo puedo decir sin, sin, o sea solo con mis puntos de vista, pero la grupal ya intervienen más puntos de vista en donde se puede llegar a determinar tal vez el porqué de las cosas y en la reflexión dar diferentes puntos de vista para poder saber de lo que está pasando en ese problema.”

AdD_EF_1_22 (0:11:25.7): “Creo que más grupales porque se dieron la participación de casi todos los estudiantes.”

Con respecto al **CB**, los AdD exponen que los tipos de reflexión que se han realizado en el aula han sido grupales de carácter profundo, debido a las diferentes situaciones llevadas en las prácticas. También sostiene que las relatorías se han reflexionado de manera individual.

AdD_EF_2_1 (0:16:19.6): “Grupal o sea porque bueno como yo decía todos nos ponemos en círculo ya y todos o sea digamos a veces damos las opiniones.”

AdD_EF_2_7 (0:09:06.6): “Todas las trabajamos de forma grupal.”

AdD_EF_2_11 (0:06:37.6): “Principalmente ha sido conjunta porque hemos trabajado con los docentes y entre los compañeros también.”

AdD_EF_2_20 (0:08:09.0): “A ver, obviamente la relatoría era individual, entonces de ahí en sí como es un trabajo en conjunto de todos los estudiantes y docentes.”

Con respecto al **CC**, los AdD consideran que el tipo de reflexión que se ha llevado a cabo es de tipo individual y grupal. Exponen que la reflexión grupal les permite tomar diferentes puntos de vista. Luego que el docente solicitaba a los estudiantes exponer sus relatorías se procedía a realizar una reflexión grupal, así podían entregar su opinión y retroalimentar más cuando las situaciones vividas en las prácticas eran similares con los compañeros. Otros estudiantes la identifican como una reflexión individual pues cada estudiante compartía sus opiniones, para luego generar una reflexión grupal.

AdD_EF_3_1 (0:10:29.6): “La reflexión grupal siempre nos va a ayudar a tomar diferentes puntos de vista, si la docente se iba a un solo estudiante y le decía, qué te pasó y nosotros exponíamos nuestro caso, el tutor académico nos podía dar su opinión, pero que más alguien que está viviendo la misma realidad que nosotros como es nuestros compañeros, creo que la manera grupal es la adecuada.”

AdD_EF_3_10 (0:07:06.0): “Han sido grupales pues como le digo se ha podido compartir muchas situaciones que han incidido dentro de la escuela, la interacción dentro de los alumnos ha sido la más indicada.”

AdD_EF_3_18 (0:08:19.9): “La reflexión individual es cuando realizamos la tarea de forma autónoma, sin opinión de los compañeros, cuando la realizamos este desde nuestra propia experiencia y desde nuestros propios conocimientos.”

AdD_EF_3_25 (0:08:05.7): “Al realizar nuestros diarios de campo ha sido reflexiones individuales.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Nivel de profundidad de la reflexión alcanzado en las sesiones (I. 9 NAT_NIV_RPP_AdD_AdD).

En el **CA**, los AdD comentan que al inicio del proceso la reflexión fue superficial, pero conforme avanzaban las sesiones se fue profundizando contenidos y las reflexiones, que les permitió indagar más allá de lo visible y buscar diferentes alternativas, descartando que sólo contaban con una opción de solución. Otros AdD comentan que la reflexión tuvo un impacto medio, debido a que la situación que se presentaba en clase no era muy clara, sin mucho detalle, lo que dificultaba realizar una reflexión profunda. Por otra parte, las sesiones y situaciones objeto de reflexión que se han podido profundizar son aquellas que se han recapitulado partiendo de la reflexión anterior.

AdD_EF_1_8 (0:08:57.4): “De acuerdo al inicio que nunca habíamos reflexionado así, como lo hemos hecho en este ciclo, con las relatorías, fue creciendo mi nivel de reflexión, aprendí con las reflexiones a ver la, a buscar otro punto de vista, ya no enfocarme solo en mi punto de vista.”

AdD_EF_1_18 (0:12:31.2): “Creo que he podido el profundizar más a partir de todas las sesiones que hemos tenido, profundizar más partiendo de la última sesión siempre, siempre partiendo de la última sesión.”

AdD_EF_1_22 (0:13:52.2): “Profundidad no creo que se puede lograr de esas maneras simplemente compartiendo.”

Con respecto al **CB**, los AdD comentan que la reflexión es más profunda en comparación con ciclos anteriores. Los estudiantes comentan que las reflexiones fueron profundas. Al principio comentan que las reflexiones no eran tan profundas como las que se realizan posteriormente. Al inicio comentan que resultaba difícil a los estudiantes defender el caso que vivenciaban en la práctica preprofesional.

AdD_EF_2_3 (0:08:50.0): “Es profunda la reflexión.”

AdD_EF_2_10 (0:09:02.4): “Yo creo en el comienzo llegamos y era, si nos reuníamos, pero llegábamos y decíamos, bueno, tal problema tuvo tal compañero, ya entonces pide ayuda a tus compañeros para que, para ver cómo pueden hacer o alguien que tenga el mismo problema ayúdele. En cambio, acá ya, pongamos un poco más serio ya podemos decir, tienes tal problema, entonces tú que tienes que decir y tú que tienes que decir y entonces todos nos enterábamos.”

AdD_EF_2_21 (0:09:50.1): “Ha progresado bastante ya que no solamente se fija en lo que es malo o hay ocasiones no se les sabe prestar atención, pero ahora después de todo lo que hemos visto, de todo lo que se ha presentado, hemos podido llegar a conclusiones más fuertes, a mejores soluciones para lo que hemos visto.”

AdD_EF_2_23 (0:23:07.7): “Al principio fue algo diferente por cuanto era la primera vez que hacíamos algo así, entonces las primeras dos semanas fueron como adaptación de cómo teníamos que hacerlo, qué era lo beneficioso, luego vimos que esto estaba funcionando en la práctica entonces continuamos siempre dando lo mejor de nosotros ir redactando de la mejor forma.”

En el **CC**, los AdD consideran que algunas de las reflexiones fueron superficiales, comentan los estudiantes, porque se disponían a escuchar y no a buscar una solución o estrategia. El nivel de la reflexión ha tenido un avance de superficial a profunda. Caracterizan las primeras reflexiones como no tan buenas y cortas. Para un estudiante estas reflexiones han mantenido el nivel de profundidad no tan amplio, mientras que para otros AdD el nivel de reflexión logrado ha sido muy satisfactorio, ya que han aportado en beneficio en el proceso de aprendizaje.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_EF_3_2 (0:07:48.4): “Si mejoró desde el principio, pero no, no creo que todavía sean tan profundas como deberían, me imagino deberían ser.”

AdD_EF_3_7 (0:07:54.2): “Yo creo que al principio simplemente lo veíamos al lugar en donde veníamos a exponer casos y nada más, y ahí se acababa, pero después ya con el tiempo esto se fue profundizando más.”

AdD_EF_3_11 (0:08:02.3): “A que, o sea hay un alto nivel de profundidad en la reflexión, pero todavía falta, o sea podría llegar a un poquito más de profundidad.”

AdD_EF_3_32 (0:09:19.2): “No diría que he mejorado, pero, sino que se, va como una manera más estructurada, ya podemos definir lo que, definir un problema y darle una solución más rápidamente y si no se lo puede uno se lo comparte con el resto para poder encontrar una solución.”

Organización del espacio de reflexión (1.10 NAT_FORM_ORG_PRFC_PP_AdD).

En el **CA**, la forma de organización ha sido grupal. Generalmente, se hacía un semi círculo que permitía la interacción entre los estudiantes y los tutores. La organización también tuvo relación de acuerdo con los niveles en el que se encontraba cada estudiante en el lugar de la práctica.

AdD_EF_1_2 (0:09:51.6): “Por lo general intentamos hacer como tipo mesa redonda donde podemos ver al que habla u opina específicamente, entonces por lo general hacemos mesas redondas para que no, no distraernos también.”

AdD_EF_1_14 (0:09:08.1): “Dentro del aula estas reflexiones han sido tanto por parte de los docentes como por parte de los estudiantes los cuales han construido posibles soluciones a las reflexiones leídas dentro del aula.”

AdD_EF_1_22 (0:14:47.0): “Por parejas pedagógicas se hacía la relatoría, pero el uno las leía y el otro comentaba o como quisieran mitad y mitad o como sea y al final había la reflexión entre todo el grupo de manera de círculo o “U”.

Con respecto al **CB**, los AdD sostienen que la forma de organización fue grupal, luego se procedía con la lectura de la relatoría de lo que más le haya llamado la atención de la práctica preprofesional. La organización del aula se ubica en forma de una “U” con la participación individual de los AdD. Otra de las dinámicas es la designación a diferentes estudiantes, por los docentes, para que comenten sus experiencias en las prácticas preprofesionales. Los docentes daban las indicaciones verbales para formar inicialmente un círculo y la participación en ocasiones se realizaba por niveles en donde realizaban las prácticas los estudiantes. Cuando se forma el círculo se realiza sin mesas, sin darse las espaldas.

AdD_EF_2_1 (0:18:07.1): “A mí me tocó dar mi relatoría ya entonces yo ya cuento mi relatoría y especialmente el docente TAP_1 nos hace también digamos también nos dice a mi pareja pedagógica también me pregunta o sea tú qué opinas de esto, entonces o sea como también que otro punto de vista tienes tú entonces este entonces el ya comenta entonces de ahí si ya entre los dos se escucha de lo que los docentes nos aconsejan.”

AdD_EF_2_9 (0:10:16.9): “Cada semana eran designados los compañeros para que ellos aporten con lo que les pareció más relevante en la semana y de ahí los demás compañeros teníamos que escuchar y bueno, dependiendo de lo que decían nuestros compañeros o si nosotros queríamos hacer algún aporte, algún comentario, o teníamos alguna inquietud, lo podíamos hacer.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_2_11 (0:08:19.4): “Bueno, por ejemplo, nuestros profesores nos iban diciendo el grado que, un grado ya entonces ahí se elegía un compañero o por ejemplo otro grado también se elegía a otro compañero y para hacer nuestra reflexión, nuestra relatoría teníamos un formato entonces en el momento ya lo leíamos y después de reflexionar creo que tratábamos de aplicar eso en la práctica en la escuela.”

AdD_EF_2_22 (0:05:57.4): “Todos nos ubicamos en un círculo.”

Con respecto al **CC**, la forma de organización es formar un círculo entre todos los AdD para mantener contacto visual entre todos bajo la indicación de los docentes. Se inicia con la dinámica participativa a partir de la relatoría sobre las prácticas preprofesionales, posteriormente se realiza la reflexión y se concluye con una reflexión general de las temáticas abordadas. En ocasiones las presentaciones de las relatorías se realizaban en orden de acuerdo con los niveles donde los estudiantes realizaban las prácticas preprofesionales.

AdD_EF_3_7 (0:08:34.0): “Ha sido una dinámica participativa, primero que nada, de frente lo que los docentes están abiertos a compartir experiencias individuales, personales, igual los compañeros están en la misma, contribuyen de la misma manera.”

AdD_EF_3_13 (0:10:16.3): “Como si fuera un conversatorio así entre los estudiantes que desean participar sobre cada tema.”

AdD_EF_3_21 (0:12:48.7): “Nosotros mismos como estudiantes éramos quiénes queríamos participar, quiénes queríamos conocer su situación, su vida, sus anécdotas dentro de las prácticas.”

Identificación de las fases esenciales en que las sesiones de reflexión se estructuran (1.11. NAT_FASE_PRFC-PP_AdD).

Con respecto al **CA**, los AdD consideran que la naturaleza de la reflexión se inicia con una fase inicial de apertura y motivación por parte de los docentes para realizar la reflexión. Uno de los estudiantes comenta que se caracteriza por su similitud con una mesa redonda cuando se realiza la reflexión. Un segundo momento, la entrega de un espacio para la reflexión sobre las situaciones presentadas, estas reflexiones se realizaban de forma individual y grupal. Finalmente, se realiza una conclusión de las reflexiones realizadas durante el proceso de la reflexión conjunta.

AdD_EF_1_1 (0:31:13.5): “Principalmente lo de las relatorías es lo que se ha estado ahora en la clase en Cátedra Integradora donde están los dos docentes, los alumnos hacen las relatorías. Usualmente a veces las relatorías realmente son importantes porque toman mucho tiempo y eso dice mucho por qué todos opinan, todos quieren dar su opinión todos están pendientes, están atentos, contrastan su realidad con la del compañero, entonces suelen alargarse a veces ocupa una hora, una hora y media entonces el resto que ya termina esta reflexión.”

AdD_EF_1_12 (0:26:20.6): “Estaba desorganizado, porque cada quien, por su lado, a partir de, supongamos que se unían, los que se unían, por cada grado que estaban en la práctica o se unían por temas similares o como se podía y prácticamente nunca se evidenció a que hubo comentarios entre dúos, tríos que estaban realizando la práctica, debatir o comentarse a la vez sobre todo lo que se estaba planteando el problema en las sesiones.”

AdD_EF_1_27 (0:28:26.2): “Se iniciaba con las relatorías de un estudiante en el cual los diferentes estudiantes tenían la apertura para participar.”

AdD_EF_1_30 (0:32:52.7): “Con la reflexión final de los profesores del docente porque ese fue el cierre.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

Con respecto al **CB**, los AdD consideran que la naturaleza de la reflexión se inicia con la lectura de la relatoría, con la presencia de los dos tutores. Se procede realizar la reflexión, la que se efectúa de manera individual y grupal, y culmina con una conclusión de todo lo tratado en este espacio.

AdD_EF_2_3 (0:20:48.6): “Los dos docentes estaban al frente, se escuchaba la relatoría y se procedía a la reflexión, a un compartimiento de opiniones o de formas de solucionarlo y una reflexión, una reflexión, podría ser individual o general.”

AdD_EF_2_6 (0:34:13.2): “Mediante los aportes de todo, llegando tal vez a consensos o aspectos generales que nos ayudan a entender este caso particular.”

AdD_EF_2_13 (0:07:16.3): “El docente interviene una vez acabada la relatoría da unos puntos y de ahí solicita la opinión de los compañeros del aula, realmente se abre un espacio de debate para saber qué tipo de soluciones podemos dar o que consejos podríamos recibir.”

AdD_EF_2_15 (0:06:46.6): “Dar una solución.”

AdD_EF_2_20 (0:31:43.8): “Los docentes daban paso a un estudiante, contaba su relatoría cada uno de los estudiantes el que quería intervenir, intervenía.”

Con respecto al **CC**, los AdD sostienen que el proceso de la reflexión inicia colocándose en un ruedo todos los estudiantes, procurando el contacto visual entre todos. Luego de la organización se comparten las diferentes experiencias vividas en las prácticas preprofesionales. Algunos estudiantes consideran al proceso de reflexión conjunta como una dinámica participativa a modo de conversatorio. El proceso de reflexión comprende la participación con opiniones y diversos criterios entre estudiantes. En este espacio los docentes tienen la postura de mediadores para guiar la reflexión y finalmente el cierre se realiza con una conclusión de los diferentes aportes de los estudiantes para la reflexión.

AdD_EF_3_2 (0:08:31.6): “Se concluía con el tema de una reflexión de alguno de los profes, su percepción y se continuaba con otra relatoría.”

AdD_EF_3_11 (0:29:29.6): “Se hace la retroalimentación con las ideas que aportan los demás y luego se llega a un consenso conjuntamente con la pareja pedagógica.”

AdD_EF_3_16 (0:25:17.7): “Dábamos las clases, reflexionábamos sobre eso y luego volvíamos a otro tema con otro grupo sobre las mismas, otras clases, nuevas clases.”

AdD_EF_3_24 (0:34:29.2): “Se generaba un debate más o menos y se podía como que solventar o dar diferentes puntos de vista o contribuir algo a partir de lo que se comenta entonces existía una retro alimentación de ideas.”

Fase de inicio de la sesión de reflexión (1.12 NAT_PRFC-PP_IN_AdD).

Los AdD en el **CA**, comentan que, en la fase inicial del proceso de la reflexión, el primer paso es formar un círculo entre los compañeros de clase y profesores para generar un ambiente de confianza que les permita comentar sus ideas y vivencias de la práctica preprofesional. Las relatorías estaban a cargo de los estudiantes que participan en la reflexión. Comentan que el docente de Cátedra Integradora (TCI_1) es quién daba pie al inicio de la reflexión con unas palabras para abrir un tema. Se realizaba una preselección voluntaria de los estudiantes que deseaban compartir su relatoría. Cuando esta relatoría se había concluido iniciaba una segunda fase de la reflexión con preguntas que permitieron explorar la situación o experiencia de PP.

AdD_EF_1_1 (0:38:09.3): “Mediante la relatoría, decir el compartir de un compañero una experiencia siempre iniciaron así.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_1_8 (0:32:36.3): “Iniciábamos poniéndonos en un círculo y de ahí un estudiante exponía su, su, su problemática o situación, de ahí cada, el compañero de prácticas del estudiante que expuso su problemática.”

AdD_EF_1_12 (0:35:18.1): “Siempre se iniciaba con una organización alrededor del aula, los tutores al frente y los que iban a narrar o a contar sus casos a un extremo y bueno eran los mismos que relataban sus situaciones los que empezaban comentando y luego venían las inquietudes que planteaban los tutores, así iniciaba.”

AdD_EF_1_20 (0:08:23.5): “Se hace un solo grupo se pone las mesas al fondo y es como que un círculo en común ya, entonces de ahí se va partiendo de los problemas ya hablando de esto.”

AdD_EF_1_26 (0:38:02.9): “La disposición del aula, como nos situaba el pupitre en forma de una ronda los profesores en el centro, el compañero, bueno el que le correspondía contaba su, relataba su escrito entonces el pedían opiniones a diferentes compañeros, -a ver tú qué opinas de esto-, -tú y de acuerdo a lo que ellos iban diciendo-.”

En el **CB**, los AdD exponen que en esta fase de la reflexión se colocan en un círculo para escuchar los relatos de los compañeros de la clase y exponer sus vivencias en la práctica preprofesional. Además, dicen recibir ayuda por parte del docente de Cátedra Integradora (TCI_2) quien motiva la fase inicial del proceso de reflexión. En esta primera fase los estudiantes comentan que los docentes solicitaban la participación voluntaria para compartir su relatoría. Se iniciaba las opiniones entre los compañeros de aula, los docentes son quienes dan paso para la participación de los estudiantes con las relatorías.

AdD_EF_2_4 (0:09:19.8): “Algún estudiante que nos relate lo que observó.”

AdD_EF_2_10 (0:28:32.0): “Comenzábamos relatando, lo primero que llegábamos era, bueno comienza leyendo tu relatoría.”

AdD_EF_2_16 (0:43:50.8): “Se iniciaba el momento que usted profe Entrevistador_1 ingresaba al aula, ahí nosotros ya sabíamos que teníamos que preparar la relatoría y bueno, el compañero que ya tenía preparado, porque era con unos, el compañero que tenía y preparado ya sacaba su computadora y el momento en que todos ya estábamos colocados en u, y prestándole atención al compañero, entonces él ya sacaba su computadora y se ponía a leer, se hacía dos relatorías por la clase que teníamos, por las cuatro horas.”

AdD_EF_2_22 (0:27:18.7): “Dije, todos estábamos en grupo todos nos sentábamos en forma en círculo, todos nos mirábamos, empezábamos a conversar y eso.”

Con respecto al **CC**, los AdD consideran que se puede determinar que el inicio de la reflexión se lleva con la presentación verbal de la relatoría, la que consiste en una redacción previa de una situación vivida en la práctica, la que posteriormente ponen en común en el salón de clase, para luego dar inicio con la reflexión.

AdD_EF_3_6 (0:05:36.6) “Un estudiante compartía un caso que se presentó durante la semana de prácticas.”

AdD_EF_3_13 (0:28:12.6): “El estudiante llevaba su caso, situación, luego alguna intervención.”

AdD_EF_3_31 (0:34:40.0): “Siempre se comenzaba por diferentes tipos de subnivel, siempre cada semana tenía un subnivel, tenía que comentar sus relatorías.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Fase de desarrollo de la sesión de reflexión (1.13 NAT_PRFC-PP_DES_AdD).

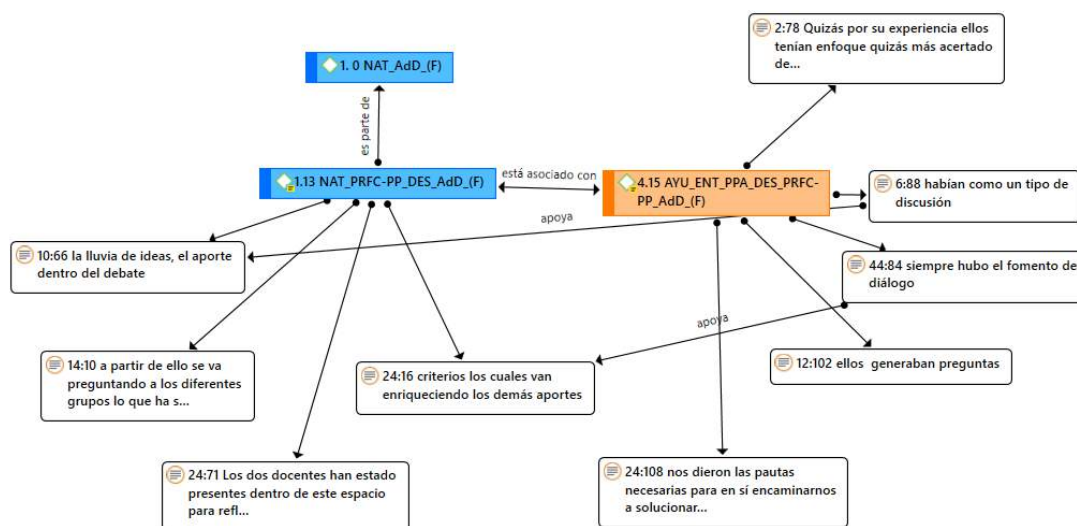
En el **CA**, los AdD coinciden que en esta fase de desarrollo se realiza diferentes actividades que aportan a la reflexión como por ejemplo una lluvia de ideas, la apertura de debate, un espacio de discusión, exposición de diferentes criterios de los estudiantes y docentes que enriquecen la relatoría comentada en la primera fase de la reflexión, también se comenta de una interacción estudiante-docente en el desarrollo de la reflexión.

AdD_EF_1_2 (0:31:14.4): “Luego de hablar de una experiencia entre los dos docentes toman apuntes, ideas principales de las experiencias que hemos estado hablando estos pueden servir de base para formar el diálogo entre el grupo, entonces estos docentes plantean ideas o formulan interrogantes que a partir de esas constataciones se sigue formulando más, mayor diálogo.”

AdD_EF_1_5 (0:32:07.8): “La lluvia de ideas, el aporte dentro del debate.”

AdD_EF_1_20 (0:28:09.0): “Conjuntamente se iba opinando para llegar a un concepto claro de lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer, de lo que se debe y no se debe hacer.”

Figura 4.6 Red semántica de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión de la reflexión sobre las situaciones de la práctica y del ámbito temático Fase de desarrollo del proceso de reflexión CA.



Nota. En la figura se aprecia la red semántica de la categoría *Naturaleza, características y organización de la reflexión sobre las situaciones de la práctica* y como esta categoría se relaciona con el ámbito temático *Fase de desarrollo del proceso de reflexión* del CA. Asimismo, se muestra como este ámbito temático se relaciona con un ámbito de la categoría de *Ayudas que brindan los tutores al fomento de la reflexión conjunta sobre la PP*. La información expuesta en esta red semántica es producto de la codificación y análisis de las transcripciones de las entrevistas finales a los AdD del CA en el software ATLAS.ti 9®.

Con respecto al **CB**, los AdD definen a la fase de desarrollo como un espacio de participación de todos los compañeros clase con algún tipo de opinión sobre las situaciones vividas en la semana de la práctica preprofesional con el objetivo de buscar soluciones. También esta fase se caracteriza por ser un espacio para presentar diferentes puntos de vista sobre la situación.

AdD_EF_2_3 (0:26:22.1): “Viene como el debate o la reflexión grupal.”

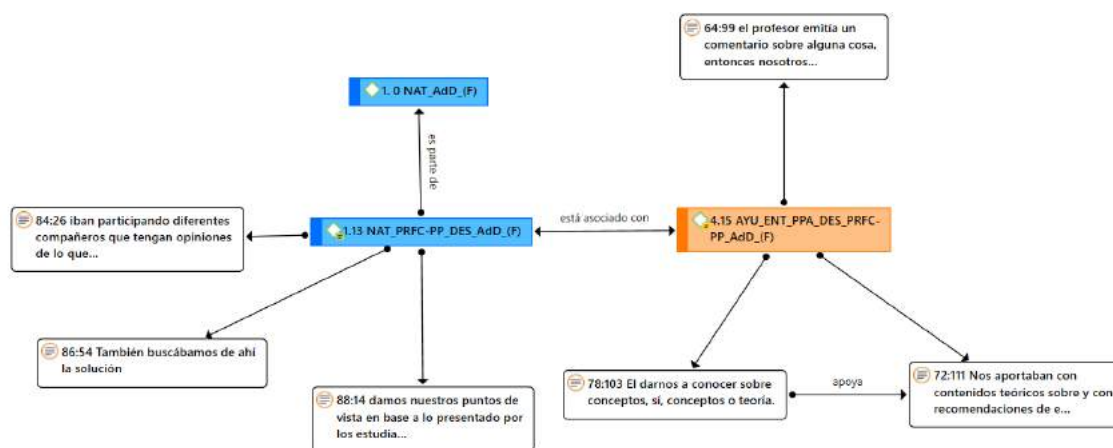
TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_2_9 (0:22:54.0): “De contar lo que nos había pasado y de ahí reflexionar acerca de eso.”

AdD_EF_2_13 (0:07:16.3): “El docente interviene una vez acabada la relatoría da unos puntos y de ahí solicita la opinión de los compañeros del aula, realmente se abre un espacio de debate para saber qué tipo de soluciones podemos dar o que consejos podríamos recibir.”

AdD_EF_2_19 (0:44:13.0): “Iniciaban las opiniones de los compañeros no, como por lo general estábamos dentro de un círculo.”

Figura 4.7 Red semántica de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión de la reflexión sobre las situaciones de la práctica y del ámbito temático Fase de desarrollo del proceso de reflexión CB.



Nota. En la figura se aprecia la red semántica de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión sobre las situaciones de la práctica y como esta categoría se relaciona con el ámbito temático Fase de desarrollo del proceso de reflexión del CB. Asimismo, se muestra como este ámbito temático se relaciona con un ámbito de la categoría de Ayudas que brindan los tutores al fomento de la reflexión conjunta sobre la PP. La información expuesta en esta red semántica es producto de la codificación y análisis de las transcripciones de las entrevistas finales a los AdD del CB en el software ATLAS.ti 9®.

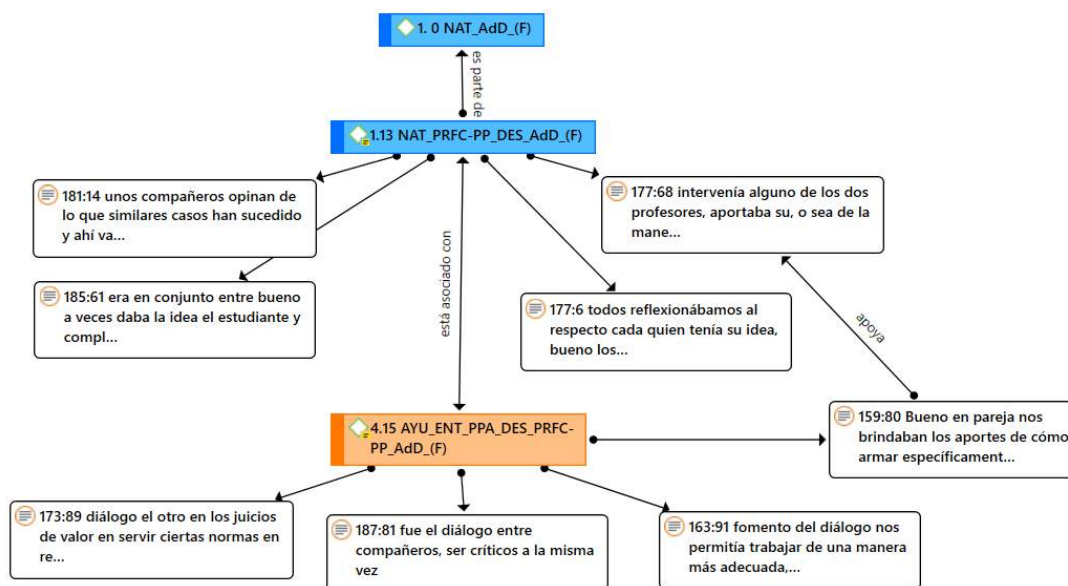
Con respecto al CC, los AdD comentan que la fase de desarrollo se realiza en conjunto con la intervención de estudiantes y profesores, cada uno con sus propias ideas. Los estudiantes reconocen la ayuda de la PPA en esta etapa por el apoyo, diálogo y análisis crítico de lo presentado para la reflexión.

AdD_EF_3_1 (0:08:05.8): “A través de eso ellos nos inferían con opiniones de ellos, pero también pedían a los demás compañeros que nos ayuden a ver soluciones o porque pasaba cierto caso.”

AdD_EF_3_6 (0:24:55.8): “El estudiante reflexionaba sobre eso y daba su punto de vista y el tutor si tenía algo que aportar lo decía y los compañeros también reflexionaban acerca de eso y daban a conocer también sus pensamientos y criterios acerca de eso.”

AdD_EF_3_27 (0:34:38.4): “Intervenía alguno de los dos profesores, aportaba su, o sea de la manera más objetiva describía los aspectos más importantes de esa relatoría y luego sí pedía la opinión de los demás estudiantes que aporten sus ideas, cómo solucionarían esa problemática.”

Figura 4.8 Red semántica de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión de la reflexión sobre las situaciones de la práctica y del ámbito temático Fase de desarrollo del proceso de reflexión CC.



Nota. En la figura se aprecia la red semántica de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión sobre las situaciones de la práctica y como esta categoría se relaciona con el ámbito temático Fase de desarrollo del proceso de reflexión del CC. Asimismo, se muestra como este ámbito temático se relaciona con un ámbito de la categoría de Ayudas que brindan los tutores al fomento de la reflexión conjunta sobre la PP. La información expuesta en esta red semántica es producto de la codificación y análisis de las transcripciones de las entrevistas finales a los AdD del CC en el software ATLAS.ti 9®.

Fase de cierre de la reflexión en la sesión (1.14 NAT_PRFC-PP_CIE_AdD).

En concreto en el CA, los AdD consideran que durante el cierre de la reflexión se realizan conclusiones de las diferentes relatorías mediante una retroalimentación, además perciben como recurrente que el docente de Cátedra Integradora (TCI_1) realice el cierre del proceso de la reflexión.

AdD_EF_1_2 (0:32:19.2): “Por lo general lo realiza el docente de Cátedra.”

AdD_EF_1_10 (0:35:24.9): “En base a todas las ideas que han surgido saca una conclusión y como dándole un cierre a la reflexión de esa situación.”

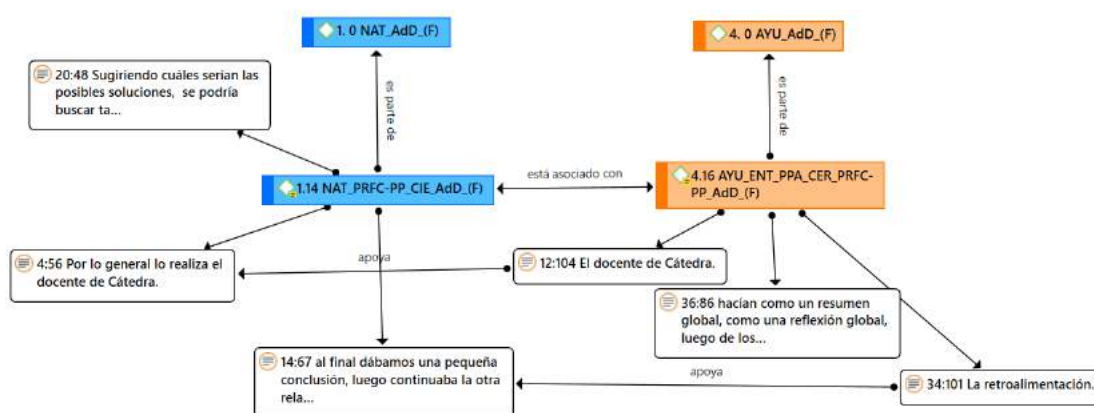
AdD_EF_1_20 (0:27:22.7): “Se llegaba a un consenso”

AdD_EF_1_22 (0:45:32.8): “No es compartida, pero eso sí tuvo normalmente no es la misma persona que da la conclusión entonces el profesor sólo es el más teórico entonces daban la conclusión concreta de lo ocurrido.”

Nota. Continúa en la página siguiente, ya que se presenta una figura que excede el espacio restante de la página.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Figura 4.9 Red semántica de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión de la reflexión sobre las situaciones de la práctica y del ámbito temático Fase de cierre del proceso de reflexión CA



Nota. En la figura se aprecia la red semántica de la categoría *Naturaleza, características y organización de la reflexión sobre las situaciones de la práctica* y como esta categoría se relaciona con el ámbito temático *Fase de cierre del proceso de reflexión CA*. Asimismo, se muestra como este ámbito temático se relaciona con un ámbito de la categoría de *Ayudas que brindan los tutores al fomento de la reflexión conjunta sobre la PP*. La información expuesta en esta red semántica es producto de la codificación y análisis de las transcripciones de las entrevistas finales a los AdD del CA en el software ATLAS.ti 9®.

En el **CB**, los AdD exponen que en la etapa de cierre se presentaban soluciones a las diferentes situaciones presentadas. Refieren que los docentes, en gran medida el docente de Cátedra Integradora (TCI_2) realizaba el cierre de la reflexión con una conclusión, pero existían reflexiones que los mismos estudiantes cerraban con una conclusión o una reflexión de lo tratado en ese espacio.

AdD_EF_2_1 (0:48:00.4): “El cierre era de que después que ya se escuchó todo o sea los diferentes puntos de vista tanto de los compañeros y los docentes o sea llegar digamos o sea a una conclusión general de todo.”

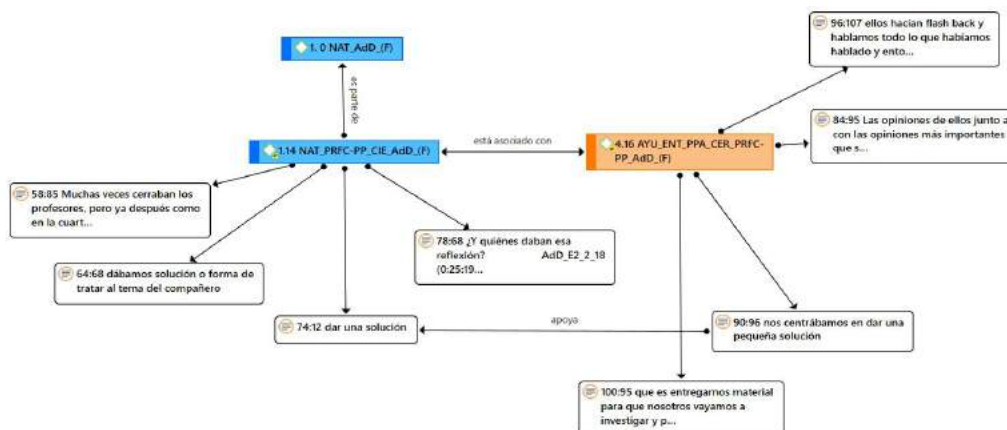
AdD_EF_2_7 (0:10:58.5): “Nosotros también concluíamos lo que, lo que fue en general nuestra relatoría, o sea nosotros dábamos el cierre de nuestra relatoría.”

AdD_EF_2_21 (0:08:06.5): “Se podría decir que sí, al final de todo lo que se brinda, de todo lo que aportan los diferentes compañeros y también los profesores, se llegan más o menos a una solución o a una conclusión de qué se puede hacer a cada caso.”

Nota. Continúa en la página siguiente, ya que se presenta una figura que excede el espacio restante de la página.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN CAPÍTULO IV

Figura 4.10 Red semántica de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión de la reflexión sobre las situaciones de la práctica y del ámbito temático Fase de cierre del proceso de reflexión CB.



Nota. En la figura se aprecia la red semántica de la categoría *Naturaleza, características y organización de la reflexión sobre las situaciones de la práctica* y como esta categoría se relaciona con el ámbito temático *Fase de cierre del proceso de reflexión CB*. Asimismo, se muestra como este ámbito temático se relaciona con un ámbito de la categoría de *Ayudas que brindan los tutores al fomento de la reflexión conjunta sobre la PP*. La información expuesta en esta red semántica es producto de la codificación y análisis de las transcripciones de las entrevistas finales a los AdD del CB en el software ATLAS.ti 9®.

Con respecto al CC, los AdD consideran que en la fase de cierre se realizaba con el aporte de la pareja pedagógica académica con sus vivencias y experiencias. En esta fase se daba una conclusión de las relatorías luego de haber sido reflexionadas. Los AdD comentan que el mayor número de ocasiones el cierre de la reflexión la desarrolla el docente de Cátedra Integradora (TCl_3). Aunque en menor medida también en esta etapa de la reflexión se realiza una conclusión de la reflexión por parte todos los actores, tanto estudiantes como docentes.

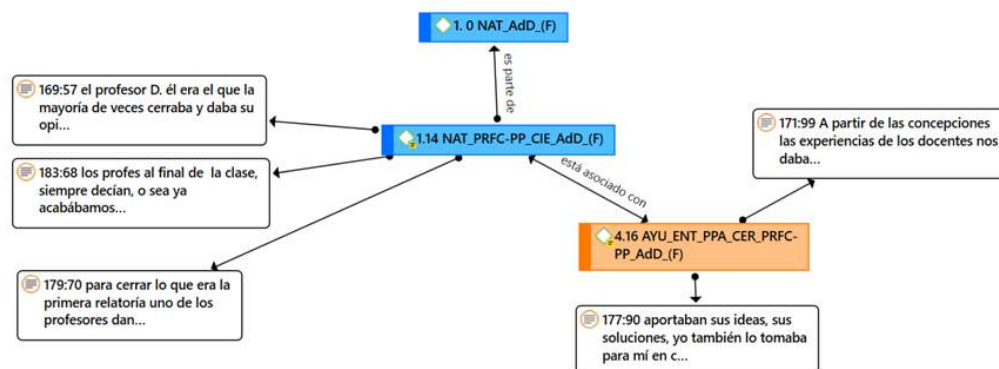
AdD_EF_3_6 (0:05:36.6): “Se solucionaba ese caso.”

AdD_EF_3_7 (0:27:30.7): “El cierre se daba después de que los tutores daban su intervención y ya nadie tenía algo que argumentar, nadie tenía algún punto de vista que dar ahí creo que ya se cerraba esto.”

AdD_EF_3_11 (0:29:48.9): “El cierre de un nudo y luego viene el segundo consenso, y al final se especifican o se hace como una, eee, una revisión previa a lo que se, o una revisión a lo que, a lo que hicimos anteriormente a estos dos consensos y ahí si viene el cierre de la sesión de reflexión.”

Nota. Continúa en la página siguiente, ya que se presenta una figura que excede el espacio restante de la página.

Figura 4.11 Red semántica de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión de la reflexión sobre las situaciones de la práctica y del ámbito temático Fase de cierre del proceso de reflexión CC.



Nota. En la figura se aprecia la red semántica de la categoría *Naturaleza, características y organización de la reflexión sobre las situaciones de la práctica* y como esta categoría se relaciona con el ámbito temático *Fase de cierre del proceso de reflexión* del CC. Asimismo, se muestra como este ámbito temático se relaciona con un ámbito de la categoría de *Ayudas que brindan los tutores al fomento de la reflexión conjunta sobre la PP*. La información expuesta en esta red semántica es producto de la codificación y análisis de las transcripciones de las entrevistas finales a los AdD del CC en el software ATLAS.ti 9®.

4.2.2. Percepciones finales de los AdD. Contribución de la reflexión a la relación teoría-práctica

En este apartado se abordan los resultados de la categoría “*Contribución de la reflexión a la relación teoría-práctica*”, está incluye **cinco subcategorías** y **once ámbitos temáticos** de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas finales que aportan información a las subcategorías (ver Tabla 4.2.3).

Tabla 4.2.3 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a la Contribución de la reflexión a la relación teoría práctica.

Subcategorías	Códigos
4.2.2.1 Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la relación teoría-práctica	Contribuciones de la reflexión a la relación teoría - práctica 2.1 CON_RPP_FOMT_R-T-P_AdD
4.2.2.2 Situaciones de la PP objeto de reflexión	Situaciones aportadas por otros estudiantes a la reflexión 2.2 CON_SIT-TRA_PRFC_PP_AdD_AdD
4.2.2.3 Contenidos de las asignaturas de DAMC y CIDGAA que se han relacionado con las situaciones de la PP	Relación entre los contenidos de la asignatura DAMC y las situaciones objeto de reflexión de la PP 2.3 CON_CONT_DAMC_PP_AdD
4.2.2.4 Contribución de los tutores TCI y TAP y de ambos como PPA al fomento de la reflexión	Relación entre los contenidos la asignatura CIDGAA con las situaciones objeto de reflexión de la PP 2.4 CON_CONT_CIDGAA_PP_AdD
	Contribución del Tutor de Cátedra Integradora (TCI) a fomentar la reflexión en la PP 2.5 CON_TCI_FOMT_PRFC_PP_AdD

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Subcategorías	Códigos
	Contribución del Tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares (TAP) a fomentar la reflexión en la PP 2.6 CON_TAP_FOMT_PRFC_PP_AdD
	Diferencia de contribución de la Pareja Pedagógica Académica (PPA) 2.7 CON_DIF_PPA_PRFC_PP_AdD
	Contribución conjunta (TCI y TAP) al fomento de la reflexión en la PP 2.10 CON_COIN_PPA_PRFC_PP_AdD
	Contribución de la PPA a las relaciones entre la teoría aportada por las diferentes asignaturas de quinto ciclo de EB y la PP 2.9 CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_AdD 2.10 CON_DIN_FOMT_R-T-P_AdD
4.2.2.5 Aspectos de la PP que fomentan la relación teoría-práctica	Contenidos teóricos de quinto ciclo relacionados con la PP de este período 2.11 CON_ESTR-DI_PPA_PRFC-PP_AdD

Las percepciones finales que los AdD sostienen se presentan en la Tabla 4.2.4, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.2.4 Número de fragmentos de la categoría Contribución de la reflexión a la relación teoría práctica.

CÓDIGOS	CA Gr=2947; GS=24			CB Gr=3036; GS=25			CC Gr=2933; GS=26			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
2.1 CON_RPP_FOMT_R-T-P_AdD Gr=234	80	34,19	4,10	74	31,62	3,80	80	34,19	4,10	234	100	12,00
2.2 CON_TCI_FOMT_PRFC_PP_AdD Gr=147	44	29,93	2,26	59	40,14	3,03	44	29,93	2,26	147	100	7,54
2.3 CON_TAP_FOMT_PRFC_PP_AdD Gr=132	39	29,55	2,00	49	37,12	2,51	44	33,33	2,26	132	100	6,77
2.4 CON_DIF_PPA_PRFC_PP_AdD Gr=115	39	33,91	2,00	33	28,70	1,69	43	37,39	2,21	115	100	5,90
2.5 CON_COIN_PPA_PRFC_PP_AdD Gr=100	34	34,00	1,74	33	33,00	1,69	33	33,00	1,69	100	100	5,13
2.6 CON_SIT-TRA_PRFC_PP_AdD_AdD Gr=92	32	34,78	1,64	31	33,70	1,59	29	31,52	1,49	92	100	4,72
2.7 CON_CONT_DAMC_PP_AdD Gr=320	117	36,56	6,00	95	29,69	4,87	108	33,75	5,54	320	100	16,41
2.8 CON_CONT_CIDGAA_PP_AdD Gr=341	126	36,95	6,46	104	30,50	5,33	111	32,55	5,69	341	100	17,49
2.9 CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_AdD Gr=191	68	35,60	3,49	67	35,08	3,44	56	29,32	2,87	191	100	9,79
2.10 CON_DIN_FOMT_R-T-P_AdD Gr=133	44	33,08	2,26	48	36,09	2,46	41	30,83	2,10	133	100	6,82
2.11 CON_ESTR-DI_PPA_PRFC-PP_AdD Gr=145	48	33,10	2,46	49	33,79	2,51	48	33,10	2,46	145	100	7,44
Totales	671	34,41	34,41	642	32,92	32,92	637	32,67	32,67	1950	100	100

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

Nota. En la Tabla 4.2.4 se puede apreciar que los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia son: en primer lugar 2. 8 CON_CONT_CIDGAA_PP_AdD, en segundo lugar 2. 7 CON_CONT_DAMC_PP_AdD que hace referencia a la contribución del contenido en mayor incidencia la de CIDGAA que la asignatura de DAMC.

4.2.2.1. Percepciones finales de los AdD. Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la relación teoría-práctica (2. 1 CON_RPP_FOMT_R-T-P_AdD)

En este subapartado se describen las percepciones de los AdD respecto a la Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la relación teoría-práctica (2. 1 CON_RPP_FOMT_R-T-P_AdD). A continuación, exponemos los resultados relativos a esta subcategoría, los mismos que se presentan organizados por casos.

Con respecto al **CA**, los AdD consideran que el teorizar la práctica les prepara poder actuar en las prácticas preprofesionales, sobre todo con lo reflexionado en el aula universitaria. Un estudiante comunica que la vivencia de la práctica llega a cobrar sentido hasta que se realiza la reflexión que le permite conectar con la teoría. La participación por parte de los docentes y el aporte del contenido de las asignaturas es la principal relación entre la teoría y la práctica, en concreto se ha podido relacionar el tema de ambientes de aprendizaje. Los estudiantes comentan que la reflexión fue muy gratificante porque le permite vincular la teoría con la práctica respecto a metodologías y la construcción de diferentes ambientes de aprendizaje. Otro aspecto que se puede relacionar con la teoría es el desarrollo de planificaciones de clase, el conocimiento sobre el currículo y sus diferentes componentes.

AdD_EF_1_2 (0:10:37.5): “Cuando hablamos de teoría nos dan específicamente algo ocurre por algo, cuando reflexionamos nos pueden decir tal vez son distintos factores o situaciones porque ocurren esto, entonces nos da una visión más amplia de la situación que está ocurriendo.”

AdD_EF_1_10 (0:11:51.9): “La capacidad de poder distinguir una situación y saber cómo manejarla entonces no sólo de obtener los conocimientos y luego ir a la práctica, sino también de ir a la práctica y traer esa situación al aula y analizarla y poder concluir acerca de eso.”

AdD_EF_1_19 (0:11:52.1): “La correlación que hay es muy importante.”

AdD_EF_1_29 (0:14:10.7): “Sí, por ejemplo teníamos un pequeño problema con los docentes que no cumplían las cuestiones del currículo por ejemplo, a ver cuál era la situación no recuerdo bien, ya era un profesor de matemática que, por ejemplo no desarrollaba las destrezas con criterio de desempeño que están implementadas en el currículo, él sólo llegaba y daba una clase tradicional obviamente está mal que de una clase tradicional, pero no siempre de la misma manera no siempre debe ser así, entonces hablábamos de por qué en el currículo se plasma ciertas cosas que no se cumple.”

En concreto en el **CB**, los AdD consideran que el fomento de la relación entre la teoría y la práctica es significativa, por la estrecha relación entre la práctica y la teoría abordada en el proceso de la reflexión, que permite después de la reflexión aplicar lo aprendido en la práctica. Los estudiantes comentan que se construyen nexos entre la teoría y las vivencias que obtienen en las prácticas preprofesionales. Uno de los aspectos en que se ha visto un gran aporte es el contenido sobre ambientes, contextos y escenarios de aprendizaje.

AdD_EF_2_4 (0:11:00.0): “Como el simple hecho de tal vez trabajar de forma grupal puede ser que contribuya, apliquemos en nuestras prácticas lo que aprendemos en la universidad el trabajo grupal podemos aplicarlo también en las aulas de clase, en las prácticas.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_EF_2_8 (0:15:06.3): “Logramos aplicar la teoría, se dio una mejora, pero claro no una gran mejora, pero sí se dio. Porque aplicando teoría sobre la retroalimentación sobre el feedback se pudo mejorar ciertos aspectos de algunos estudiantes, entonces ahí sí pudimos ver que sí hubo, si hubo un logro digamos, aplicando la teoría en las prácticas.”

AdD_EF_2_13 (0:12:59.6): “Con la disciplina de los niños y la teoría que abordó el profe TCI_2 sobre la mejor docente del mundo, ya y también sobre esta otra de un profesor en un grupo conflictivo de un grupo de chicos que eran algo así como delincuentes”

AdD_EF_2_28 (0:13:55.6): “Un ejemplo le digo que de pronto los docentes nos comentan casos que ellos han vivido, han pasado, pero son diferentes acá porque es diferente las realidades entonces, bueno en todo caso nos vinculamos a lo que ellos nos dicen, a los trabajos en grupo, de cómo ellos han hecho ya una participación y todo eso, pero a veces no nos da los mismos resultados acá, a eso más o menos me refiero.”

Con respecto al CC, los AdD sostienen que el fomento de la relación entre la teoría y la práctica lo consideran con un grado muy elevado. Por otra parte, los estudiantes comentan que el aporte en mayor medida se realiza con el aporte de los compañeros de clase con su opinión y el aporte teórico por parte de los docentes. Indican una gran satisfacción respecto al fomento de la relación entre la teoría y la práctica, en ese sentido, la teoría que pudo conectarse con la práctica es la identificación del contexto, escenario y ambiente de aprendizaje, relacionado con el diseño de los ambientes de aprendizaje, que han formado parte de la reflexión. Otro contenido es el uso de la tecnología para generar aprendizaje e indican los estudiantes que esta estrategia lo han podido aplicar en sus prácticas preprofesionales. Un aspecto que rescatan los estudiantes es que los docentes incitan a la investigación para conectar la teoría con la práctica, pero lo que más promovió fue la reflexión.

AdD_EF_3_9 (0:17:13.8): “Sí fomenta la reflexión y se ve mejor dicho de una manera más clara esta relación que existe porque a veces hay cosas que estudiar en la práctica que no nos dan en la teoría y a veces hay teoría que no hay cómo aplicar en la práctica.”

AdD_EF_3_11 (0:10:23.1): “Nosotros aplicamos estrategias de aprendizaje fuera del aula, utilizando el patio como ambiente de aprendizaje, aquí utilizamos teorías, eh, con la que nos ayudaron los docentes de práctica y de diseño, como son el aprendizaje, la lúdica para, la lúdica y el juego como una herramienta para el aprendizaje”

AdD_EF_3_18 (0:11:06.2): “Ha sido como un puente, algo muy importante ya que ha permitido que algunas situaciones que a veces sólo se manejan en la parte práctica ahora se tengan fundamentos teóricos para realizarse.”

AdD_EF_3_24 (0:12:14.2): “En la materia de Aproximación vimos un contenido específico sobre ambientes de aprendizaje entonces para lograr el fin o reflejar la teoría en la práctica sería de no sé enmarcar en la Unidad Educativa sobre puntos específicos de ambientes de aprendizajes entonces no sé llevar una clase práctica a partir de esto a partir de la teoría, podría ser.”

4.2.2.2. Percepciones finales de los AdD. Situaciones de la PP objeto de reflexión con ayuda de la PPA (2.2 CON_SIT-TRA_PRFC_PP_AdD_AdD)

La subcategoría describe una o más situaciones vividas en la PP que le han llamado la atención y sobre las que necesitaron los AdD ayuda para comprenderlas y reflexionarlas. Como en la entrevista inicial, se presentan en este apartado la información relativa a la subcategoría correspondiente a las situaciones de la PP que los estudiantes han necesitado explorar con ayuda de la pareja de docentes para

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

comprenderlas en profundidad. En este apartado se también presentan una serie de gráficos que muestran los códigos asociados con los que se comentan en este apartado.

Situaciones de la PP objeto de reflexión con ayuda de la PPA (2.2 CON_SIT-TRA_PRFC_PP_AdD_AdD).

En el CA, los AdD piensan que las diferentes situaciones de la práctica preprofesional trabajadas en el proceso de la reflexión están relacionadas con: la actuación del docente profesional en el momento de dar una clase, la búsqueda de estrategias y metodologías, de niños con dificultades de relación interpersonal con los compañeros de aula, la discriminación entre niños, las estrategias aplicadas en educación artísticas, el comportamiento de los estudiantes, un estudiante que sufría de maltrato físico, la desmotivación por parte de los estudiantes, casos de bullying, las estrategias poco efectivas para la enseñanza de las Matemáticas, los niños con necesidades educativas especiales, la diversidad de nivel económico de los estudiantes y la actitud de los docentes de la Institución Educativa.

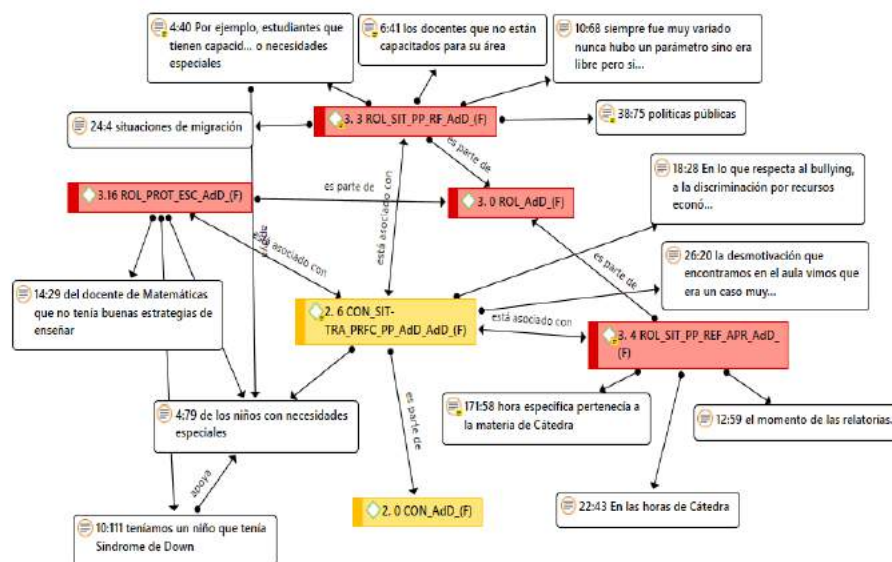
AdD_EF_1_2 (0:15:07.0): “Ciertas actitudes que tienen los docentes en las escuelas como el desinterés por sus estudiantes.”

AdD_EF_1_2 (0:41:48.4): “Por ejemplo, de los niños con necesidades especiales.”

AdD_EF_1_11 (0:13:53.8): “En lo que respecta al bullying, a la discriminación por recursos económicos, lo que respecta al maltrato de los docentes a los estudiantes, hubiese sido muy factible que se pudiera reflexionar a profundidad ese tema.”

AdD_EF_1_19 (0:17:07.9): “Un chico que sufría maltrato físico.”

Figura 4.12 Red semántica de la categoría Contribución de las situaciones trabajadas en el proceso de la reflexión CA.



Nota. En la figura se aprecia la red semántica de la categoría *Contribución de las situaciones trabajadas en el proceso de la reflexión* y como esta se relaciona los ámbitos temáticos propios de su categoría, como también con otros de otras categorías, como en este caso las relativas a la categoría *Rol que desempeñan los tutores en el fomento de la reflexión conjunta en la PP*. La información expuesta en esta red semántica es producto de la codificación y análisis de las transcripciones de las entrevistas finales a los AdD del CA en el software ATLAS.ti 9®.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

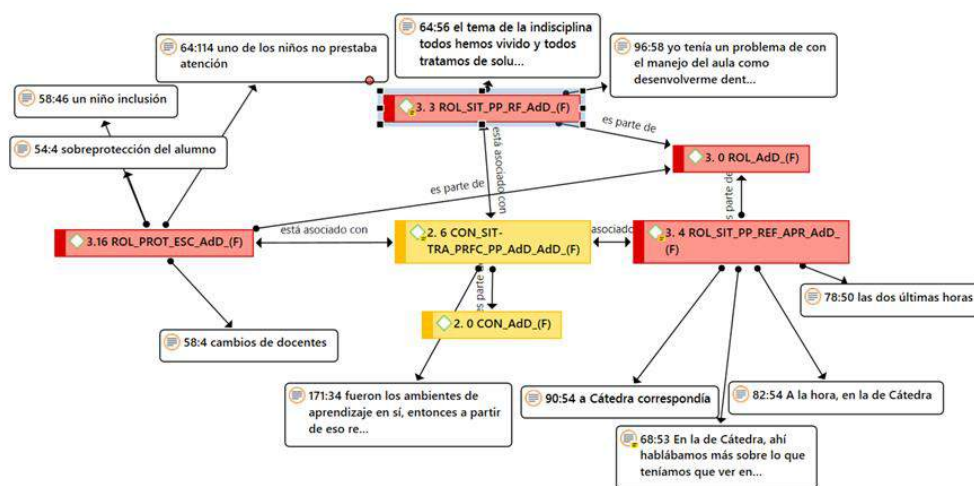
En concreto en el **CB**, los AdD consideran que las diferentes situaciones de la práctica preprofesional trabajadas en el proceso de la reflexión están relacionadas con: dificultades en la comunicación entre la escuela y el contexto familiar, diferentes déficits de aprendizaje, dificultades en el aspecto cognitivo y conductual, estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad.

AdD_EF_2_9 (0:16:22.1): “Por ejemplo que no todo lo que nosotros vamos a ver en las prácticas preprofesionales debe ser necesariamente negativo, sino también podernos sacar cosas positivas de la práctica preprofesional.”

AdD_EF_2_21 (0:17:22.5): “Sería en cuanto al enfoque de género, más o menos lo que es la falta de inclusión de los niños que se presentan como niños de inclusión en las escuelas, también en lo que es el, para más o menos controlar la disciplina de ellos a la hora de clase.”

AdD_EF_2_26 (0:13:16.7): “El comportamiento entre estudiantes.”

Figura 4.13 Red semántica de la categoría Contribución de las situaciones trabajadas en el proceso de la reflexión CB.



Nota. En la figura se aprecia la red semántica de la categoría Contribución de las situaciones trabajadas en el proceso de la reflexión y como esta se relaciona con sus ámbitos temáticos propios de su categoría, como también con otros de otras categorías, como en este caso las relativas a la categoría Rol que desempeñan los tutores en el fomento de la reflexión conjunta en la PP. La información expuesta en esta red semántica es producto de la codificación y análisis de las transcripciones de las entrevistas finales a los AdD del CB en el software ATLAS.ti 9®.

Mientras que en el **CC**, los AdD consideran que las diferentes situaciones de la práctica preprofesional trabajados en el proceso de la reflexión están relacionadas con: la designación de tareas por parte de la docente profesional de actividades que no estaban relacionadas con el rol del practicante; el manejo del aula por parte del docente profesional; conflictos laborales entre docentes; los ambientes de aprendizaje empleados en el aula de clase, el control de disciplina y la modulación de la voz.

AdD_EF_3_6 (0:12:04.0): “La realización de planificaciones ahí solicitábamos ayuda en la asignatura de al tutor de la asignatura de diseños.”

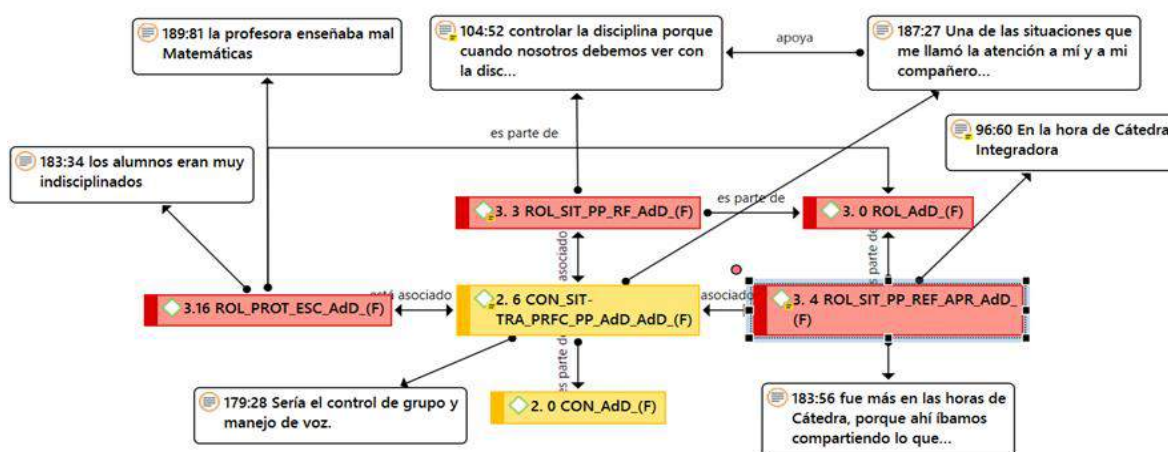
AdD_EF_3_14 (0:14:10.0): “El ejemplo de la docente que tenía problemas con otra docente porque era nueva y la otra docente le quería como que imponer lo que ella tiene que hacer, o sea yo no sabía que, que se debía hacer y esta docente tenía problemas emocionales, se sentía

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

muy mal y no, no, no daba las clases y yo le pedía como las horas de ella, que ella descansa y yo daba las clase, y eso hablé con el docente a ver qué, qué podía hacer y él me dijo que era mejor que hable con la docente, que trate de hacerle sentir bien y que le ayudemos en esos momentos difíciles que ella está pasando por el cambio que ha tenido.”

AdD_EF_3_33 (0:17:15.9): “Una de las situaciones que me llamó la atención a mí y a mi compañero practicante fue que dentro de la Institución Educativa existía mucha indisciplina.”

Figura 4.14 Red semántica de la categoría Contribución de las situaciones trabajadas en el proceso de la reflexión CC.



Nota. En la figura se aprecia la red semántica de la categoría *Contribución de las situaciones trabajadas en el proceso de la reflexión* y como esta se relaciona con sus ámbitos temáticos propios de su categoría, como también con otros de otras categorías, como en este caso las relativas a la categoría *Rol que desempeñan los tutores en el fomento de la reflexión conjunta en la PP*. La información expuesta en esta red semántica es producto de la codificación y análisis de las transcripciones de las entrevistas finales a los AdD del CC en el software ATLAS.ti 9®.

4.2.2.3. Percepciones finales de los AdD. Contenidos de las asignaturas DAMC y CIDGAA que se han relacionado con las situaciones de la PP

En este apartado se aborda la información relativa a la subcategoría correspondiente a la percepción por los AdD de la conexión existente entre los temas objeto de reflexión tratados en la PP y los contenidos de las asignaturas DAMC y CIDGAA. Se analizan los ámbitos que corresponden a relación entre los contenidos de la asignatura DAMC y las situaciones objeto de reflexión de la PP. 2.3 CON_CONT_DAMC_PP_AdD y a la relación entre los contenidos la asignatura CIDGAA con las situaciones objeto de reflexión de la PP 2.4 CON_CONT_CIDGAA_PP_AdD.

Relación entre los contenidos de la asignatura DAMC y las situaciones objeto de reflexión de la PP. 2.3. CON_CONT_DAMC_PP_AdD.

Los AdD del CA, creen que las diferentes situaciones de la práctica preprofesional trabajadas en el proceso de la reflexión están relacionadas con: el manejo de la clase; el deber ser del practicante; el cómo hacer el PIENSA; la elaboración de un portafolio; el método experimental; el aprendizaje basado en proyectos; el cómo se elabora una relatoría; un diario de campo y su aplicación; el concepto de contexto; escenario y ambiente de aprendizaje; el estudio de casos y su metodología de aplicación; el currículo que propone el Ministerio de Educación del Ecuador.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_1_2 (0:15:42.8): “Creo que más lo que es la planificación y el currículo, creo que más en eso se ha enfocado y con lo que nosotros tenemos que dar una Lesson Study.”

AdD_EF_1_3 (0:13:24.5): “En la solución a la problemática.”

AdD_EF_1_2 (0:17:20.4): “Creo que más partir de lo general del currículo hasta llegar a la planificación y llevar nuestra *Lesson Study*, yo creo que existe una gran relación en eso de Diseño.”

AdD_EF_1_10 (0:18:00.7): “Recordar acerca de qué es una práctica cuáles con los objetivos, cuáles son los participantes en la práctica, qué rol tiene cada uno de ellos y cómo podemos relacionarlos.”

Mientras tanto en el **CB**, los AdD consideran que las diferentes situaciones de la práctica preprofesional trabajadas en el proceso de la reflexión están relacionadas con: el aprendizaje a través del juego; el manejo del aula a través del trabajo cooperativo; cómo diseñar un escenario de aprendizaje; el concepto de contexto; ambiente y escenario de aprendizaje; el manejo de documentos internos de la Institución; el uso de la tecnología como estrategia educativa; la observación y el diagnóstico de necesidades en la Institución Educativa.

AdD_EF_2_3 (0:16:55.0): “El gestionamiento de los contextos y de los ambientes.”

AdD_EF_2_7 (0:19:30.3): “Nos hacía trabajar en grupo.”

AdD_EF_2_12 (0:18:31.0): “Utilizaron bastante lo que es la tecnología, entonces ahí se utilizaron diversos programas, también, videos juegos que nosotros podíamos utilizar para trabajar con los chicos.”

AdD_EF_2_20 (0:20:26.2): “Creo que más fue cuando como también en este ciclo se aplica lo que es esto del PIENSA.”

AdD_EF_2_26 (0:03:03.0): “Currículo Nacional y cómo se han implementado a través de los docentes en la Institución Educativa.”

En el **CC**, los AdD sostienen que las diferentes situaciones de la práctica preprofesional trabajadas en el proceso de la reflexión están relacionadas con: el currículo; en la elaboración de las planificaciones; el concepto de escenarios; contextos y ambientes de aprendizaje; creación de ambientes de aprendizaje; el contenido que se desarrolló a través del Blended Learning con la retroalimentación del docente; los modelos de enseñanza aprendizaje y el control de la disciplina en el aula.

AdD_EF_3_1 (0:20:20.5): “El trabajo grupal, lo que es el trabajo grupal, lo que es los, lo que es a través de mentefactos, organizadores y en sí las Lesson Study, realizar la Lesson Study.”

AdD_EF_3_10 (0:15:26.3): “Contextualización para poder llevar las asignaturas al Diseño.”

AdD_EF_3_13 (0:16:41.2): “En sí los contenidos de ambientes, escenarios, contextos, la diferencia que hay entre cada uno de ellos, cómo se puede construir un ambiente de aprendizaje en base a contextos.”

AdD_EF_3_24 (0:16:09.5): “Igual, ambientes de aprendizaje y el diseño curricular de cómo implementar.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Relación entre los contenidos la asignatura CIDGAA con las situaciones objeto de reflexión de la PP (2. 4. CON_CONT_CIDGAA_PP_AdD).

En el **CA**, los AdD sostienen que los contenidos desarrollados en la asignatura de Cátedra Integradora con relación a la práctica preprofesional fueron: la construcción de ambientes de aprendizaje; los diferentes niveles de concreción curricular (macro, meso y micro); el currículo 2016 del Ministerio de Educación; la normativa de la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (LOEI); conocer los objetivos que tiene la universidad y su relación con la práctica; los conectores lingüísticos para una correcta redacción del PIENSA; la diferentes estrategias de enseñanza basados en el constructivismo; el análisis del Modelo Pedagógico de la UNAE y el uso TICs para facilitar el aprendizaje.

AdD_EF_1_1 (0:23:37.4): “El currículo 2016 entonces el docente nos pidió que en el paralelo que estemos realicemos todo el contenido, todo lo que estipula el currículo 2016 en cuanto al nivel o subnivel que estamos desarrollando nuestras prácticas.”

AdD_EF_1_2 (0:12:48.7): “Yo opino que a partir de las experiencias que nos cuenta y las reflexiones que él mismo habla, tal vez nos sentimos como vinculados, se podría decir, o plasmados en eso de lo que nos ocurría en las prácticas, entonces como que hay una relación ahí.”

AdD_EF_1_11 (0:16:07.2): “Los de los niveles macro, meso, micro curriculares, ambientes de aprendizaje y estrategias grupales.”

AdD_EF_1_16 (0:21:38.6): “Se habló del currículo y de los ambientes de aprendizaje.”

AdD_EF_1_27 (0:17:57.5): “Lo que era un ambiente escenario y contexto de aprendizaje para generar ese.”

En el **CB**, los AdD sostienen que entre los contenidos desarrollados por la asignatura de Cátedra Integradora con en relación con la práctica preprofesional está: la conceptualización de escenario; contexto y ambientes de aprendizaje; el desarrollo del PIENSA, la disciplina de los estudiantes de la Institución Educativa; los documentos curriculares; Plan de Unidad Didáctica (PUD); la detección de distintos ambientes de aprendizaje; la creación de ambientes de aprendizaje; el rol del docente; la inclusión de la familia; la elaboración de planificaciones; el rol del docente en el aula; el planteamiento de estrategias correctas para solucionar un problema.

AdD_EF_2_3 (0:17:37.7): “Vendría la parte de contextos, de cómo diseñar, cómo diseñar y manejar un ambiente y un escenario, un escenario de aula.”

AdD_EF_2_12 (0:20:50.4): “Al momento que teníamos que participar en los eventos extracurriculares que había en la institución y tuvimos que diseñar un cuento, ser parte del cuento y entonces ahí utilizamos estrategias que ellos nos habían enseñado.”

AdD_EF_2_25 (0:16:16.2): “Diálogo, porque siempre dialogábamos y había más comunicación.”

AdD_EF_2_27 (0:21:15.0): “El hecho del ambiente del aula o sea eso si se puede identificar, también el contexto de los estudiantes o sea esas son cosas que sí se pudieron identificar o sea de que no había ambientes físicos ni reales donde la docente no trabajaba.”

Mientras que en el **CC**, los AdD sostienen que los contenidos desarrollados por la asignatura de Cátedra Integradora que mantienen una relación sobre la práctica preprofesional son: el concepto de contexto; escenario y ambiente de aprendizaje; la planificación de la clase; los diferentes tipos de

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

aprendizaje y el currículo 2016; los tipos de ambientes de aprendizaje; la creación de ambientes de aprendizaje; las dimensiones del ambiente de aprendizaje y el uso de TICs como estrategia de enseñanza.

AdD_EF_3_2 (0:15:28.7): “Ambientes de aprendizajes, cómo, los factores que influyen en este.”

AdD_EF_3_10 (0:17:04.1): “En base a la contextualización, al contexto de contenidos para poder desarrollar las clases.”

AdD_EF_3_22 (0:20:18.4): “En la construcción del conocimiento, sí porque ahí tenemos que tipo buscar más estrategias para poder llegar al conocimiento con los niños y eso es lo que nos han enseñado en esa materia.”

AdD_EF_3_33 (0:20:54.5): “Nos ha ayudado mucho en cuanto a los ambientes de aprendizaje, en cómo manejar una clase.”

4.2.2.4. Percepciones finales de los AdD. Contribución de los tutores TCI y TAP y de ambos como PPA al fomento de la reflexión

Se estudiaron también las contribuciones de los tutores para fomentar la reflexión. Su análisis comportó la identificación y uso de dos aspectos identificatorios de las percepciones de los aprendices y que se codificaron respectivamente como 2.5 CON_TCI_FOMT_PRFC_PP_AdD.; 2.6. CON_TAP_FOMT_PRFC_PP_AdD y 2.7 CON_DIF_PPA_PRFC_PP_AdD. Este último dirigido a la identificación y captación de las diferencias en las contribuciones de los tutores al proceso de reflexión sobre las experiencias o situaciones de la PP. También se abordó, como en la entrevista inicial, el estudio de la práctica de la PP 2.8 CON_COIN_PPA_PRFC_PP_AdD; 2.9 CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_AdD y 2.10 CON_DIN_FOMT_R-T-P_AdD.

Contribución del Tutor de Cátedra Integradora (TCI) a fomentar la reflexión en la PP (2.5 CON_TCI_FOMT_PRFC_PP_AdD).

Con respecto al CA, los AdD consideran que la contribución por parte del docente de Cátedra Integradora (TCI_1) es el direccionamiento en el momento de la reflexión y la contribución con diferentes y posibles soluciones. Es el TCI_1 quien genera interrogantes en el momento de la reflexión. Otro de los roles que desempeñó TCI_1 fue argumentar con teoría. Los estudiantes le caracterizan como un guía en este proceso y que posee conocimiento más amplio sobre la práctica. La experiencia del profesor de Cátedra Integradora es un aporte importante, de acuerdo con los estudiantes, para la retroalimentación en la reflexión. El tutor ha entregado pautas con experiencias en el momento de la reflexión.

AdD_EF_1_3 (0:09:27.9): “Bueno él también nos ayudaba con su experiencia cuando surgía con algún tipo de debate con la exposición de algún problema.”

AdD_EF_1_12 (0:12:10.3): “La indagación, la indagación teórica a las diferentes situaciones de que sucede, los problemas, y también a generar nuevas respuestas a partir de la experiencia que se ha evidenciado y la teoría que debe contribuir a generar soluciones.”

AdD_EF_1_20 (0:11:15.7): “Uno tiene ahora el ambiente como podría decirse más claro, de cómo desenvolverse de unos problemas que están en la escuela entonces es como que aclaró las dudas que teníamos con lo que teníamos.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_1_29 (0:15:32.3): “Lleva las riendas, no sé cómo decir, él nos ha sabido explicar por qué pasan ciertas circunstancias pues para mejorar no sé.”

Con respecto al **CB**, los AdD sostienen que la contribución por parte del TCI_2 se fundamentó en la entrega de diferentes opiniones sobre el tema que se estaba reflexionando. Los estudiantes comentan que el docente trata de conjugar la teoría y el contenido práctico. A la vez indican que el TCI_2 tiene mayor experiencia práctica que el docente de Diseño y aplicación de modelos curriculares (TAP_2) por lo que sus aportes son más efectivos. El TCI_2 entrega pautas y recomendaciones teóricas para que puedan ser aplicables en la práctica preprofesional. El apoyo en el PIENSA es otra de las contribuciones que los estudiantes comentan que han recibido por TCI_2.

AdD_EF_2_10 (0:13:43.9): “El TCI_2 nos ayudaba bastante con lo que es teoría.”

AdD_EF_2_13 (0:14:33.8): “Con su intervención, escuchando las diferentes situaciones, reflexionando sobre ellas, dando ejemplos similares, o ejemplos que puedan justamente ayudar a solucionar la situación.”

AdD_EF_2_25 (0:11:19.5): “Nos ayudó a relacionar problemas, a solucionar problemas y uno más o menos sabe cómo hacerlo.”

Mientras que en el **CC**, los AdD consideran que la contribución por parte de TCI_3, para algunos de ellos representó ser muy pasiva, porque usaba preguntas solo para lograr que los estudiantes opinaran. Mientras que otros estudiantes opinan que su contribución como guía durante las prácticas preprofesionales fue positiva. El TCI_3 aporta experiencias y contenidos relacionándolos con el desarrollo de la planificación. La mayoría de los estudiantes comentan que el TCI_3 ha contribuido a la reflexión que les lleva a comprender el concepto de ambientes, contextos y escenarios de aprendizaje. Es un tutor que entrega ejemplos de las situaciones que se están reflexionando. También les entregaba pautas para desarrollar el PIENSA.

AdD_EF_3_6 (0:16:39.6): “Cátedra igual a realizar bien las planificaciones mediante la utilización de códigos niveles objetivos y destrezas y esos aspectos se relacionaban en todas las asignaturas y porque trataban de lo mismo.”

AdD_EF_3_16 (0:11:25.2): “Bueno, con los ejemplos tal vez puede ser, con los ejemplos de tomando los mismos de la práctica que ha tenido él y con nuestra práctica, entonces ahí se da ese proceso de reflexión y ha contribuido para la formación.”

AdD_EF_3_33 (0:14:33.3): “El tutor para nosotros ha sido un guía ya una vez terminado el período académico para nosotros nos ha sido de demasiada ayuda.”

Contribución del Tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares (TAP) a fomentar la reflexión en la PP (2.6 CON_TAP_FOMT_PRFC_PP_AdD).

Con respecto al **CA**, los AdD consideran que la contribución de TAP_1 para la mayoría de los estudiantes fue escasa. Su contribución a la reflexión fue la de situarles en posición de indagar, preguntar sobre la situación que los estudiantes han vivenciado en la práctica preprofesional. Los estudiantes comentan que el motivo de su relativo aporte a la reflexión puede deberse a que es una docente nueva en la universidad. El rol de la docente ha sido de mediadora en el punto de opinión entre uno y otro estudiante.

AdD_EF_1_9 (0:10:43.5): “La docente de Diseño a partir de las relatorías.”

AdD_EF_1_11 (0:12:32.3) “Lo que la docente realizaba eran preguntas que surgían a partir de otras digamos exposiciones de compañeros.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_EF_1_30 (0:15:59.1): “Yo creo que ha sido escasa.”

A su vez en el **CB**, para la mayoría de AdD consideran que la contribución del TAP_2 fue muy buena debido a los consejos otorgados en el momento de la reflexión. Otro factor que contribuyó a la reflexión fue su presencia directa en las prácticas preprofesionales, lo que contribuyó a que conociera previamente las diferentes situaciones objeto de reflexión de la práctica preprofesional y, al conocerlas, promovía la reflexión e intentaba relacionarla con la teoría. El fomento para la reflexión por TAP_2 es la escucha activa, la motivación para la participación de los estudiantes.

AdD_EF_2_7 (0:16:32.4): “El profe de Diseño también diría que intenta más bien este relacionar lo que nosotros estamos viendo con lo que estamos discutiendo en ese momento.”

AdD_EF_2_13 (0:15:01.5): “Les aconsejaba a la pareja pedagógica practicante que escribiera sobre esa situación que era importante compartirla en el aula.”

AdD_EF_2_28 (0:17:20.1): “Se comenta en la relatorías o pasa ahí o se comentan en las relatorías el docente nos ayuda los otros días en clases nos ayuda, nos dice ¡hey!, miren lo que están haciendo y yo creo que de esta manera nos hace reflexionar y dentro de las prácticas y tanto en la relatoría nos ayuda a ver lo que estamos haciendo, esté bien o esté mal, nos ayuda con cosas, con su punto de vista, esas cosas.”

En el **CC**, los AdD consideran que la contribución de TAP_3 para el fomento del proceso de la reflexión fue mediante la entrega de experiencias, ejemplos y contenidos teóricos relacionados con los aspectos curriculares. El TAP_3 contribuyó con diferentes estrategias que pudieran aplicarlas en diferentes momentos en la práctica preprofesional. Otro de sus aportes fue a través de la motivación para la participación de los estudiantes en el proceso de la reflexión.

AdD_EF_3_6 (0:16:39.6): “También nos enseñaron a realizar a identificar los códigos, niveles del currículo en Cátedra igual a realizar bien las planificaciones mediante la utilización de códigos, niveles, objetivos y destrezas, y esos aspectos se relacionaban en todas las asignaturas y porque trataban de lo mismo.”

AdD_EF_3_11 (0:12:58.8): “Extracción de las ideas que nosotros llevamos de las relatorías, nosotros podemos dar ideas que a veces suelen ser un poco vagas, entonces él las concreta y los pone como ideas seguras.”

Diferencias en la contribución de la Pareja Pedagógica Académica (PPA) (2.7. CON_DIF_PPA_PRFC_PP_AdD).

En el **CA**, los AdD identificaron que las diferencias en la contribución de la Pareja Pedagógica Académica (PPA) a la reflexión se daba en que, mientras el TAP_1 exploraba las situaciones vivenciadas en la práctica, el TCI_1 realiza diferentes preguntas de tipo más temático relacionadas con la situación. Los AdD valoran que vivenciaron las aportaciones de TCI_1 como de más apoyo y contribución. Otra de las contribuciones diferentes fueron sus contribuciones diversas, que valoran como beneficiosas para el aprendizaje. La diferencia evidente es el acompañamiento de TAP_1 a la práctica preprofesional directamente en la escuela. Por otra parte, el aporte del profesor de Cátedra Integradora (TCI_1) fue a través de la formulación de preguntas y recomendaciones que se originan en la reflexión, además aporta diferentes estrategias orientadas a solucionar situaciones de la práctica preprofesional.

AdD_EF_1_1 (0:17:27.1): “También plantea preguntas de los casos que nos llevan a cuestionarnos un poco de qué realmente está pasando, entonces también ha sido importante en este proceso de en las relatorías, pero en el proceso de reflexión.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_1_10 (0:15:31.5): “El tutor de Cátedra estuvo como más presente en brindarnos teorías y trabajar con nosotros dentro del aula y, sin embargo, la tutora de Diseño este también hizo eso, pero fue que nos acompañó en la práctica, entonces ella estuvo más presente y siempre estuvo disponible antes nuestras dudas y nuestras inquietudes.”

AdD_EF_1_30 (0:16:46.5): “En la cuestión de cómo cada uno presenta, relaciona esa práctica con la teoría.”

En el **CB**, los AdD consideran que la diferencia en la contribución de la PPA es que TCI_2 entregaba más contenido teórico acorde a los casos presentados en la reflexión. Por otra parte, el TAP_2 motivaba al estudiante a investigar y su acompañamiento diario contribuía de forma positiva a la participación de los AdD en el proceso de la reflexión. Comentan que el TCI_2 hablaba de forma más general y amplia sobre su experiencia como docente, proporcionándoles diferentes formas de solución a una situación.

AdD_EF_2_6 (0:15:39.2): “El docente de Diseño es muy apegado a, a bueno hay esta teoría, entonces es así y va por ahí. El docente de Cátedra trata de conjugar más ese aspecto del conocimiento teórico, los fundamentos teóricos.”

AdD_EF_2_15 (0:11:57.1): “Yo creo que el docente de Cátedra hizo observaciones más de fondo de mucha de las situaciones, en cambio, el docente de Diseño les hizo mucho más de forma, era como, por ejemplo en una situación que se presentaba con un niño.”

AdD_EF_2_22 (0:12:10.4): “La diferencia pienso que es en cuanto a la experiencia de que cada uno nos aporta, por ejemplo hay algunas más a la reflexión y el otro más a la teoría.”

Con respecto al **CC**, los AdD consideran que la diferencia en la contribución de la PPA, los estudiantes lo identifican que entre dos hay uno que predomina y dirige la reflexión. La participación más activa fue por parte del TCI_3 que por TAP_3. El tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares contribuyó más directamente a los aspectos curriculares. Los estudiantes consideran que demostró una mayor apertura y receptividad a las inquietudes de los estudiantes y proporcionó un mayor grado de profundidad a la reflexión.

AdD_EF_3_6 (0:11:13.8): “De diseño bueno diseño nos ha, contribuyó con los aspectos curriculares y la otra asignatura ha contribuido con los aspectos específicos de esa materia.”

AdD_EF_3_32 (0:14:26.6): “La profe de Cátedra está que, se diferencia que es un poco más, un poco más relajada la forma de llevar sus clases y bueno como es la otra, ambientes es, el docente es muy estructurado.”

AdD_EF_3_25 (0:15:42.9): “Con ella hacemos actividades netamente de reflexión, cómo son los diarios de campo, como son encontrar problemáticas dentro del aula, ver ciertos aspectos positivos o negativos que nos lleve a realizar nuestro PIENSA, mientras que con el otro docente solo realizamos las relatorías y con él vemos más lo que es teoría.”

Contribución conjunta (TCI y TAP) al fomento de la reflexión en la PP (2. 8. CON_COIN_PPA_PRFC_PP_AdD).

En el **CA**, los AdD coinciden sobre la contribución de la PPA relativa a formular preguntas para generar reflexión. Otra característica que coinciden es el trabajo conjunto en el momento de la reflexión.

AdD_EF_1_9 (0:11:55.6): “Se complementaba con lo que nos daba el de Cátedra la teoría entonces había un complemento.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_EF_1_26 (0:19:50.2): “Fue un trabajo individual sólo por una materia un profesor de Cátedra que nos ayudó en distintos aspectos que nos suscitaron.”

AdD_EF_3_27 (0:16:47.3): “Al contar sus experiencias por ejemplo ambos dan ejemplos, este, aportan con su experiencia en sí, eso sería la similitud entre los dos profesores.”

Con respecto al **CB**, los AdD consideran que la PPA contribuyó conjuntamente a la reflexión a través de una guía y entrega de sus opiniones y reflexiones sobre las distintas situaciones en la práctica preprofesional. Otro aspecto coincidente entre los dos tutores fue motivar para la reflexión.

AdD_EF_2_3 (0:14:54.2): “Analizar otros factores que pueden suceder o pueden estar influyendo más.”

AdD_EF_2_11 (0:12:16.9) “El momento de la reflexión que se daba porque se realizaba con los dos tutores.”

AdD_EF_2_18 (0:10:54.7): “En el momento en que imparten las clases, comparten los dos, tanto sus conocimientos y también en el momento en que realizamos el proceso de las reflexiones.”

Mientras que en el **CC**, los AdD consideran que la PPA trabajaba de forma conjunta en las sesiones de reflexión de las situaciones de la práctica preprofesional. Otro aspecto en el que coinciden es en compartir sus experiencias como docentes, proporcionándoles ejemplos reales y posibles soluciones a las diferentes situaciones.

AdD_EF_3_1 (0:17:48.8): “Al momento de la reflexión ellos van a entender lo que nosotros pasamos.”

AdD_EF_3_21 (0:18:48.8): “Contribuyen con sus experiencias de que nos relatan sus historias, cómo han vivido ellos en escuelas, colegios y los contrarrestan vuelta con teorías.”

AdD_EF_3_34 (0:16:54.7): “Concuerdan ellos mismo, por ejemplo el uno da la idea el otro otra, entonces se conjuga esas ideas y ya sale uno de ahí.”

Contribución de la PPA a las relaciones entre la teoría aportada por las diferentes asignaturas de quinto ciclo de EB y la PP (2.9 CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_Add).

En el **CA**, los AdD consideran que la contribución por la PPA para fomentar relaciones entre la teoría que se abordó en cada una de las asignaturas de quinto ciclo de Educación Básica y las situaciones que se suceden en la práctica preprofesional son: del taller de escritura de metodología de la investigación sobre los puntos clave para la redacción de las relatorías; en Cátedra Integradora el tema de los escenarios de aprendizaje. Los estudiantes comentan que sobre el tema de los escenarios de aprendizaje en ocasiones había discrepancias sobre la concepción en algunas asignaturas.

En otra de las asignaturas como las Ciencias Naturales, se abordó temas del currículo con esta materia, el cómo debe estar diseñado un ambiente de aprendizaje, en la asignatura que se abordaba las TIC también reforzó el tema de ambientes de aprendizaje. También se abordaron temas sobre la investigación en educación de las Matemáticas. Los estudiantes comentan que la asignatura que mayor aporte brindó en este proceso fue la de Cátedra Integradora.

AdD_EF_1_2 (0:19:53.5): “Yo creo que a partir de las experiencias que nosotros hablamos mismo, porque al decir una experiencia ellos pueden relacionarlo con un concepto.”

AdD_EF_1_10 (0:22:05.1): “Los contenidos que me ayudaban bastante eran escenarios de aprendizaje, fue casi, o sea retomó bastante los contenidos de qué es un ambiente de

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

aprendizaje, cómo enseñar un ambiente de aprendizaje, qué tipos de ambientes existen y cuáles son los miembros dentro de este ambiente y cómo cada uno se relaciona el uno con el otro.”

AdD_EF_1_20 (0:19:06.4): “Por ejemplo, en el área de Ciencias Naturales, se partió de lo que el currículo de lo que le había mencionado de cómo se debe hacer para realizar una aplicación de la práctica.”

AdD_EF_1_30 (0:19:28.4): “Los contenidos de qué es la práctica preprofesional fue un tema que se vio al inicio del curso entonces eso se relacionó precisamente con la práctica.”

En el **CB**, los AdD consideran que la contribución por la PPA para fomentar las relaciones entre la teoría que se abordó en cada una de las asignaturas de quinto ciclo de Educación Básica y las situaciones que se suceden en la práctica preprofesional fueron: de la asignatura de Investigación que aportaba al desarrollo del proyecto PIENSA. Los estudiantes comentan que a través de las conversaciones de reflexión surgían ideas que la PPA proponía poner en práctica, como fue el caso de la didáctica en las Matemáticas. Se movilizaron contenidos aprendidos en las asignaturas de Ciencias Naturales y Literatura para orientar la práctica. Otros contenidos que se movilizaron fueron los relativos a los estudiantes de inclusión, sin embargo, no se pudo profundizar en esta temática por la falta de dominio del tema por los docentes de las escuelas. De la asignatura de Investigación se movilizaron temas relacionados con el concepto de contextos, escenarios y ambientes de aprendizaje. De la asignatura de Ciencias Naturales, se utilizaron temas de la didáctica de esta área curricular.

AdD_EF_2_4 (0:18:32.2): “En el caso que no teníamos muy claro la diferencia entre ambientes y diseño de aprendizaje; entonces estos profes aparte de los profesores de Cátedra, que los otros profes trataban de conectarnos los conceptos que ellos tenían en base a ambientes y Diseños de aprendizajes reales de la PP.”

AdD_EF_2:10 (0:22:16.): “Ya, por ejemplo, unos compañeros estaban trabajando el ejemplo de las estrategias para la, la, buenas prácticas preprofesionales ya, entonces estos de aquí estaban buscando estrategias para promocionar lectura, entonces aquí ya se usó lo aprendido en Diseños curriculares para elaborar un buen escenario de aprendizaje para que se den buenas estrategias de lectura.”

AdD_EF_2_18 (0:16:44.1): “En el momento de las reflexiones el docente nos aclaraba desde la teoría, nos aclaraba que no exactamente un modelo conductista es un modelo malo para la educación.”

AdD_EF_2_22 (0:17:50.6): “Cuando nosotros presentábamos nuestra relatoría, ahí los dos docentes dialogaban entre ellos, sabían cómo afrontar esa problemática y nos daban consejos, autores, diferentes estrategias para enfrentar el caso.”

Mientras que en el **CC**, los AdD consideran también que la contribución por la PPA para fomentar relaciones entre la teoría que se abordó en cada una de las asignaturas de quinto ciclo de Educación Básica y las situaciones que se suceden en la práctica preprofesional fueron: en la asignatura de Cátedra Integradora fue principalmente para el desarrollo del PIENSA, la asignatura de Investigación aportó sobre el tema de instrumentos para recabar información importante en las prácticas preprofesionales. También se abordaron temas como contextos, escenarios y ambientes de aprendizaje. Otra de las asignaturas de la que se movilizaron los aprendizajes realizados para usar en la práctica fue el Taller de Escritura, que contribuyó a una correcta redacción de las experiencias vivenciadas en la práctica. Otra de las asignaturas fue la de Ciencias Naturales que proporcionó estrategias y metodologías diversas para desarrollar una clase en el aula escolar. Asimismo, desde la asignatura de Matemáticas se movilizaron

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

aprendizajes de algunas estrategias para su enseñanza. En general, los AdD afirman que hubo una gran conexión y contribución de las diferentes asignaturas que se abordan en el quinto ciclo con la práctica.

AdD_EF_3_14 (0:18:52.1): “Yo creo que el momento de armar el Proyecto Integrador de Saberes, es ahí en donde ellos más relacionaban todas las materias y todos los aportes de todas las materias para armar el proyecto.”

AdD_EF_3_31 (0:24:24.2): “Esa relación entre las demás materias, porque ellos decían que no tenían mucho conocimiento acerca de esa materia y no tenían por qué estar eee, o sea adentrándose en lo que es la materia de otro profesor, porque nosotros a veces pedíamos ayuda de en nuestro PIENSA sobre investigación, cómo qué podemos hacer en nuestra metodología ya una vez que teníamos planteado el problema, cómo podíamos redactar lo que es la parte metodológica y decían que, nosotros no podemos ayudarles porque esa materia no nos compete a nosotros.”

Contribución de la PPA a las relaciones entre la teoría aportada por las diferentes asignaturas de quinto ciclo de EB y la PP (2.10 CON_DIN_FOMT_R-T-P_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que las dinámicas en la clase compartida de la PPA que han fomentado para establecer una relación sólida entre la teoría y la PP, respecto a los estudiantes, son: las relatorías sobre las situaciones objeto de reflexión de la práctica preprofesional, la construcción y abordaje de conceptos como contextos, escenarios, ambientes de aprendizaje, los talleres que se han realizado durante clases, la discusión, el trabajo en grupo, el trabajo colaborativo, el trabajo con la pareja pedagógica practicante, la generación de hipótesis de las diferentes situaciones de la práctica preprofesional. Las exposiciones por parte de la PPA, el diálogo y la reflexión incitan para la relación entre la teoría y la práctica. Otra de las dinámicas, es la lluvia de ideas al iniciar el proceso de la reflexión con la fundamentación teórica, se realizaban dramatizaciones y exposiciones participativas sobre diferentes situaciones acontecidas en la práctica preprofesional. Los estudiantes refieren en mayor medida a las relatorías como una de las dinámicas más importantes para relacionar la teoría con la práctica.

AdD_EF_1_1 (0:27:30.7): “Puede ser cuando la docente que nos acompaña cuenta las experiencias en el aula entonces esta dinámica de ellos conversar no sólo entre ellos, sino también con los estudiantes, comentar esas situaciones el profe también comenta las situaciones.”

AdD_EF_1_13 (0:21:12.8): “Identificar un problema y de esa manera para nosotros también realizar eso en las prácticas, entonces nos daba talleres de cómo realizar una investigación, cosas así.”

AdD_EF_1_28 (0:20:03.6): “Las cuestiones del currículo y las cuestiones de los escenarios, o sea sí hay una relación como sólida, sólida entre la teoría y la práctica.”

En el **CB**, los AdD explican que las dinámicas en la clase compartida de la PPA que han fomentado para establecer una relación sólida entre la teoría y la PP, respecto a los estudiantes, son: la reflexión sobre las diferentes situaciones compartidas en ese espacio, los trabajos en parejas y grupos, la realización de trabajos sobre la creación de ambientes de aprendizajes, la investigación y su aplicación en el PIENSA, otra de las dinámicas es la relación estrecha entre los docentes y los estudiantes para solventar dudas y promover el diálogo. También se suma el acompañamiento de los docentes, la intervención de los compañeros con sus opiniones, las experiencias vivenciadas por los docentes y traer ejemplos reales al momento de la reflexión.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_EF_2_4 (0:19:06.9): “El diálogo con la pareja pedagógica, ver sus puntos de vista y comparar con los demás.”

AdD_EF_2_25 (0:18:21.8): “Era Investigación ya por el proyecto, porque el profe decía como teníamos que plantear nuestro problema.”

AdD_EF_2_28 (0:31:12.5): “La realización de actividades para crear un ambiente de aprendizaje y también lo que sería realizar las estrategias de aprendizaje, los escenarios.”

AdD_EF_2_29 (0:21:13.3): “Trabajos en parejas, trabajos la mayoría era trabajo en parejas pedagógica practicante, una que otra vez, trabajos en grupos.”

En el CC, los AdD consideran que las dinámicas en la clase compartida de la PPA que han fomentado para establecer una relación sólida entre la teoría y la PP, respecto a los estudiantes, son: el trabajo en grupo para el desarrollo del PIENSA, la reflexión de las situaciones vividas en las prácticas preprofesionales, los comentarios y opiniones sobre dichas situaciones objeto de reflexión. Otra de las dinámicas está la exposición, el momento del diálogo, en la revisión de la bibliografía, el acompañamiento de los docentes en la práctica preprofesional. Otra de las dinámicas es la propuesta y elaboración de un ambiente de aprendizaje luego de los diferentes conversatorios.

AdD_EF_3_1 (0:25:40.9): “Los demás compañeros ellos podían decir, oye te faltó esto, mejora esto, puedes ponerle esto y al final los tutores decían, a ver el grupo de quinto levántese y de su reflexión del video que vieron y al final nosotros podíamos mejorar a partir de lo que daban los demás compañeros y del grupo.”

AdD_EF_3_13 (0:20:26.5): “Al acompañamiento que los dos profesores hacían dentro de la práctica y conectar el contenido con un caso específico que se vivía.”

AdD_EF_3_24 (0:22:53.3): “Relación compartida fue como que no existió mucho puesto que ya las horas de ellos estaban divididas y cuando el, un docente estaba en sí activo el otro se encontraba pasivo entonces la dinámica en sí no, no, no, no, no, no le veo o no le encuentro algo específico.”

AdD_EF_3_30 (0:22:04.1): “El conversatorio en grupo realizado por nosotros, nosotros escuchando opiniones de los otros compañeros.”

4.2.2.5. Percepciones finales de los AdD. Aspectos de la PP que fomentan la relación teoría-práctica

En este apartado se presenta la información relativa a la subcategoría “*Aspectos de la PP que fomentan la relación teoría-práctica. Estrategias utilizadas*”. La identificación de aspectos relativos a las percepciones de los aprendices. En este ámbito se codificó respectivamente como 2.11 CON_ESTR-DI_PPA_PRFC-PP_AdD.

Estrategias que ha desarrollado la PPA de manera conjunta (2.11 CON_ESTR-DI_PPA_PRFC-PP_AdD).

En el CA, los AdD consideran que las estrategias didácticas que han desarrollado la PPA de manera conjunta en este espacio de clase compartida y que han permitido abordar las situaciones de la PP y poder reflexionar sobre ellas son: el desarrollo del proceso de reflexión de forma grupal para la búsqueda de diferentes soluciones a una situación en particular. Entre las estrategias está el planteamiento de preguntas, direccionamiento al momento de la relatoría y la motivación al debate. El compartir diferentes situaciones vividas en la práctica y la escucha activa de los participantes.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_EF_1_1 (0:29:33.6): “Yo creo que lo que escuchamos y percibimos de otras situaciones se puede asemejar a las nuestras entonces yo creo que es también el proceso de reflexión.”

AdD_EF_1_12 (0:25:55.1): “Siempre ha sido en forma individual o pares de los que, pares tríos que se realizaba la observación, o que hayan presentado el caso.”

AdD_EF_1_21 (0:23:47.7): “Se podría decir que nos mandaban algunos trabajos, porque por lo general no sé, no existía diferentes o diversas o muchas estrategias si no que en realidad eran tutorías o era algún trabajo o alguna investigación.”

Con respecto al **CB**, los AdD consideran que las estrategias didácticas que han desarrollado la PPA de manera conjunta en este espacio de clase compartida y que han permitido abordar las situaciones de la PP y poder reflexionar sobre ellas son: la participación de todo el grupo en el momento de la reflexión, otra de las estrategias es el análisis de las diferentes situaciones. La motivación y la ubicación de las sillas en forma circular en el aula para dar inicio con la reflexión. La presentación de las diferentes relatorías y dar paso a la participación de los estudiantes. Una de las estrategias utilizadas para recoger información de la práctica preprofesional fue el diario de campo, en este caso también la relatoría. El planteamiento de hipótesis permitía que los estudiantes reflexionen.

AdD_EF_2_3 (0:20:11.4): “Sería como planteando un problema o una hipótesis para ver como respondemos ante ello.”

AdD_EF_2_10 (0:24:29.2): “La relatoría o, sino el hecho de participar todos.”

AdD_EF_2_19 (0:29:57.6): “Daban la libertad a que nosotros demos el primer paso en el que como voluntarios comentemos o compartamos con nuestros compañeros con la clase en sí sobre qué te llamó la atención.”

AdD_EF_2_29 (0:22:02.2): “O sea formación en “U”, para las relatorías sería en las relatorías o en la clase, ya supongo que esa es una dinámica el trabajo en “U”, ellos con moderadores y sacar al azar un turno para ver cuál va a conversar, supongo.”

En el **CC**, los AdD consideran que las estrategias didácticas que han desarrollado la PPA de manera conjunta en este espacio de clase compartida y que han permitido abordar las situaciones de la PP y poder reflexionar sobre ellas son: la aplicación como estrategia de la Lesson Study para identificar fortalezas y las necesidades de mejora. Por otra parte, están los comentarios, pláticas entre los docentes y los estudiantes, otra de las estrategias fue el trabajo grupal, la práctica de valores de respeto y solidaridad con el compañero que va a compartir la relatoría, entre las estrategias también se encuentra las relatorías, la organización del ambiente áulico, la motivación por parte de los docentes hacia los estudiantes, la escucha activa, Blended Learning, el direccionamiento de la reflexión, exposiciones, participación grupal e individual en la reflexión. Los docentes generan discusión a partir del grupo, entre otras de las estrategias está la clase magistral y la comunicación entre el docente y los estudiantes.

AdD_EF_3_2 (0:19:59.2): “Comentarios, pláticas entre los docentes y nosotros, tal vez trabajos en grupo, cada profesor iba a un grupo y nosotros teníamos que comentarle.”

AdD_EF_3_13 (0:20:57.8): “Escucharnos y aportar un punto de vista de sus propias experiencias.”

AdD_EF_3_26 (0:20:08.0): “Se enfocaron mucho en el trabajo en grupo.”

AdD_EF_3_33 (0:25:34.2): “Dentro de las relatorías una de las estrategias que se han implementado dentro del aula ha sido formar un semicírculo donde los estudiantes no dan la espalda a nadie, sino una vez dicho el problema los estudiantes están a decir los comentarios

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

libremente cada uno tiene que alzar la mano, aleatoriamente alza la mano y conversa sobre el problema que se está presentando.”

4.2.3. Percepciones finales de los AdD. Rol que desempeñan los tutores en el fomento de la reflexión conjunta en la PP

Del contenido de las entrevistas finales a los AdD se ha analizado la categoría “Rol que desempeñan los tutores en el fomento de la reflexión conjunta en la PP” que incluye **nueve subcategorías** y **quince ámbitos temáticos** de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas que aportan información a las subcategorías (ver Tabla 4.2.5).

Tabla 4.2.5 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes al Rol de los tutores en las sesiones de reflexión conjunta de la PP

Subcategorías	Códigos
4.2.3.1 Contribución general de la PPA y de los tutores al fomento de la reflexión	Contribución general de la PPA a la reflexión 3.1 ROL_IMPC-TUT-PPA_PRFC-PP_AdD
4.2.3.2 Contribuciones a la reflexión conjunta del trabajo docente implementado por la PPA	Contribución a la reflexión conjunta de la tarea o actividad implementadas por la PPA 3.2. ROL_ACTIV_PRFC-PP_AdD Contribución a la reflexión conjunta de la planificación de las sesiones implementadas por la PPA 3.3 ROL_CLA-COMP_PPA_PRFC-PP_AdD
4.2.3.3 Situaciones objeto de reflexión	Situaciones de la PP que promueven reflexión 3.4. ROL_SIT_PP_RF_AdD 3.5. ROL_SIT_PP_REF_APR_AdD
4.2.3.4 Estrategias metodológicas empleadas por la PPA y cada uno de los tutores para fomentar la reflexión conjunta	Estrategias metodológicas de fomento de la reflexión conjunta empleadas por la PPA 3.6. ROL_EMET_PPA_RPP_AdD Estrategias metodológicas de fomento de la participación de los AdD a la reflexión conjunta empleadas por el tutor TCI 3.7. ROL_EMET_TCI_RPP_AdD Estrategias metodológicas de fomento de la participación de los AdD a la reflexión conjunta empleadas por el tutor TAP 3.8 ROL_EMET_TAP_RPP_AdD
4.2.3.5 Interacción de la PPA con los AdD	Interacción entre los estudiantes y los docentes 3.9.ROL_INT_PPA-AdD_AdD
4.2.3.6 Caracterización del trabajo conjunto de los tutores como pareja pedagógica académica	Trabajo conjunto de los tutores 3.10. ROL_TCONJ_PPA_RPP_AdD
4.2.3.7 Nivel de reflexión alcanzado	Percepción sobre el nivel de comprensión y profundidad de la reflexión sobre las situaciones de la PP 3.11. ROL_PER_NIV_COMP_PROF_PP_AdD
4.2.3.8 Focos en los que se centran la reflexión de los AdD (exploración conjunta, interpretación de	Focos en que se centra la reflexión de los AdD 3.12. ROL_FOC_RPP_AdD_AdD

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Subcategorías	Códigos
las situaciones o aportación de soluciones o actuaciones alternativas)	
	Rol institucional del TAP 3.13. ROL_ROL_TAP_AdD
4.2.3.9 Participantes de la PP: tutores, niños y niñas protagonistas.	Rol institucional del TIC 3.14. ROL_ROL_TCI_AdD
	Otros protagonistas de la PP. Niños y docentes de la Institución educativa. 3.15 ROL_PROT_RPP_AdD

Las percepciones finales que los AdD sostienen se presentan en la Tabla 4.2.6 que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.2.6 Número de fragmentos de la categoría Rol que desempeñan los tutores en el fomento de la reflexión conjunta en la PP

CÓDIGOS	CA Gr=2947; GS=24			CB Gr=3036; GS=25			CC Gr=2933; GS=26			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
3.1 ROL_ACTIV_PRFC-PP_AdD Gr=103	33	32,04	1,68	34	33,01	1,73	36	34,95	1,83	103	100	5,24
3.2 ROL_CLA-COMP_PPA_PRFC-PP_AdD Gr=175	42	24,00	2,14	66	37,71	3,36	67	38,29	3,41	175	100	8,90
3.3 ROL_SIT_PP_RF_AdD Gr=124	43	34,68	2,19	38	30,65	1,93	43	34,68	2,19	124	100	6,30
3.4 ROL_SIT_PP_REF_APR_AdD Gr=88	23	26,14	1,17	37	42,05	1,88	28	31,82	1,42	88	100	4,47
3.5 ROL_PROT_RPP_AdD Gr=96	35	36,46	1,78	27	28,13	1,37	34	35,42	1,73	96	100	4,88
3.6 ROL_IMPC-TUT-PPA_PRFC-PP_AdD Gr=94	32	34,04	1,63	30	31,92	1,53	32	34,04	1,63	94	100	4,78
3.7 ROL_TCONJ_PPA_RPP_AdD Gr=410	134	32,68	6,81	133	32,44	6,76	143	34,88	7,27	410	100	20,84
3.8 ROL_EMET_PPA_RPP_AdD Gr=138	42	30,43	2,14	54	39,13	2,75	42	30,43	2,14	138	100	7,02
3.9 ROL_EMET_TCI_RPP_AdD Gr=82	32	39,02	1,63	24	29,27	1,22	26	31,71	1,32	82	100	4,17
3.10 ROL_EMET_TAP_RPP_AdD Gr=82	28	34,15	1,42	24	29,27	1,22	30	36,59	1,53	82	100	4,17
3.11 ROL_INT_PPA-AdD_AdD Gr=123	50	40,65	2,54	41	33,33	2,08	32	26,02	1,63	123	100	6,25
3.12 ROL_PER_NIV_COMP_PROF_PP_AdD Gr=112	36	32,14	1,83	37	33,04	1,88	39	34,82	1,98	112	100	5,69
3.13 ROL_FOC_RPP_AdD_AdD Gr=116	36	31,03	1,83	40	34,48	2,03	40	34,48	2,03	116	100	5,90
3.14 ROL_ROL_TAP_AdD Gr=27	9	33,33	0,46	16	59,26	0,81	2	7,41	0,10	27	100	1,37
3.15 ROL_ROL_TCI_AdD Gr=11	6	54,54	0,30	5	45,45	0,25	0	0,00	0,00	11	100	0,56

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

CÓDIGOS	CA			CB			CC			Totales		
	Gr=2947; GS=24			Gr=3036; GS=25			Gr=2933; GS=26			f	%f	%t
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t			
3.16 ROL_PROT_ESC_AdD Gr=186	73	39,25	3,71	80	43,01	4,07	33	17,74	1,68	186	100	9,46
Totales	654	33,25	33,25	686	34,87	34,87	627	31,88	31,88	1967	100	100

Nota. En la Tabla 4.2.6 se puede apreciar que los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia son; en primer lugar 3. 7 ROL_TCONJ_PPA_RPP_AdD y 3.11 ROL_INT_PPA-AdD_AdD que hace referencia al trabajo en conjunto de la PPA en el proceso de la reflexión, seguido de la interacción que se presenta en el proceso de la reflexión. Los siguientes códigos/ámbitos temáticos son 3.12 ROL_PER_NIV_COMP_PROF_PP_AdD, y 3.13 ROL_FOC_RPP_AdD_AdD, el primero sobre el nivel de reflexión alcanzado que refieren los estudiantes y el segundo las situaciones que los AdD han focalizado para su reflexión.

4.2.3.1. Percepciones finales de los AdD. Contribución de la PPA y de los tutores al fomento de la reflexión conjunta. Contribución conjunta y específica de cada tutor

Se presentan a continuación los resultados correspondientes a la subcategoría: “*Contribución general de la PPA y los tutores al fomento de la reflexión*”. El análisis de las respuestas fue codificado usando el código 3. 1. ROL_IMPC-TUT-PPA_PRFC-PP_AdD.

En el **CA**, los AdD sostienen que el tutor de la PPA que ha tenido mayor impacto en el fomento de la reflexión conjunta en la universidad es el profesor de Cátedra Integradora porque utiliza actividades estrategias didácticas y comparte experiencias propias con los AdD. Otros estudiantes, en su minoría, opinan que el docente de Diseño y aplicación de modelos curriculares es el que tuvo mayor impacto en la reflexión porque es el docente que los acompaña en las prácticas en la escuela.

AdD_EF_1_2 (0:27:15.8): “Yo creo que el tutor de Cátedra tiene más impacto.”

AdD_EF_1_8 (0:29:30.7): “Porque era el docente que más hablaba, el que más opinaba, el que más hacía participar al aula a diferencia del TAP_1.”

AdD_EF_1_15 (0:18:42.3): “Pienso que él que llevaba o dirigía un poco más al equipo fue el docente de Cátedra Integradora.”

En el **CB**, los AdD consideran que el tutor de la PPA que ha tenido mayor impacto en el fomento de la reflexión conjunta en la universidad es el profesor de Diseño y aplicación de modelos curriculares, porque fue el profesor que pasó el mayor tiempo en de las prácticas en la escuela. Otros estudiantes opinan que los dos tutores han tenido gran impacto en la reflexión porque este espacio fue en conjunto, en el que el diálogo entre los dos tutores se desarrolló, otro de los motivos es la buena preparación académica de los dos docentes. Por otra parte, los AdD ponen también de manifiesto que el tutor que generó mayor reflexión fue el profesor de Cátedra Integradora; lo hizo aportando su propia experiencia profesional y mediante la formulación de preguntas.

AdD_EF_2_4 (0:22:33.7): “Para mí se complementaban ambos, siempre los dos presentaban sus puntos de vista muy importantes, entonces creo que iban siempre a la par los dos.”

AdD_EF_2_11 (0:21:52.1): “El TAP_2 porque él es el que también vive esos casos que nos ha pasado, porque él nos acompaña durante el proceso de práctica en la escuela.”

AdD_EF_2_22 (0:24:52.5): “El TCI_2 porque él es el que más experiencia tenía, para ser en mi opinión.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

Mientras que, en el **CC**, los AdD sostienen que el tutor de la PPA que ha tenido mayor impacto en el fomento de la reflexión conjunta en la universidad de acuerdo con la gran mayoría de los estudiantes es el profesor de Diseño y aplicación de modelos curriculares por su participación en las prácticas preprofesionales. Además, realiza una buena explicación de los casos vivenciados en la práctica y muestra un mayor dominio de los contenidos.

AdD_EF_3_1 (0:30:24.6): “Ese profesor (TAP_3) tiene como mejores estrategias, tanto en las horas de él como en la hora de reflexión, se nota no más, se nota que él hace un acercamiento más a los casos de los estudiantes.”

AdD_EF_3_16 (0:28:21.1): “Los dos profesores han intervenido, porque desde sus opiniones desde sus experiencias han aportado a cada una de las reflexiones de los compañeros.”

AdD_EF_3_34 (0:32:07.1): “El profesor de Diseño y Aproximación (TAP_3), porque él ha estado más en la práctica, prácticamente él fue.”

4.2.3.2. Percepciones finales de los Add. Contribuciones a la reflexión conjunta del trabajo docente implementado por la PPA

Se presentan a continuación los resultados correspondientes a la subcategoría “*Contribuciones a la reflexión conjunta del trabajo docente implementado por la PPA*”. Esta subcategoría agrupa los datos relativos a la percepción de los Add sobre las contribuciones de los tutores, como pareja pedagógica académica, es decir mediante el trabajo docente que realizan en colaboración. El análisis de las respuestas fue codificado mediante los siguientes códigos: Contribución a la reflexión conjunta de la tarea o actividad implementadas por la PPA, 3. 2. ROL_ACTIV_PRFC-PP_Add; Contribución a la reflexión conjunta de la planificación de las sesiones implementada por la PPA, 3.3. ROL_CLA-COMP_PPA_PRFC-PP_Add.

Contribución a la reflexión conjunta de la tarea o actividad implementadas por la PPA. (3. 2. ROL_ACTIV_PRFC-PP_Add).

En el **CA**, los Add comentan que las actividades que se desarrollaron habitualmente en las sesiones de la PP en el aula en la universidad son: la presentación de inquietudes sobre el PIENSA, el desarrollo de conversatorios grupales, la exposición de relatorías, el desarrollo de contenidos propuestos en el sílabo, el uso de diagramas de flujo para establecer relaciones entre la teoría y la práctica. Se realizaban exposiciones grupales e individuales.

AdD_EF_1_2 (0:24:28.9): “Actividades en trabajos grupales, aprendizaje basado en problemas podía ser.”

AdD_EF_1_12 (0:27:13.9): “Interrogantes, análisis, discusión, preguntas, criterios, valoraciones, juicios, rara vez fundamentación de criterios o comentarios y conclusión.”

AdD_EF_1_28 (0:22:07.0): “La única actividad que hicimos con ellos así compartido y que se refería a la cuestión de las prácticas, fue el PIENSA, nada más.”

En el **CB**, los Add exponen que las actividades que se desarrollaron habitualmente en las sesiones de PP en el aula en la universidad fueron la presentación de la relatoría, otra de las actividades es la guía por parte de los docentes para la reflexión, el trabajo individual, grupal y por pareja pedagógica practicante. Los debates y la apertura a conversatorios por parte del docente. El incentivo de la discusión sobre temas que están siendo reflexionados.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_2_1 (0:39:48.6): “De escuchar y tomar en cuenta este poner más atención en lo que ellos nos dicen.”

AdD_EF_2_12 (0:25:17.8): “La lectura de las relatorías, las charlas sobre las relatorías, que más hacíamos, mmm y creo que eso dar un punto, una opinión y sacar una conclusión final en todas las relatorías.”

AdD_EF_2_20 (0:26:15.2): “Las relatorías pues o sea todo el tiempo.”

AdD_EF_2_22 (0:21:34.7): “Por ejemplo nos decía algún estudiante presentaba alguna circunstancia que se presentaba en el aula y los docentes nos decían que investiguemos.”

En el CC, los AdD explican que las actividades que se desarrollaron habitualmente en las sesiones de PP en el aula en la universidad fueron: las charlas, el análisis de casos reflexionados, dinámicas grupales, conversatorio sobre la reflexión, la puesta en común de las relatorías, el diario de campo, la lluvia de ideas, la revisión de ciertos contenidos teóricos para la retroalimentación de la reflexión.

AdD_EF_3_8 (0:23:51.2): “Desarrollo de clases demostrativas sobre todo la Lesson Study.”

AdD_EF_3_18 (0:27:49.0): “Realizaban una clase práctica sobre un tema específico o sobre un tema que esté vinculado directamente con las prácticas.”

AdD_EF_3_25 (0:27:05.0): “Los dos docentes aportaban sus ideas íbamos dando lectura de los diarios de campo.”

AdD_EF_3_34 (0:29:40.6): “Actividades grupales, nos daban los temas de clase, a veces investigábamos ahí mismo en clase, una vez creo expusimos acerca de lo que es ambientes de aprendizaje de manera virtual, algo así, entonces esas eran las actividades que hacíamos.”

Contribución a la reflexión conjunta de la planificación de las sesiones implementada por la PPA (3.3 ROL_CLA-COMP_PPA_PRFC-PP_AdD).

En el CA, los AdD consideran que los tutores de la PPA promovían la reflexión sobre las situaciones de la PP realizando preguntas sobre las relatorías y mediante una organización de las sillas en forma de “U”. Otra de las dinámicas realizadas en el aula era, por una parte, un grupo de actividades iniciales que los docentes utilizaban para motivar la reflexión y, por otra parte, el cierre de la sesión que especio en el que se recordaban todos los aportes realizados por los estudiantes en la sesión. Las dos primeras horas correspondían a Diseño y aplicación de modelos curriculares las dos siguientes a Cátedra Integradora. Asimismo, los docentes ejemplifican los diferentes casos.

AdD_EF_1_2 (0:30:01.8): “A partir de nuestras experiencias, esto permite que los docentes tal vez formulen preguntas, estas preguntas formulan el diálogo.”

AdD_EF_1_8 (0:25:35.9): “Se trabajaban las dos últimas horas del día martes, la primera hora se daba para relatorías, y la siguiente hora trabajábamos en lo que era el proyecto final el PIENSA.”

AdD_EF_1_14 (0:27:44.7): “Esos dos docentes han dado un espacio, un tiempo para que se dé este tipo de reflexiones por parte de los estudiantes donde se ha leído las reflexiones de cada uno de ellos donde sí todos han aportado de estas actividades.”

AdD_EF_1_21 (0:32:35.1): “Todos decían lo que pensaban y el docente también daba su punto de vista o decía bueno qué piensas o incluso él decía a equis persona tú qué piensas, está bien, está mal, tú qué harías en este caso, era como un mediador un guía en estas reflexiones.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

En el **CB**, los estudiantes comentan que las sesiones de reflexión se hacían una vez por semana, tomando en cuenta los niveles y subniveles educativos en los que cada pareja de aprendices realizaba su práctica preprofesional. Los estudiantes comentan que los tutores respondían las diferentes inquietudes que se presentaban en la sesión. Por otra parte, los docentes motivaban a los AdD a participar aportando sus opiniones de los diferentes casos. Los docentes iniciaban la sesión con una breve introducción para, posteriormente, dar paso a la intervención de los estudiantes con las relatorías. Los docentes contribuían con opiniones y aportando experiencias profesionales. En el momento del cierre realizaban una conclusión incorporando posibles soluciones. La escucha activa y la designación de participación corría a cargo de los docentes.

AdD_EF_2_3 (0:20:48.6): “Bueno el aula se ubicaba en forma de “U”, los dos docentes estaban al frente, se escuchaba la relatoría y se procedía a la reflexión, a un compartimiento de opiniones o de formas de solucionarlo y una reflexión, una reflexión podría ser individual o general.”

AdD_EF_2_9 (0:22:09.3): “A principio por ejemplo, contábamos lo que habíamos vivido en alguna, en alguna, en alguna, en alguna hora de clase, entonces el profe como que ahí comenzaba y ya iba sacando temas más específicos para poderlos tratar en el aula de clase.”

AdD_EF_2_16 (0:34:24.5): “Siempre se trabajaban las cuatro horas que teníamos de dos a seis de la tarde, siempre trabajaban juntos, siempre llegaban los dos juntos y ya el momento que se empezaba a dar la relatoría ellos la escuchaban y nos daban su punto de vista, siempre trabajaban a la par los dos en las cuatro horas.”

En el **CC**, los AdD comentan que los dos docentes realizaban una introducción de lo que se va a tratar en el espacio de la reflexión. Los dos docentes, tanto de Cátedra Integradora como el de Diseño y aplicación de modelos curriculares aportaban contenido teórico para sostener la reflexión. El tutor presentaba y daba la palabra a un estudiante para que presentara su relatoría. Se conversaba con el aporte de los estudiantes, se analizaba el desarrollo de ambientes de aprendizaje. Se realizaba una conclusión por parte de la misma persona que realiza la reflexión o por parte de los docentes. Los estudiantes señalan que el proceso de reflexión se realiza de manera conjunta entre los dos docentes. Al inicio de la reflexión los docentes solicitan la organización del aula en forma de “U” para iniciar con las relatorías y posterior el proceso de reflexión, en esta fase los docentes realizaban preguntas para profundizar la reflexión.

AdD_EF_3_1 (0:32:58.2): “En la reflexión a veces, en sí era muy regularmente que traían material audiovisual, en la cual ellos podrán complementarse en lo que ellos aplicaban.”

AdD_EF_3_7 (0:05:58.5): “Es como un conversatorio, en círculo en el cual los docentes están en el centro dirigiendo esa participación y algunos compañeros exponen algunos casos y sobre eso dialogamos y hacemos intervenciones referente a lo que los compañeros mencionan.”

AdD_EF_3_14 (0:20:07.5): “Era una sola clase, la clase consistía en que formábamos una “U”, los docentes estaban dentro de la “U” con nosotros como otros estudiantes, comentando diferentes ideas, aportando y eso.”

AdD_EF_3_32 (0:26:33.6): “Daban la clase, mientras iban explicando cualquier cosa los dos estaban, una parte explicaba uno y la otra explicaba el otro y construían un concepto, también recuerdo que siempre hablando de su experiencia, de alguna experiencia diferente a otra experiencia diferente, pero tratando de llegar a una conclusión porque se estaba tratando de un tema, construyendo con esas diferencias se construye un tema, un concepto nuevo.”

4.2.3.3. Percepciones finales de los AdD. Situaciones que se experimentan o viven en la PP que promueven la reflexión de los AdD

A continuación, se presenta el análisis realizado de las situaciones que los AdD experimentan o viven en la PP que promueven la reflexión conjunta.

Situaciones que se viven en la PP y que los AdD comentan aquellas que promueven la reflexión (3.4. ROL_SIT_PP_RF_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que de las diferentes situaciones que se viven en la PP que promueven la reflexión son: el control de la disciplina, la aplicación de las diferentes metodologías, la relación social entre los docentes, las políticas públicas, los problemas o situaciones familiares de los estudiantes y su rendimiento escolar, el bullying, estudiantes con necesidades educativas, situaciones de migración, situación socioeconómica y estudiantes con discapacidad.

AdD_EF_1_2 (0:25:29.6): “Por ejemplo, estudiantes que tienen capacid... o necesidades especiales.”

AdD_EF_1_11 (0:20:50.9): “Tuvimos varios casos en las relatorías de bullying de maltrato a los estudiantes, varios casos de indisciplina y sí se pudieron trabajar con mayor profundidad.”

AdD_EF_1_15 (0:17:37.5): “Por lo general pienso que son las vivencias que han impactado en nuestras vidas como estudiantes las que llevan un poco más a discusión.”

En el **CB**, los AdD consideran que las diferentes situaciones que se viven en la PP y que promueven la reflexión son: la disciplina, el manejo y gestión del aula, dificultades en la comunicación entre padres de familia y la escuela, la ausencia de docentes en diferentes aulas y el comportamiento del estudiante.

AdD_EF_2_4 (0:21:33.1): “Sobre el comportamiento del alumno, sobre las planificaciones que tienen los docentes para ver si están bien estructuradas.”

AdD_EF_2_9 (0:23:28.2): “Por ejemplo, si algún compañero contaba algo que le sucedió a él, pero también como que nosotros, se relaciona un poco con lo que nos ha sucedido a nosotros, entonces como que nos parece más interesante y podemos reflexionar de una mejor manera.”

AdD_EF_2_23 (0:04:42.8): “El proceso de reflexión se maneja básicamente trayendo un caso de la práctica lo presentamos en clase y lo reflexionamos acerca de esto.”

En el **CC**, los AdD comentan que de las diferentes situaciones que se viven en la PP las que promueven la reflexión son las que trataban sobre: la disciplina y el número de estudiantes en un aula, diferentes situaciones que ocurren a nivel de directivos en las Instituciones Educativas, el comportamiento en el aula y la construcción de ambientes de aprendizaje.

AdD_EF_3_7 (0:21:04.5): “Particularidades que se repetían no solo en una aula, sino que eran diferentes y se presentaban cada semana, lo cual hacía que en sí ya reflexionamos sobre eso la semana pasada.”

AdD_EF_3_16 (0:26:38.8): “Se puede reflexionar, nosotros como estamos justamente en esta formación para la docencia, entonces y con lo que evidenciamos en las prácticas preprofesionales, no sé tal vez el rol del docente.”

AdD_EF_3_25 (0:28:20.1): “El uso del material didáctico dentro del aula.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Situaciones más recurrentes, que han promovido la reflexión (3.5. ROL_SIT_PP_REF_APR_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que las situaciones más recurrentes que han promovido la reflexión son: la buena práctica docente, estudiantes con necesidades educativas especiales, la actitud del docente, el no saber cómo actuar frente a una situación determinada y aquellas que se relacionaban con el tema del proyecto integrador de saberes PIENSA.

AdD_EF_1_2 (0:26:49.4): “Momentos cuando se hablaba de qué estaba ocurriendo en las prácticas y cómo nos fue y si teníamos ciertas dudas así que ellos podrían resolvernlos.”

AdD_EF_1_10 (0:30:18.1): “Cuando el docente da un espacio de reflexión se abría la oportunidad de que alguien pueda compartir una situación en específico.”

AdD_EF_1_26 (0:32:47.1): “En las relatorías, es que por ejemplo en las relatorías que hacíamos era, estaban relacionadas con nuestro problema que nos ubicamos para realizar nuestro proyecto.”

En el **CB**, los AdD sostienen que las situaciones más recurrentes que han promovido la reflexión son: la disciplina de los estudiantes en la Institución Educativa, niños en proceso de inclusión, los modelos curriculares, el comportamiento de los estudiantes.

AdD_EF_2_8 (0:32:50.1): “En cualquier momento de la clase conjunta.”

AdD_EF_2_16 (0:39:27.4): “En toda, en casi la mayoría de las sesiones se trabajó con esa actividad de la reflexión.”

AdD_EF_2_21 (0:29:57.4): “Sería a la segunda mitad lo que es la jornada después de ya leerse la relatoría ahí después de eso cualquiera tiene su opinión acerca de eso cualquiera tiene alguna estrategia medio que nos pueda servir.”

En el **CC**, los AdD sostienen que las situaciones más recurrentes, que han promovido la reflexión son: las dificultades de aprendizaje que presentaron los estudiantes de la Institución Educativa y que el proceso de reflexión se realizó por lo general en el periodo de tiempo de la asignatura de Cátedra Integradora.

AdD_EF_3_9 (0:41:42.1): “En el momento de las reflexiones.”

AdD_EF_3_10 (0:22:07.6): “Había una niña que nosotros sabíamos que necesitaba un poco más de atención, pero nuestro eje temático se vinculaba a ambientes que ciertamente no era el fuerte para trabajar con esa niña.”

AdD_EF_3_33 (0:29:59.8): “La hora que se tomaba es de Cátedra Integradora era la hora que se tomaba para resolver las diferentes situaciones.”

4.2.3.4. Percepciones finales de los AdD. Estrategias metodológicas de fomento de la reflexión conjunta empleadas por la PPA y cada uno de los tutores para fomentar la reflexión conjunta

En esta subcategoría se incluye el análisis de las estrategias metodológicas de fomento de la reflexión conjunta empleadas por la PPA y cada uno de los tutores para fomentar la reflexión conjunta. En la identificación de los temas emergentes en las respuestas se usaron los códigos: 3.6. ROL_EMET_PPA_RPP_AdD; 3.7. ROL_EMET_TCI_RPP_AdD; 3.8. ROL_EMET_TAP_RPP_AdD.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Estrategias metodológicas de fomento de la reflexión conjunta empleadas por la PPA (3.6. ROL_EMET_PPA_RPP_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que las estrategias metodológicas características de los tutores fueron: usar como estrategia preguntas y respuestas sobre la situación objeto de reflexión, motivar a los estudiantes para que generaran preguntas, el trabajo a través de roles, el trabajo colaborativo, la conversación. Los dos docentes se basaron en el constructivismo, la discusión y el debate de las diferentes situaciones en la práctica preprofesional. Trataban de vincular el contenido teórico con la práctica, los trabajos grupales y la lluvia de ideas.

AdD_EF_1_3 (0:24:32.4): “Creo que la lluvia de ideas.”

AdD_EF_1_9 (0:26:26.7): “A través de trabajos grupales.”

AdD_EF_1_12 (0:37:23.0): “Grupal, trabajo grupal y criterios individuales ya que el grupo tenía que siempre enfocarse en el tema, pero la parte individual pues siempre, o de pares también.”

AdD_EF_1_21 (0:34:09.9): “Creo que se daba como un conversatorio una apertura para que todos digan lo que piensan.”

En el **CB**, los AdD consideran que las estrategias metodológicas características de los tutores fueron: promover la participación, la reflexión de los casos de práctica preprofesional, el diálogo, la Lesson Study, el aprendizaje basado en problemas. Los docentes se basaron en el constructivismo y cognitivismo para atender prioritariamente a problemas más relevantes, el trabajo en equipo, contextualizaban las aportaciones teóricas relacionándolas con las propias experiencias profesionales del profesor, también motivaban a la participación a través del análisis de las relatorías y la aportación de opiniones del caso presentado.

AdD_EF_2_19 (0:46:06.7): “(...) Las más este, evidentes fueron el aprendizaje basado en problemas.”

AdD_EF_2_23 (0:25:26.3): “Como cada tutor tiene su forma de trabajar pues es diferente, se nota ese contraste entre el docente de Cátedra y el docente de Diseño por cuanto uno es más relacionado con asuntos de TICS y el otro es un poco más vivencial con sus experiencias, sin embargo, ambos pudieron aportar para los estudiantes.”

En el **CC**, los AdD consideran que las estrategias metodológicas características de los tutores fueron: realizar preguntas generadoras de reflexión, el diálogo, el trabajo grupal, las clases magistrales, el debate, el trabajo colaborativo, el uso de las TICS, el foro, los diarios de campo. También sus ideas sobre las relatorías presentadas tratando de lograr que todos participen y contribuyan con sus opiniones sobre las relatorías.

AdD_EF_3_7 (0:27:56.8): “Yo creo que el diálogo como factor principal, también lo que es la reflexión en sí, porque buscaban eso.”

AdD_EF_3_33 (0:36:16.1): “Los docentes conjuntamente interactúan entre sí para llegar a una conclusión específica para ayudar a los estudiantes a resolver las inquietudes o problemas que se encuentren.”

AdD_EF_3_34 (0:37:40.8): “Una estrategia es el sentarnos en círculo, otra el que... el que lea individualmente un problema por semana cada compañero y también el que, a la profe tenía algo así como un esfero que otorgaba la palabra.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Estrategias metodológicas de fomento de la participación de los AdD a la reflexión conjunta empleadas por el tutor TCI (3.7. ROL_EMET_TCI_RPP_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que las estrategias metodológicas más características del tutor de Cátedra Integradora (TCI_1) fueron: el trabajo en grupo, plantear preguntas, realizar abordajes teóricos, entregar pautas para la resolución de problemas, construir ideas a partir de sus mismos aportes, aporta con sus conocimientos teóricos, el trabajo cooperativo, el uso de las Wix®, la retroalimentación.

AdD_EF_1_3 (0:20:30.8): “Él si dedicaba tiempo, o sea abría este espacio para poder reflexionar.”

AdD_EF_1_13 (0:31:12.0): “Investigación, si ellos nos dan un contenido que lo realicemos por investigación, un autoaprendizaje, y de manera colaborativa grupal.”

AdD_EF_1_28 (0:29:21.4): “El profesor de Cátedra siempre nos buscaba llegar a la reflexión.”

En el **CB**, los AdD afirman que las estrategias metodológicas más características del tutor de Cátedra Integradora (TCI_2) fueron: trabajo colaborativo, el diálogo, compartir sus experiencias, basarse en el constructivismo, trabajo autónomo, motivación y despertar el interés por aprender.

AdD_EF_2_11 (0:26:29.8): “Por ejemplo, de Cátedra era más por ejemplo teoría ya el decir te puede ayudar tal libro a entender este problema.”

AdD_EF_2_18 (0:25:56.0): “El docente de Cátedra creo yo que utilizaba la estrategia más del diálogo, de la observación.”

AdD_EF_2_27 (0:28:46.8): “Todos los alumnos porque todos hemos participado y nos hemos llevado algo a la práctica.”

En el **CC**, los AdD consideran que las estrategias metodológicas más características del tutor de Cátedra Integradora (TCI_3) fueron: elaborar mentefactos, promover el diálogo, aclarar dudas sobre las situaciones compartidas en la reflexión, generar opiniones, se basa en el constructivismo, la clase magistral, el respetar los turnos con la varita mágica (esfero) y a través de la Lesson Study.

AdD_EF_3_1 (0:37:28.9): “La de Cátedra lo que es los mentefactos, los mapas realizamos.”

AdD_EF_3_11 (0:31:12.4): “La profesora de Cátedra más bien vamos a lo que es la reflexión directa, qué vieron en la práctica y cómo esto nos ayuda, o sea cómo esto se relaciona con los contenidos directos de la asignatura.”

AdD_EF_3_35 (0:40:40.3): “El método ABP, método basado en problemas, porque obviamente exponemos características concretas y o sea somos parte de ese proceso de solución.”

Estrategias metodológicas de fomento de la participación de los AdD a la reflexión conjunta empleadas por el tutor TAP (3.8. ROL_EMET_TAP_RPP_AdD).

En el **CA**, los AdD exponen que las estrategias metodológicas más características de TAP_1 son: cuestionar sobre las situaciones que han vivido en las prácticas, interactuar de forma conjunta, desarrollar un conversatorio, trabajar el aula invertida, plantear preguntas, motivar a la investigación, trabajar en parejas, el aprendizaje basado en problemas, aportar con sus ideas, motivar a la participación a través de un cuestionario, la relatoría en el proceso de la reflexión.

AdD_EF_1_1 (0:40:26.5): “Yo creo que las relatorías, las relatorías era el momento en el que incluso ellos compartían bastante y nosotros podíamos preguntar incluso cosas no ajenas al relato.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_EF_1_8 (0:35:36.1): “La docente de Diseño (TAP_1), como dije utilizó una sola estrategia que era el ABP.”

AdD_EF_1_21 (0:34:37.2): “Bueno lo que más se evidenció fue el conversatorio los dos profesores usaron las mismas estrategias, un conversatorio entre sí, pero no había alguien que haga una cosa y el otro docente haga otra cosa distinta.”

En el **CB**, los AdD exponen que las estrategias metodológicas más características de TAP_2 son: la motivación para la reflexión, el uso de las TIC, fundamentar a través de la teoría la práctica, se trabajó desde una perspectiva constructivista, formulación de preguntas, el trabajo en pareja pedagógica, trabajo grupal y el planteamiento de soluciones frente a una problemática que se haya presentado en la práctica preprofesional.

AdD_EF_2_7 (0:19:30.3): “Nos hacía trabajar en grupo.”

AdD_EF_2_15 (0:29:12.3): “El docente de Diseño es más algo de constructivismo.”

AdD_EF_2_26 (0:26:54.6): “El profesor de Aproximación más empleaba lo que es en sí la motivación y la reflexión acerca de las situaciones vividas.”

En el **CC**, los AdD hacen constar que las estrategias metodológicas más características de TAP_3 son: motivar la participación de los estudiantes para la reflexión, el trabajo grupal, la clase demostrativa, entrega ejemplos reales traídos por el profesor, el uso de la tecnología, entregar una guía para realizar la reflexión, la lluvia de ideas, el aprendizaje basado en problemas y la Lesson Study, mientras que uno de los estudiantes comenta que su metodología fue tradicional.

AdD_EF_3_7 (0:28:34.3): “El profesor de Diseño, es más, emplea más estrategias participativas como que da, rompe un poco la monotonía dentro del proceso en sí, a la reflexión le hace que sea más dinámica.”

AdD_EF_3_9 (0:50:54.8): “Las clases demostrativas son su fuerte este, partir de situaciones reales eso yo creo que esas estrategias.”

AdD_EF_3_30 (0:31:54.0): “Creo que utilizaron lo que es el constructivismo porque entre todos íbamos guiándonos o una sola solución, reflexionando entre todos, trabajo grupal.”

4.2.3.5. Percepciones finales de los AdD. Interacción del AdD con PPA

La subcategoría Interacción entre los AdD y la PPA reúne y analiza información aportada por las respuestas a las preguntas siguientes: *¿Cómo interactúa con los tutores de la PPA en los diferentes momentos y espacios de reflexión?* La información recogida en la entrevista final hizo emerger ámbitos temáticos de respuesta que fueron caracterizados usando el código 3.9. ROL_INT_PPA-AdD_AdD.

Interacción entre los estudiantes y los docentes (3.9. ROL_INT_PPA-AdD_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que la interacción con la PPA se necesitó de establecer un mayor grado de confianza. La interacción se ha realizado a través de opiniones de los docentes y los estudiantes. Pero el grado de intercambio mutuo a través del diálogo no fue muy alto. La interacción se realizó a través de la participación, levantando la mano para poder intervenir.

AdD_EF_1_3 (0:25:45.2): “Poca.”

AdD_EF_1_8 (0:36:32.5): “En sí yo no participo mucho, porque yo no más soy más de escuchar que de participar.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_EF_1_13 (0:32:14.3): “De reflexión de lo que nosotros vivimos en la práctica era en el momento de las relatorías. Las relatorías las llevábamos nosotros a las sesiones diciéndoles lo que vivimos en la práctica, dándoles nuestros acontecimientos y ya.”

AdD_EF_1_20 (0:29:45.3): “Se daban temas para que sean trabajadas en grupos y después se puedan exponer y explicar al resto de los compañeros.”

En el **CB**, los AdD consideran que la interacción con la PPA fue a través del apoyo mutuo para la reflexión. Los estudiantes comentan que la comunicación se incentivó con confianza y el respeto. La interacción se realizó a través del aprendizaje basado en problemas. Los estudiantes comentan que la mayor interacción fue con el docente de Diseño y aplicación de modelos curriculares (TAP_2). El diálogo fue otra forma de interacción voluntaria y fue muy participativa, espacio en el que los profesores ceden la palabra a los estudiantes por su intervención.

AdD_EF_2_3 (0:28:31.0): “Mi participación no fue muy, muy activa.”

AdD_EF_2_8 (0:41:43.2): “Bueno, sí se tiene una buena relación con los docentes.”

AdD_EF_2_16 (0:48:16.9): “Yo pienso que fue muy buena.”

AdD_EF_2_20 (0:35:35.2): “No es que había una interacción así, como le diría, o sea como decir un tanto privada ya, sino que era todos en conjunto, obviamente el docente era quien daba la palabra al otro.”

AdD_EF_2_14 (0:34:34.3): “Más fue con el profesor de Diseño porque con él había más confianza.”

Con respecto al **CC**, los AdD consideran que la interacción con la PPA fue al momento de realizar la reflexión, generando empatía y confianza. La interacción se basó en la participación y fue muy cordial con la PPA.

AdD_EF_3_10 (0:13:22.0): “Con él hemos tenido más empatía, más confianza con el docente.”

AdD_EF_3_16 (0:34:23.8): “Bueno al emitir mi comentario, entonces en ciertas ocasiones ellos ampliaban más, no se tal vez diciendo que sí se podría hacer eso, o que no.”

AdD_EF_3_25 (0:37:32.6): “Despertó bastante interés en el querer intervenir en el querer escuchar.”

4.2.3.6. Percepciones finales de los AdD. Caracterización del trabajo conjunto de la PPA en las sesiones de reflexión

Esta subcategoría se basa en recoger información sobre la percepción de los AdD sobre el trabajo que los tutores realizan en colaboración. La información recogida fue codificada como 3.10 ROL_TCONJ_PPA_RPP_AdD.

Trabajo conjunto de los tutores (3. 10 ROL_TCONJ_PPA_RPP_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que el trabajo que desarrollaron los tutores de PPA en conjunto fueron: la lectura de las relatorías en el proceso de la reflexión, al momento de iniciar la interacción entre docentes y estudiantes, en la elaboración del PIENSA. Además, existió complementariedad entre los dos docentes, un docente a través de su experiencia y el otro con contenido teórico. Por otro lado, otros estudiantes comentan que no hubo un trabajo conjunto.

AdD_EF_1_1 (0:36:22.6): “Conjuntamente, reitero esto es el momento en que ellos se unían y se veía el trabajo entre los dos con los alumnos, entonces era compartido entre toda el aula.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_1_2 (0:28:55.2): “Yo creo que más se enfocaron con el docente de Cátedra porque creo que con él existe mayor confianza, por eso se enfocaron más con él.”

AdD_EF_1_10 (0:32:14.4): “Ambos tutores empiezan a interactuar entre ellos y empiezan a llevar la clase conjuntamente.”

AdD_EF_1_21 (0:30:17.0): “Por lo general nos decían que hagamos grupos para trabajar o que trabajemos en pareja, pero cada quién hacía lo suyo no había un comentario entre ellos, bueno hagamos esto, vamos a hacer esto, no.”

En el **CB**, los AdD consideran que el trabajo conjunto que desarrollaron los tutores de PPA fue: durante las reflexiones, los aportes de los dos docentes, al momento de guiar la reflexión, al prestar atención a las situaciones vivenciadas por los estudiantes, con la entrega de ejemplos, en la revisión de los diarios de campo, al momento de la organización del aula en un círculo, mientras un tutor comparte su percepción sobre la situación, el otro tutor la complementa. Algunos estudiantes comentan que en la mayoría de las veces el trabajo fue conjunto, pero en otras ocasiones el trabajo fue individual.

AdD_EF_2_1 (0:44:49.6): “Los dos o sea nos escuchaban la relatoría y después o sea nos daban sus diferentes puntos de vista.”

AdD_EF_2_4 (0:23:54.1): “El simple hecho de darle el espacio a estas relatorías puede ser que complementada, les daba un espacio muy importante al momento de ser leídas.”

AdD_EF_2_7 (0:35:49.4): “Los dos profesores siempre estuvieron involucrados.”

AdD_EF_2_20 (0:31:22.0): “Al principio o sea todo ya estaba, ya tenía un orden preestablecido.”

AdD_EF_2_27 (0:30:56.0): “Si, si se trabajó conjuntamente con ellos porque los dos o sea los dos compartían su tiempo, no solo el uno hablaba o el otro.”

En el **CC**, los AdD consideran que el trabajo que desarrollaron los tutores de PPA en conjunto es: compartir los casos que los docentes conocían para atender las necesidades, el trabajo en conjunto con la tutoría, el diálogo conjunto, siempre se trabajó de forma grupal, el asesoramiento del Proyecto Integrador de Saberes “PIENSA”.

AdD_EF_3_1 (0:31:30.5): “Un ochenta por ciento, noventa por ciento, trabajo que hicieron en conjunto más era en la reflexión.”

AdD_EF_3_11 (0:27:47.1): “Solíamos trabajar en grupos de cuatro que eran por afinidad, una vez un poco más cuatro o cinco y también entre las parejas pedagógicas practicantes y por subniveles.”

AdD_EF_3_16 (0:29:31.4): “No, en algunas ocasiones bueno, por tiempo y por los grupos que éramos bastantes, entonces se dividía, se dividía al azar.”

AdD_EF_3_22 (0:30:32.5): “Formarnos en grupo y designar a dos compañeros del subnivel a que expongan la experiencia que más importante les ha parecido en la semana y que todos den su opinión, bueno no todos sino los que querían y los que podían decir algo si es que ya habían pasado algo igual o no.”

4.2.3.7. Percepciones finales de los AdD. Percepción del nivel que alcanza la reflexión sobre las situaciones de las PP (3.11 ROL_PER_NIV_COMP_PROF_PP_AdD)

En el **CA**, los AdD consideran que el nivel de reflexión sobre las situaciones de las PP es alto y basado en la fundamentación teórica de la práctica. Además, se intentó profundizar con situaciones vividas en la práctica y se buscó solucionarlas. Algunos estudiantes la caracterizan como un nivel profundo de reflexión y un alto nivel de criticidad. Otro estudiante comenta que existe diferencia entre el nivel inicial al final en cuanto a la profundidad de la reflexión, de lo superficial a lo más profundo.

AdD_EF_1_1 (0:42:37.7): “Yo creo que muy bueno un nivel de reflexión muy bueno si bien se trataban como mencionaba a veces temas del PIENSA.”

AdD_EF_1_3 (0:27:47.4): “Me ayudó mucho.”

AdD_EF_1_10 (0:37:41.9): “Porque considero que en realidad es la primera vez que o sea durante los otros ciclos en las otras prácticas si se han dado oportunidades de poder compartir, pero no es una reflexión muy profunda como esta vez que se tuvo la oportunidad de profundizar un poco más, de reflexionar un poco más y llegar como a conclusiones que tal vez en otras circunstancias no se hubiera podido llegar.”

AdD_EF_1_21 (0:36:11.1): “Buscar una solución al problema porque el problema en sí ya está, lo que siempre he dicho, bueno y cómo ya está el problema ahí entonces y cómo hago para que esto llegue a solucionarse o pueda o si existe alguna solución para ese problema.”

En el **CB**, los AdD piensan que la reflexión tuvo un nivel muy avanzado, profundo, significativo. El nivel de profundidad permitió, de acuerdo con los estudiantes evitar juicios de valor. Otro estudiante pone un valor de ocho sobre diez. El nivel de profundidad ha permitido comprender la situación y luego plantear una solución, a la vez que se ha llegado a profundizar y resultó interesante para los estudiantes. Ayudó a reforzar contenidos que eran nuevos para los estudiantes que llevaron a un nivel de criticidad más elevado.

AdD_EF_2_1 (0:50:59.5): “Alto por qué, porque o sea no me quedaba en sí digamos o sea que en ellos o sea es un caso que yo necesitaba que sea de ayuda de ellos digamos.”

AdD_EF_2_10 (0:34:59.5): “Bastante buena, bastante profunda.”

AdD_EF_2_14 (0:35:21.1): “Yo creo que fue bastante profundo porque gracias a las relatorías fue un proceso más organizado cómo llevar a cabo la reflexión.”

AdD_EF_2_28 (0:45:23.8): “Sí, me ha ayudado bastante de lo que ya le digo antes de que haga esta actividad de las reflexiones uno no hacía tanto esto caso.”

En el **CC**, los AdD sostienen que el nivel de reflexión sobre las situaciones de las PP, para los estudiantes fueron: superficiales, medio, profundo, la reflexión final fue más profunda que las iniciales. Otro estudiante comenta que este nivel de reflexión ha ido en progreso. El nivel de reflexión se ha ido mejorando con el paso de las sesiones y procesos de reflexión. Otros estudiantes comentan que hubo mayor nivel de profundidad en base a las relatorías.

AdD_EF_3_8 (0:34:59.5): “Sí se ha ido en progreso en estos casos, sí hemos visto niveles de profundidad, sí ha mejorado.”

AdD_EF_3_10 (0:28:45.0): “Nos permite reflexionar bastante.”

AdD_EF_3_13 (0:30:36.1): “Dentro de la reflexión no tan profunda, pero de eso, igual me brindaba pautas para yo ir a consultar sobre el tema, entonces a mí sí me sirvió.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_3_31 (0:39:15.0): “Anteriormente, teníamos dudas sobre lo que es la carrera, entonces creo que esas reflexiones ayudaron a despertarme un poco más, quizás a dejar de lado ese, esa parte tímida que tenía antes y a despertarme un poco más y adentrarme en lo que es la realidad educativa.”

4.2.3.8. Percepciones finales de los AdD. Focos en los que se centra la reflexión de los AdD (exploración conjunta, interpretación de las situaciones o aportación de soluciones o actuaciones alternativas)

Esta subcategoría identifica los focos en que los tutores centraron la reflexión de los AdD en las sesiones de reflexión. El análisis temático permitió identificar las percepciones referentes a un ámbito, que fueron caracterizados utilizando el código 3.12. ROL_FOC_RPP_AdD_AdD.

Focos en los que se centra la reflexión de los AdD (3.12. ROL_FOC_RPP_AdD_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que el foco en que se centró la reflexión en su mayor parte fue en la comprensión de las situaciones, porque sin esta no se puede elaborar una solución. Algunos de los AdD consideran que un cincuenta por ciento del trabajo en el espacio de reflexión se dirigió a comprender y un cincuenta por ciento a solucionar las situaciones objeto de reflexión. Por otra parte, comentan que se orientó más a dar solución a los problemas.

AdD_EF_1_1 (0:43:32.8): “Primero comprender realmente qué es lo que pasa un ejemplo muy rápido si un alumno no está rindiendo bien no podemos decir que es culpa del docente, tenemos que ver si ese alumno tiene predisposición para aprender.”

AdD_EF_1_15 (0:24:09.1): “En comprender por qué si no comprende no puede dar una buena solución.”

AdD_EF_1_29 (0:40:27.6): “Necesitamos saber cómo llevar pautas a la docente, que ella nos, o a la docente que dirige el curso donde realizamos las prácticas.”

AdD_EF_1_30 (0:36:03.3): “En el actuar docente, en cómo se daban las clases no, y qué voy a hacer.”

En el **CB**, los AdD consideran que el foco en que se centró la reflexión fue en profundizar la solución, otros estudiantes comentan que intentan comprender la situación o el caso que hayan vivenciado en las PP para poderlo solucionar y llevaba a una mayor reflexión. Otros estudiantes comentan que el foco se centró en darle solución a las situaciones de la PP, porque consideran que es más productivo dar una solución al problema.

AdD_EF_2_1 (0:51:39.7): “Tratar de aplicar lo que ellos nos habían aconsejado.”

AdD_EF_2_8 (0:43:43.2): “Un caso con una alumna se había tratado de hablar con la madre a ver qué, por qué, el porqué de su actuación y se intentó dar una solución al caso de esa alumna y se puede decir que sí, sí había solucionado.”

AdD_EF_2_18 (0:28:14.4): “Porque uno como practicante era un poco limitado dar soluciones y a veces no se comprendía y mejor me centre en eso.”

En el **CC**, los AdD consideran que el foco en que se centró la reflexión fue en comprender y en dar solución a problemas o a situaciones vividas en la práctica. La mayoría de los estudiantes señalan que es imprescindible comprender la situación en profundidad para darle solución. También su foco se centró en la solución para resolver una situación de la PP.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_3_1 (0:39:53.4): “En conocer, porque creo que, aunque me siento muy capaz para estar en un salón de clases, en verdad me falta algunas cosas que cada día voy aprendiendo, yo no sabía cómo inferir con un estudiante, con estrategias a un estudiante con necesidades especiales.”

AdD_EF_3_13 (0:31:05.9): “En comprenderlas.”

AdD_EF_3_21 (0:41:29.4): “Comprender a profundidad el porqué de las cosas, el cómo intervenir, el para qué intervenir, el cómo podría, llegar a intervenir y tal vez después de todos esos pasos llegar a dar una posible solución.”

4.2.3.9. Percepciones finales de los AdD. Participantes de la PP: tutores y niños y niñas protagonistas

Esta subcategoría identifica a los participantes y protagonistas de las situaciones objeto de reflexión. El análisis temático permitió identificar las percepciones referentes a un ámbito, que fueron caracterizados utilizando el código 3.13 ROL_ROL_TAP_AdD.

Rol institucional del TAP (3.13 ROL_ROL_TAP_AdD).

En el **CA** el rol de TAP_1 fue muy teórico para entregar solución a las diferentes situaciones de la práctica preprofesional, hubo un involucramiento, guía y a resolver diferentes situaciones de la práctica preprofesional.

AdD_EF_1_2 (0:23:11.1): “El docente de Diseño nos acompañaba en cuanto sea posible para resolver dudas que teníamos en las mismas prácticas.”

AdD_EF_1_9 (0:35:44.6): “Pues, con la docente de aproximación puede ser que como ella vivió nuestras prácticas conjuntamente en la Institución Educativa.”

AdD_EF_1_20 (0:32:05.8): “Muy teórica sabe lo que está estipulado para dar solución.”

En el **CB**, los AdD estiman que el rol de TAP_2 se centró en el acompañamiento a los estudiantes en el proceso de las prácticas y en la reflexión, fue un apoyo fundamental con algunas intervenciones en diferentes situaciones de la PP.

AdD_EF_2_14 (0:28:18.6): “Profesor de Diseño, como le dije, él nos acompañaba en las prácticas.”

AdD_EF_2_20 (0:42:28.2): “El profesor de diseño que era quien estaba ahí en las prácticas, él estaba ahí en las aulas a veces con los compañeros que no tenían docente.”

AdD_EF_2_28 (0:17:20.1): “El docente como ha estado también realizando las prácticas con nosotros, ha estado ahí en las prácticas.”

En el **CC**, los AdD consideran que el rol de TAP_3 fue de acompañamiento en el proceso de la práctica preprofesional, se mantenía en contacto con la directora de la Institución Educativa.

AdD_EF_3_29 (0:39:34.8): “Era nuestro representante que nos tenía en contacto con la directora y nos hacía ser escuchados.”

AdD_EF_3_35 (0:32:37.0): “El docente de ambientes escenarios porque él nos acompañó a la práctica.”

**TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV**

Rol institucional del TIC (3.14 ROL_ROL_TCI_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que el rol de TCI_1 se centró también en el acompañamiento a los estudiantes en el proceso de prácticas. El docente en el proceso de la reflexión partía de lo sucedido en la práctica preprofesional.

AdD_EF_1_5 (0:36:03.1): “Se fue a las prácticas preprofesionales a darnos una ayuda en cuanto a nuestros proyectos.”

AdD_EF_1_16 (0:24:10.2): “El profesor de Cátedra está al frente y él es el que, como se dice, maneja la situación en el aula.”

AdD_EF_1_20 (0:31:40.4): “Es teórico entonces lo relaciona con la experiencia que tiene y en sí con los problemas que se daban ahí, entonces sí aportó bastante su conocimiento.”

AdD_EF_1_30 (0:06:49.6): “Él siempre acompañaba a los estudiantes y en mi caso a nuestro grupo para la construcción del PIENSA.”

En el **CB**, los AdD consideran que el rol del TCI_2 tuvo un papel fundamental en el proceso de prácticas porque llegaba al aula y ponía mucha atención en los diferentes casos.

AdD_EF_2_7 (0:42:40.8): “El profe de Diseño como él se encontraba siempre con nosotros en él, sí la mayoría de veces se encontraba con nosotros en la escuela, él sí nos ayudó bastante en lo que era, como él estaba ya ahí, sabía, conocía a los profesores, sabía que aula estábamos.”

AdD_EF_2_19 (0:06:19.7): “El docente de Cátedra tenía como un papel fundamental ya que el, tutoraba en sí nuestro proyecto y las fases de investigación, las fases de correcciones.”

En el **CC**, los AdD consideran que el TCI_3 realizaba el acompañamiento a los estudiantes en su proceso de la PP y como intermediario para exponer situaciones que ocurren en el centro de prácticas.

AdD_EF_3_29 (0:39:34.8): “Era nuestro representante que nos tenía en contacto con la directora y nos hacía ser escuchados.”

AdD_EF_3_35 (0:32:37.0): “Ya el docente de ambientes escenarios.”

Entrevistador_1 (0:32:45.0): “De Diseños ¿por qué?”

AdD_EF_3_35 (0:32:47.7): “Sí.”

Entrevistador_1 (0:32:47.8): “¿Por qué?”

AdD_EF_3_35 (0:32:47.9): “Porque él nos acompañó a las prácticas.”

Otros protagonistas de la PP. Niños y docentes de la Institución Educativa (3. 15 ROL_PROT_RPP_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que los protagonistas de este proceso de reflexión son los mismos estudiantes, porque son los que llevan diversas situaciones vivenciadas en la práctica preprofesional, otro de los motivos es porque ellos son los que vivencian en la práctica preprofesional. Otros estudiantes consideran que los protagonistas de la reflexión son los docentes y los estudiantes que participan en la reflexión.

AdD_EF_1_13 (0:26:03.6): “Pero en realidad los protagonistas son los estudiantes que vamos a ver allá en las prácticas, ellos son los protagonistas.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_1_14 (0:24:04.4): “Los dos docentes tanto el de Cátedra como de Diseño y aplicación de modelos curriculares son los protagonistas porque se parten de ellos para dar la apertura necesaria para estas reflexiones.”

AdD_EF_1_20 (0:23:49.8): “Porque si nosotros no, no se parte de nosotros o sea no tendrían temas claves para hablar.”

AdD_EF_1_29 (0:31:03.3): “Nosotros como estudiantes porque nosotros somos lo que vivimos en la práctica y al mismo tiempo reflexionamos y ya.”

En el **CB**, los AdD consideran que los protagonistas de este proceso de reflexión para los AdD son los dos tutores y los estudiantes porque todos comparten ideas que llevan a la reflexión. Los primeros protagonistas de la reflexión son los mismos estudiantes en el momento de reflexionar. Los docentes también toman protagonismo, dicen los estudiantes, por su intervención en base a estudios, libros y experiencia.

AdD_EF_2_4 (0:21:54.0): “Los tutores y nosotros como relatores.”

AdD_EF_2_12 (0:27:25.9): “Los protagonistas han sido los muchachos de la Institución, porque de ellos aprendíamos nosotros o lo que les sucedía a ellos en la escuela nosotros.”

AdD_EF_2_23 (0:19:37.3): “Yo creo que los protagonistas han sido los estudiantes de la escuela porque nosotros reflexionamos acerca de las actitudes de ellos entonces sin ellos pues no podríamos reflexionar.”

En el **CC**, los AdD consideran que los protagonistas de este proceso de reflexión son los estudiantes porque contaban sus experiencias que han vivenciado en sus prácticas preprofesionales. Un estudiante comenta que, sin la participación de ellos, la reflexión no sería posible.

AdD_EF_3_2 (0:22:48.9): “Los alumnos, porque nosotros éramos los que contábamos nuestra experiencia a través de la relatoría y nosotros mismo, era como que dábamos comentarios o reflexiones sobre el tema.”

AdD_EF_3_16 (0:28:21.1): “Los dos profesores han intervenido, porque desde sus opiniones desde sus experiencias han aportado a cada una de las reflexiones de los compañeros.”

AdD_EF_3_26 (0:22:11.0): “Bueno los protagonistas fueron los docentes que eran los que incitaban a las reflexiones, aunque los actores serían los estudiantes.”

Otros protagonistas de la escuela (3.16. ROL_PROT_ESC_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que los protagonistas de la escuela fueron: la profesora de educación y cultura artística por sus estrategias metodológicas, la docente de educación básica que no trataba bien a sus estudiantes, un niño que tenía muchos problemas con sus compañeros, los docentes que no cumplían las cuestiones del currículo, problemas de conducta, la migración de los padres de los niños y niñas, maltrato oral por parte de la docente, el uso de un vocabulario fuerte de estudiantes, casos de bullying, casos de niños con síndrome de Down, el caso de una docente que utilizaba buenas estrategias, los niños con necesidades especiales, estudiantes que tienen bajo rendimiento.

AdD_EF_1_2 (0:41:48.4): “De los niños con necesidades especiales.”

AdD_EF_1_5 (0:55:54.9): “Teníamos un niño que tenía síndrome de Down.”

AdD_EF_1_14 (0:37:53.4): “Problema de migración que sucede en muchas de las escuelas.”

AdD_EF_1_20 (0:01:58.7): “La maestra de la cultura artística era que maltrataba oralmente los estudiantes.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_1_30 (0:01:50.1): “La profesora de educación y cultura artística.”

Mientras que en el **CB**, los AdD exponen que los protagonistas de la escuela fueron: los estudiantes del centro de prácticas, las disputas entre docente profesional y estudiante de la práctica preprofesional, el buen manejo de la relación con los padres de familia, la rotación como metodología en la Institución Educativa, estudiantes con necesidades educativas especiales, niños en procesos inclusivos, el mal abordaje de una temática dada en la asignatura por el docente de Matemáticas y la falta de compromiso por parte de los padres de familia con la educación de los niños.

AdD_EF_2_1 (0:03:22.4): “Podría ser de un alumno o sea que tenía problemas de aprendizaje.”

AdD_EF_2_7 (0:17:49.9): “Un niño inclusión.”

AdD_EF_2:10 (0:52:30.5): “Uno de los niños no prestaba atención.”

AdD_EF_2_18 (0:20:39.3): “En el caso de la disciplina del estudiante, qué podemos hacer como practicantes, si un estudiante se porta grosero con nosotros.”

AdD_EF_2_23 (0:19:37.3): “Los protagonistas han sido los estudiantes de la escuela porque nosotros reflexionamos acerca de las actitudes de ellos entonces sin ellos pues no podríamos reflexionar.”

En el **CC**, para los AdD los protagonistas de la escuela fueron: estudiantes con problemas de aprendizaje grado tres, casos de disciplina, una docente que trajo una clase preparada con buenos recursos didácticos, el caso de un niño con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), niños con dificultades de escritura, conflictos entre docente profesional y estudiante de prácticas preprofesional por los temas abordados en el aula.

AdD_EF_3_7 (0:36:44.7): “El área de Matemáticas algunos estudiantes mostraban dificultad y era en sí, porque el docente decía a veces que no le gusta la Matemática y esto genera un conflicto.”

AdD_EF_3_16 (0:15:55.4): “Dentro del aula no se manejaban cosas de las TIC.”

AdD_EF_3_18 (0:48:16.6): “Alumnos con indisciplina.”

AdD_EF_3_34 (0:17:42.2): “Los niños tenían problemas de aprendizaje.”

4.2.4. Percepciones finales de los Add. Ayudas que brindan los tutores al fomento de la reflexión conjunta sobre la PP

Del contenido de las entrevistas finales a los AdD se ha analizado la categoría “*Ayudas que brindan los tutores al fomento de la reflexión conjunta sobre la PP*” que incluye **tres subcategorías** y **veintidós ámbitos temáticos** de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas que aportan información a las subcategorías (ver Tabla 4.2.7).

Tabla 4.2.7 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a las Ayudas que brindan los tutores al fomento de la reflexión conjunta sobre la PP

Subcategorías	Códigos
4.2.4.1 Ayudas necesarias entregadas por la PPA y los tutores en el proceso de reflexión sobre las situaciones de la PP	Ayudas entregadas por la PPA para reflexionar sobre las situaciones de la PP. 4. 1 AYU_PPA_FOMT_RPP_AdD Ayudas entregadas por la PPA para enseñar a reflexionar sobre las situaciones de la PP

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Subcategorías	Códigos
	4.13 AYU_ENT_PPA_AdD Ayudas que entrega el TCI para enseñar a reflexionar sobre las situaciones de la PP
	4.2 AYU_TCI_PRFC-PP_AdD
	4.11 AYU_ENT_TCI_AdD Ayudas que entrega el TCI para enseñar a reflexionar sobre las situaciones de la PP
	4.3.AYU_TAP_PRFC-PP_AdD
	4.12 AYU_ENT_TAP_AdD
	4.7 AYU_NE-EF_APRE-RF-PP_AdD Tipos de ayudas necesarias entregadas por los tutores en el proceso de reflexión
	4.4 AYU_NE-EF_APRE-RF-PP_AdD
	4.5 AYU_NO_ENT_PPA_RF_AdD
	4.6 AYU_FOMT_DIA_CONJ_AdD a fomentar la participación o el diálogo
	4.7 AYU_INTRP_PROF_AdD las ayudas orientadas a promover la interpretación en profundidad fueron
	4.8 AYU_MEJ_ACT_SOL_AdD ayudas que dirigieron a proponer mejores actuaciones o soluciones a los problemas fueron
	4.9 AYU_EVT_JVAL_AdD
	4.10 AYU_TIP_MAY_AdD las que ocurrieron en mayor porcentaje
	4.11 AYU_PPA_PRFC_PP_IN_AdD Ayudas entregadas al inicio
	4.14 AYU_ENT_PPA_IN_PRFC-PP_AdD
4.2.4.2 Ayudas entregadas por la PPA al inicio, durante el desarrollo y al final del proceso de reflexión	4.18 AYU_PPA_PRFC-PP_DES_AdD Ayudas entregadas durante el desarrollo
	4.15 AYU_ENT_PPA_DES_PRFC-PP_AdD
	4.21 AYU_PPA_PRFC_PP_CIE_AdD Ayudas entregadas al final
	4.16 AYU_ENT_PPA_CER_PRFC-PP_AdD
4.2.4.3 Dificultades encontradas en el proceso de reflexión	4.22 AYU_DIFC_PRFC-PP_AdD Dificultades encontradas en el proceso de reflexión
	4.17 AYU_DIFC_PRFC-PP_AdD

Las percepciones iniciales que los AdD sostienen se presentan en la Tabla 4.2.8, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.2.8 Número de fragmentos de la categoría Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y dificultades en las sesiones de reflexión conjunta

CÓDIGOS	CA			CB			CC			Totales		
	Gr=2947; GS=24			Gr=3036; GS=25			Gr=2933; GS=26					
	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>%t</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>%t</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>%t</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>%t</i>
4.1 AYU_PPA_FOMT_RPP _AdD Gr=140	44	31,43	2,33	59	42,14	3,12	37	26,43	1,96	140	100	7,41

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

CÓDIGOS	CA Gr=2947; GS=24			CB Gr=3036; GS=25			CC Gr=2933; GS=26			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
4. 2 AYU_TCI_PRFC-PP_AdD Gr=140	54	38,57	2,86	51	36,43	2,70	35	25,00	1,85	140	100	7,41
4. 3 AYU_TAP_PRFC-PP_AdD Gr=118	33	27,97	1,75	56	47,46	2,96	29	24,58	1,53	118	100	6,24
4. 4 AYU_NE-EF_APRE-RF- PP_AdD Gr=98	31	31,63	1,64	33	33,67	1,75	34	34,69	1,80	98	100	5,18
4. 5 AYU_NO_ENT_PPA_RF _AdD Gr=98	31	31,63	1,64	32	32,65	1,69	35	35,71	1,85	98	100	5,18
4. 6 AYU_FOMT_DIA_CONJ_ AdD Gr=139	49	35,25	2,59	48	34,53	2,54	42	30,22	2,22	139	100	7,35
4. 7 AYU_INTRP_PROF_AdD Gr=129	45	34,88	2,38	45	34,88	2,38	39	30,23	2,06	129	100	6,83
4. 8 AYU_MEJ_ACT_SOL_ AdD Gr=133	44	33,08	2,33	49	36,84	2,59	40	30,07	2,12	133	100	7,04
4. 9 AYU_EVT_JVAL _AdD Gr=137	48	35,04	2,54	49	35,77	2,59	40	29,20	2,12	137	100	7,25
4.10 AYU_TIP_MAY%_AdD Gr=100	32	32,00	1,69	33	33,00	1,75	35	35,00	1,85	100	100	5,29
4.11 AYU_ENT_TCI_ AdD Gr=77	34	44,16	1,80	20	25,97	1,06	23	29,87	1,22	77	100	4,07
4.12 AYU_ENT_TAP _AdD Gr=58	25	43,10	1,32	18	31,03	0,95	15	25,86	0,79	58	100	3,07
4.13 AYU_ENT_PPA _AdD Gr=126	34	26,98	1,80	44	34,92	2,33	48	38,10	2,54	126	100	6,67
4.14 AYU_ENT_PPA_ IN_PRFC-PP_AdD Gr=83	26	31,33	1,38	31	37,35	1,64	26	31,33	1,38	83	100	4,39
4.15 AYU_ENT_PPA_DES _PRFC-PP_AdD Gr=91	33	36,26	1,75	33	36,26	1,75	25	27,47	1,32	91	100	4,81
4.16 AYU_ENT_PPA_CER _PRFC-PP_AdD Gr=80	30	37,50	1,59	25	31,25	1,32	25	31,25	1,32	80	100	4,23
4.17 AYU_DIFC _PRFC-PP_AdD Gr=143	49	34,27	2,59	46	32,17	2,43	48	33,57	2,54	143	100	7,57
Totales	642	33,97	33,97	672	35,56	35,56	576	30,48	30,48	1890	100	100

Nota. Las percepciones iniciales que los AdD sostienen se presentan en la Tabla 4.2.8, la que incluye código de la categoría, el número de fragmentos que se han identificado y codificado en cada uno de los casos de estudio, los subtotales y totales por cada código y compendio de códigos que se inscriben dentro de una categoría. En dicha tabla se puede apreciar que el código 4. 2 AYU_TCI_PRFC-PP_AdD es uno de los que comporta mayor frecuencia de fragmentos identificados, denotando que la percepción que se representan los AdD sobre las ayudas es mucho más frecuente por parte del TCI y esto sucede en los tres estudios de caso.

4.2.4.1. Percepciones finales de los AdD. Ayudas necesarias entregadas por la PPA en el proceso de reflexión sobre las situaciones de la PP

En este apartado se presenta el análisis de la información recogida en la entrevista final relativas a las ayudas entregadas. Se incluyen en este apartado, el análisis de las percepciones de los docentes participantes, individualmente o como pareja pedagógica, entregaron ayudas. Pero también se analiza

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

sobre qué entregaron esas ayudas, cuales de esas ayudas se consideraron necesarias por los AdD para lograr avanzar en el proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica de la PP.

El análisis de quienes entregaban ayudas supuso la elaboración de los siguientes códigos: 4. 1 AYU_PPA_FOMT_RPP_AdD; 4.13 AYU_ENT_PPA_AdD; 4. 2 AYU_ TCI_PRFC-PP_AdD; 4.11 AYU_ENT_TCI_AdD; 4.3 AYU_TAP_PRFC-PP_AdD; 4.12 AYU_ENT_TAP_AdD; 4. 4 AYU_NE-EF_APRE-RF-PP_AdD; 4.5 AYU_NO_ENT_PPA_RF_AdD. El análisis de sobre qué aspectos relevantes del proceso de reflexión se entregaron ayudas incluyó la elaboración y uso de los siguientes códigos: 4.7 AYU_INTRP_PROF_AdD; 4.8 AYU_MEJ_ACT_SOL_AdD, y 4.9 AYU_EVT_JVAL_AdD. Finalmente, se dejó constancia de aquellas ayudas que los AdD refirieron como las que aparecían en las sesiones de reflexión con mayor frecuencia: 4.10 AYU_TIP_MAY_AdD.

Ayudas entregadas por la PPA para enseñar a reflexionar sobre las situaciones de la PP (4. 1 AYU_PPA_FOMT_RPP_AdD); (4.13 AYU_ENT_PPA_AdD).

En el **CA**, los AdD perciben que el tipo de ayudas entregadas por PPA fueron: conceptos teóricos, planteamiento de preguntas generadoras de reflexión, presentaban su propia explicación de los casos; brindar su punto de vista de las situaciones de la PP analizadas; compartir sus propias experiencias profesionales; clarificar las dudas al finalizar el proceso de la reflexión. Asimismo, las PPA entregaron bibliografía o documentos que les permitían encontrar argumentos para sostener la reflexión. Del mismo modo, durante el proceso, fomentaron el diálogo entre los compañeros, la comprensión y el respeto mutuo. Motivaron a los AdD en la búsqueda de soluciones para las diferentes situaciones de la PP. Les ayudaron a profundizar en las situaciones a través de diferentes asignaturas que se trabajan en el aula universitaria.

AdD_EF_1_1 (0:44:10.2): “Su criterio, su opinión fue muy valiosa y enriquecedor en cuanto en el proceso de reflexión.”

AdD_EF_1_13 (0:34:13.6): “El docente de Cátedra nos ayudó a diferenciar, qué era cada situación que estábamos viendo, o sea a que podamos entender lo que estábamos viviendo.”

AdD_EF_1_21 (0:36:39.6): “Con las preguntas que se realizaban o dando ellos mismo su punto de vista o ellos con su experiencia pues nos daban esto a lo mejor se podría hacer creo que eso no ayudaba para que nosotros también nos tomemos en cuenta y decir no a lo mejor puede ser eso uno de los caminos a seguir.”

AdD_EF_1_29 (0:41:21.8): “Nos daban un poco más de nos explicaban mejor cómo solucionar las cosas.”

AdD_EF_1_1 (0:53:21.6): “Que ellos se sienten con nosotros a conversar porque realmente esas relatorías son un conversatorio entonces yo creo que dar una apertura a este espacio ya es una ayuda de ellos.”

AdD_EF_1_13 (0:43:39.2): “Ellos nos daban sus puntos de vista, ellos nos ayudaban a entender lo que estábamos viviendo, ellos también, nos daban ejemplos para que sepamos lo que son las realidades educativas, de esa manera conjuntamente, son las relatorías.”

AdD_EF_1_22 (1:04:28.3): “Los dos estaban de acuerdo en que debían dejar que los estudiantes busquen sus propias respuestas entonces no participaban hasta que llegaba a la mitad de la intervención o al final entonces no eso.”

En el **CB**, los AdD sostienen que el tipo de ayuda entregado por la PPA fue; compartir vivencias experimentadas por los docentes en su ejercicio profesional; ayudar a desarrollar la autocrítica; sostuvieron la exploración de soluciones como respuesta a las situaciones de la práctica; ayudar a

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

comprender las situaciones de la PP; promover el diálogo conjunto con los compañeros en el aula; aportar técnicas y métodos para trabajar en el aula de la PP y proporcionar recomendaciones y consejos para elaborar soluciones a diferentes situaciones de la PP analizadas.

AdD_EF_2_11 (0:26:57.7): “Ayudaba aportando mi punto de vista sobre el tema, ellos sí, sí me ayudaban me decían si estoy de una manera correcta o si era errónea.”

AdD_EF_2_14 (0:36:21.2): “Nos ayudaban con técnicas y métodos para implementarlos en la escuela.”

AdD_EF_2_21 (0:37:50.6): “Lo que es en el espacio de reflexión también aportaron lo que sería alguna teoría o investigación.”

AdD_EF_2_3 (0:41:04.7): “Nos ayudaron a evitar juzgar antes de tiempo, o prejuizar a alguien sin criterios.”

AdD_EF_2_8 (0:56:22.0): “Basados en la reflexión los docentes nos, nos inculcaban cómo actuar; eso es lo que, lo que más se dio, digamos, entre la pareja.”

AdD_EF_2_14 (0:48:25.9): “El compartir el diálogo.”

AdD_EF_2_20 (0:46:59.3): “Que me dan una guía de dónde puedo conseguir lo que, o sea, la ayuda de estas cosas.”

En el CC, los AdD exponen que los tipos de ayuda entregados por PPA fueron; compartir sus experiencias, comentarios y reflexiones a partir de las situaciones vivenciadas en la PPA; realizar aportes teóricos relacionada con las situaciones de la PP analizadas. Entregaban ejemplos de posibles soluciones a problemas planteados. Motivaron a los AdD para comprender los problemas de las situaciones de su práctica e investigar sobre las mismas usando diferentes contenidos teóricos. Pautaron y orientaron el análisis de las relatorías presentadas. Entregaron pautas u ofrecieron recomendaciones de solución a los problemas identificados. Aconsejaron evitar la formulación de juicios de valor sobre las actuaciones de los docentes y otros actores de la Institución Educativa. Asimismo, ayudaron a la reflexión fomentando el diálogo entre estudiantes y con las PPA.

AdD_EF_3_8 (0:36:15.3): “Antes de la reflexión veíamos por ejemplo en sí lo que eran los temas, también se separaba ya en sí bibliografía.”

AdD_EF_3_13 (0:31:19.8): “En algunas ocasiones nos mandaron a consultar algún material bibliográfico.”

AdD_EF_3_22 (0:36:01.4): “Proporcionaban como nuevas estrategias para implementar en el aula, con lo que estábamos viendo.”

AdD_EF_3_27 (0:38:27.9): “Formularon preguntas, cuando un estudiante termina de narrar su relatoría, de entrada, nadie quiere hablar..., ellos aportaban ideas y hacían preguntas para animar a participar y así.”

AdD_EF_3_8 (0:45:29.4) “Fomentaban del diálogo en sí para el debate, porque de eso se trataba el proceso de reflexión.”

AdD_EF_3_13 (0:40:12.2): “Aportaron desde la experiencia, desde lo que ellos ya sabían, conocían sobre tema, algún tema.”

AdD_EF_3_26 (0:36:52.0): Cuestiones empíricas nos daba el espacio para hablar y nos daban también.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Tipos de ayudas entregadas por el TCI (4. 2 AYU_ TCI_PRFC-PP_AdD); (4.11 AYU_ENT_TCI_AdD).

En el **CA**, los AdD consideraron que el tipo de ayudas que brindó el TCI_1 para reflexionar fueron: brindar el soporte teórico; compartir experiencias que había tenido en su ejercicio profesional; fomentar el diálogo; evitar emitir juicios de valor; apoyar la interpretación de diferentes situaciones; entregar diferentes opciones de solución; ejemplificar de qué manera se podría abordar en una clase aplicándolo en el aula universitaria, entregar opiniones. El TCI_1 fue el que más aportaba con consejos e ideas sobre el caso de reflexión. Realizaba preguntas generadoras de reflexión, ayudó a diferenciar el Eje Integrador del ciclo (contextos, ambientes y escenarios de aprendizaje) y a analizar conjuntamente los PIENSA con los estudiantes.

AdD_EF_1_3 (0:29:50.7): “Él aportaba con su experiencia y con posibles soluciones.”

AdD_EF_1_4 (0:04:26.6): “Dando opiniones para buscar soluciones.”

AdD_EF_1_9 (0:28:53.5): “El de Cátedra realizaba preguntas.”

AdD_EF_1_26 (0:43:11.4): “El diálogo conversar y todo ese tipo.”

AdD_EF_1_1 (0:52:14.7): “En fomentar el diálogo yo creo que fue la primordial yo creo que sí.”

AdD_EF_1_26 (0:51:04.7): “Nos ayudó a interpretar más las situaciones que se vivenciaron en la práctica preprofesional.”

AdD_EF_1_27 (0:39:13.9): “El tutor de Cátedra nos daba una gama de conocimientos a los que podíamos revisar o experiencias de las que podíamos tomar para encontrar diferentes soluciones.”

En el **CB**, los AdD consideran que el tipo de ayuda que brindó el TCI_2 para reflexionar fue; guiar la reflexión; compartir experiencias profesionales; fomentar el diálogo; explicar teóricamente sobre los ambientes de aprendizaje; recomendar el uso de materiales y estrategias pedagógicas; ser empático con las diferentes situaciones vividas en la práctica preprofesional; abrir la discusión para la reflexión; entregar pautas y contenido teórico para abordar en profundidad las situaciones de la PP y promover entregar soluciones de las diferentes problemáticas de la PP.

AdD_EF_2_6 (0:38:34.5): “Su aporte desde la experiencia es fundamental.”

AdD_EF_2_15 (0:05:38.0): “Yo creo que el tutor si intentaba como darnos las pautas necesarias, talvez no lo hacía como de manera permanente, insistente, pero si intentaba como ayudar.”

AdD_EF_2_23 (0:03:51.5): “El profesor mediante de la reflexión que tuvimos acerca de nuestras prácticas pues nos pudo ayudar a concretar diferentes ambientes, escenarios y contextos que eran necesarios para mejorar nuestra práctica.”

AdD_EF_2_29 (0:32:12.0): “Netamente la experiencia, algunos sucesos que había tenido, que él contaba durante las relatorías.”

En el **CC**, los AdD sostienen que el tipo de ayuda que brindó el TCI_3 para reflexionar fue; a través de su experiencia; comentarios y opiniones sobre los casos presentados en el proceso de la reflexión. Entregar contenidos teóricos sobre la práctica, contextos, ambientes y escenarios de aprendizaje. La predisposición del TCI_3 para resolver diferentes situaciones de la práctica preprofesional. el planteamiento de preguntas para promover la reflexión. Brindar consejos para evitar emitir juicios de valor de los actores de la Institución Educativa.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_3_9 (1:04:02.1): “El profesor de Cátedra daba su opinión, trata de darle solución a lo que está preguntando.”

AdD_EF_3_29 (0:39:15.0): “Planteamos preguntas.”

AdD_EF_3_32 (0:39:54.8): “Eso del juicio de valor eso es lo que más se trataba.”

AdD_EF_3_35 (0:44:25.1): “El tutor de Cátedra yo creo que es la parte quizás comunicativa un poquito como menos personalizada podría decirse es como más general.”

AdD_EF_2_3 (0:40:19.6): “Cátedra sería la parte teórica y la parte de, de diseñar los ambientes y tener en cuenta el contexto.”

AdD_EF_2_8 (0:55:57.5): “El docente de Cátedra también el cómo actuar, pero también a dar una solución.”

AdD_EF_2_14 (0:47:45.3): “El profesor de Cátedra lo que hacía era ayudarnos a con temas para no emitir juicios de valor acerca de lo que está pasando.”

AdD_EF_3_8 (0:44:51.5): “Sobre los juicios de valor y diagnóstico.”

AdD_EF_3_16 (0:41:49.5): “Bueno, el de Cátedra, fue un poquito más esto de promover la solución que está dado en la práctica.”

AdD_EF_3_22 (0:46:42.0): “El de Diseño de promover el diálogo, promover mejores actuaciones y el de no emitir juicios.”

AdD_EF_3_32 (0:46:38.0): “De Cátedra es como más de buscar soluciones.”

Tipos de ayuda entregadas por el TAP (4. 3 AYU_TAP_PRFC-PP_AdD); (4.12 AYU_ENT_TAP_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que el tipo de ayuda que brindó el TAP_1 para reflexionar fue: a través de preguntas para generar reflexión de las diferentes situaciones de la PP; a través del cuestionamiento; entregaba su punto de vista frente a una situación y fomentar la comprensión para proponer una solución. Se centró más en dar soluciones a las diferentes situaciones de la PP y en fomentar el diálogo y promover la interpretación de las situaciones a profundidad.

AdD_EF_1_1 (0:44:37.9): “Quizás a, cómo sería, a repensarlo lo que estamos diciendo lo que estamos proponiendo para ver realmente cuál es la raíz se podría decir de la problemática porque no siempre es lo que pensamos.”

AdD_EF_1_15 (0:25:01.7): “Realizar preguntas muy concretas que permitían discutir acerca del tema.”

AdD_EF_1_27 (0:32:47.8): “Creo que ella fue más reflexiva, porque siempre hacía preguntas sobre lo que uno había comentado.”

AdD_EF_1_2 (0:44:34.1): “El de Diseño creo que se enfocó más en fomentar más el diálogo.”

AdD_EF_1_12 (0:53:50.2): “Más sí, al diálogo también ha sido la exploración, porque no ha estado al tanto a lo que respecta a los otros.”

AdD_EF_1_19 (0:44:56.3): “La profesora de Diseño se enfocaba más a la comprensión.”

En el **CB**, los AdD consideran que el tipo de ayuda que brindó el TAP_2 para reflexionar fue: guiar a los estudiantes en el proceso de la reflexión a través de comentarios sobre las relatorías; brindar pautas y posibles soluciones a las diferentes problemáticas. A través de ejemplificaciones de otros casos, el

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

diálogo fue otras de las ayudas entregadas por TAP_2. La entrega de contenido teórico relacionado con la práctica. Motivaba la participación de los estudiantes en el momento de la reflexión, en algunas situaciones intervino en situaciones que se daban en la Institución Educativa. También fomentó el espacio para atender de manera individualizada las inquietudes de los estudiantes. A su vez, les recomendó y ayudó a evitar iniciar la reflexión emitiendo juicios de valor sin fundamentación. Del mismo modo, fomentó la comprensión e interpretación en profundidad de la problemática de las situaciones de la PP.

AdD_EF_2_1 (0:52:57.6): “Aconsejarnos y así mismo si el caso lo requería tomar un poco de en cuenta la teoría que nos había enseñado.”

AdD_EF_2_7 (0:19:30.3): “Nos hacía trabajar en grupo.”

AdD_EF_2_10 (0:36:54.4): “Nos ayudado con lo que son ejemplos y nos decía, yo tuve una profesora con la que vi que hizo tal cosa, entonces creo que puede hacer así, puede servir.”

AdD_EF_2_25 (0:25:29.5): “Sería dar posibles soluciones, o llegar a todos, el profe nos preguntaba más o menos una conclusión a qué hemos llegado del fin de la clase.”

AdD_EF_2_3 (0:40:19.6): “Diseño fue la parte de, reflexiva.”

AdD_EF_2_13 (0:45:27.3): “Promover interpretación en profundidad mientras del profesor de Diseño se dedicó a lo de juicios de valor, a no señalar ni a los niños, ni a la docente.”

AdD_EF_2_18 (0:36:43.0): “El docente de Aproximación nos ayudó también tanto con el diálogo, así como la teoría.”

AdD_EF_2_22 (0:40:03.2): “La comprensión de un caso, saber cómo comprender, saber de qué eso se trata la vida profesional.”

En el CC, los AdD perciben que el tipo de ayuda que brindó el TAP_3 para reflexionar fue: fomentar el diálogo en el espacio de la reflexión; aportar contenidos teóricos relacionados con los diferentes modelos curriculares; aportó comentarios y reflexiones sobre las situaciones presentadas por los estudiantes en el proceso de la reflexión. Asimismo, a través de la reflexión ayudaba a corregir errores prácticos en diferentes situaciones y entregaba diferentes soluciones a las situaciones. Creó un espacio adecuado para el desarrollo de tutorías.

AdD_EF_3_1 (0:04:08.2): “Él recurría a actividades estrategias que nos ayudaba a nosotros podernos expresar, no quedarnos callados, sino traer aspectos o alguna problemática de que sucede en los ambientes, en los escenarios o en los contextos y él en sí como le mencioné anteriormente, le ayudaba que eso se visualice, se dé notar y poder intervenir, así fue la importancia.”

AdD_EF_3_6 (0:29:46.2): “Los conocimientos teóricos y prácticos.”

AdD_EF_3_21 (0:43:18.5): “Nos daba pautas y direccionaba hacia lo que nosotros queríamos llegar a alcanzar.”

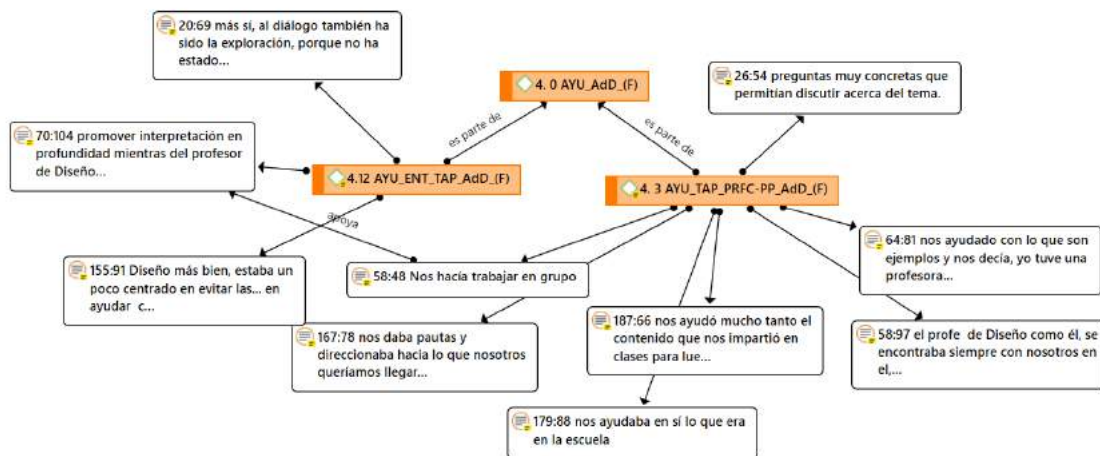
AdD_EF_3_11 (0:43:32.1): “Diseño más bien, estaba un poco centrado en evitar las... en ayudar con las soluciones y evitar los juicios de valor y los conflictos.”

AdD_EF_3_24 (0:46:25.6): “El docente de Aproximación como que ejecutaba y nos ayudaba en la práctica preprofesional en sí, o sea a partir de eso de generar una reflexión a partir de la práctica.”

AdD_EF_3_35 (0:58:11.5): “La de profundidad yo creo que, al docente de Diseño.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN CAPÍTULO IV

Figura 4.15 Red semántica de la categoría Ayuda del tutor de TAP en el proceso de la reflexión CA, CB y CC.



Nota. En la figura se aprecia la red semántica de la categoría *Ayuda del tutor de TAP en el proceso de la reflexión CA, CB y CC* y como esta se relaciona con sus ámbitos temáticos. De esta codificación se han extraído algunos de los ejemplos más representativos, estos se pueden mirar con contorno blanco. La información expuesta en esta red semántica es producto de la codificación y análisis de las transcripciones de las entrevistas iniciales a los AdD del CA, CB y CC en el software ATLAS.ti 9®.

Tipos de ayudas entregadas por los tutores en el proceso de reflexión que los AdD consideraron como necesarias y efectivas (4. 4 AYU_NE-EF_APRE-RF-PP_AdD).

En el CA, las ayudas que consideran los estudiantes que fueron necesarias y efectivas son: el relatar la experiencia del docente que retroalimenten la reflexión; el cuestionamiento de los casos; el diálogo que se lleva en las relatorías; los contenidos teóricos que refuerzan la práctica preprofesional. Preguntas concretas que permitan discutir acerca del tema. La profundidad de reflexión de una situación y las posibles soluciones que pueden darse para una situación.

AdD_EF_1_2 (0:37:26.1): “Yo creo que debería ser la apertura, escuchar las ideas que tenemos e igual a partir también de las experiencias que ellos han tenido y relacionarlas también creo que fue bastante ayuda.”

AdD_EF_1_15 (0:25:01.7): “Preguntas muy concretas que permitían discutir acerca del tema.”

AdD_EF_1_28 (0:32:59.1): “Me parece que es muy importante la cuestión de cuestionarse uno mismo.”

En el CB, los AdD sostienen que las ayudas que fueron necesarias y efectivas son: las relatorías de las situaciones de la práctica preprofesional; las experiencias de los docentes en el campo educativo; entrega de opiniones sobre el caso de reflexión; la empatía del docente y el trabajo en equipo.

AdD_EF_2_7 (0:45:59.6): “Cuando los profes se, nos comentan alguna experiencia personal.”

AdD_EF_2_12 (0:38:51.8): “Aprender a reflexionar, yo creo que lo principal sería.”

AdD_EF_2_21 (0:39:16.9): “Sería las opiniones de ellos, casos que ellos tal vez ya hayan visto que nos pueda servir, alguna investigación que también sea relacionada con el tema.”

AdD_EF_2_29 (0:32:31.5): “Yo creo que fue netamente más o por el tema, por ejemplo, algunas cosas más sobre la ley, sobre eso, concreta sobre el tema.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

En el **CC**, los AdD consideran que las ayudas que fueron necesarias y efectivas y debieron procurar entregar los tutores son: el abordaje del contenido teórico relacionado con la práctica preprofesional; el abordaje del currículo; el abordaje de los tipos de aprendizaje, el abordaje de los contextos, ambientes y escenarios de aprendizaje, el análisis de las situaciones de la PP y la motivación que incentiva a participar en la reflexión.

AdD_EF_3_6 (0:30:08.7): “Los conocimientos teóricos que son necesarios para que son necesarios en las prácticas los que se llevan a cabo sería en las prácticas.”

AdD_EF_3_11 (0:36:29.7): “El saber escuchar y aceptar opiniones, eso nos ayuda a nosotros a reflexionar.”

AdD_EF_3_29 (0:40:14.2): “Al plantearnos preguntas o al hacernos dudar de alguna manera nos ponen a nosotros a reflexionar.”

Tipos de ayudas que no fueron entregadas por los tutores en el proceso de reflexión, pero que los AdD consideraron necesario haberles obtenido (4. 5 AYU_NO_ENT_PPA_RF_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que las ayudas que no se entregaron por la PPA fueron: trabajo en conjunto; procurar alcanzar mayor nivel de profundidad de la reflexión; indicaciones sobre el proceso de la reflexión; involucramiento con los estudiantes sobre las situaciones de la PP; consejos por parte de los docentes que no sólo de los compañeros estudiantes; organización en la reflexión y la revisión previa de la relatoría.

AdD_EF_1_3 (0:31:02.8): “No tuvimos mucha guía.”

AdD_EF_1_5 (0:51:18.6): “Faltó un poco más de organización.”

AdD_EF_1_21 (0:38:23.3): “Como tutores pudieron haber hecho algo ya en sí para que se dé ese problema y no sólo quede en un conversatorio, sino se llegue a una acción, yo creo que eso no se hizo no se dio mayor importancia para que eso no se quede sólo en un conversatorio, sino que se haga algo.”

AdD_EF_1_30 (0:38:13.5): “De que ellos trabajen en conjunto y que ellos, los dos nos brinden la ayuda de en eso, en cuanto al soporte teórico, eso es más lo que faltó.”

En el **CB**, los AdD comentan que la ayuda que no entregaron los docentes fue la retroalimentación después de aplicar una solución a la situación de la PP en la escuela. También pudieron profundizar más en los contenidos teóricos. Demandaron que ambos docentes participaran los dos en la Institución educativa.

AdD_EF_2_6 (0:39:52.1): “Tal vez una previa, una previa revisión, lectura de los casos y que no existió.”

AdD_EF_2_11 (0:30:04.6): “Bueno creo que era más por el tiempo o sea que a veces había muchos casos que se querían leer, pero por el tiempo no se podía yo creo que es más por el tiempo que por los tutores.”

AdD_EF_2_26 (0:29:51.6): “Creo que todo lo que hicieron estuvo de acuerdo y satisfacción toda la necesidad de nosotros como estudiantes.”

En el **CC**, los AdD consideran que las ayudas que no se entregaron por la PPA fueron: aportar contenidos teóricos; mejores estrategias para promocionar la participación de los AdD en el proceso de reflexión; implicar a todos los estudiantes en la presentación de relatorías; una más amplia entrega de

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

estrategias que pudieran ser aplicables en el aula en la PP; demostraciones y ejemplos de que las estrategias y actuaciones recomendadas funcionan en la práctica.

AdD_EF_3_13 (0:33:41.7): “Yo creo que debió la reflexión ser un poco más estructurada.”

AdD_EF_3_24 (0:40:33.8): “Pautas específicas para construir una relatoría, cosa que esté bien hecha y que esto se pueda cumplir con todos los requerimientos para generar una reflexión específica quizá algo más pautado y centrado.”

AdD_EF_3_34 (0:44:06.8): “Yo creo que con los consejos que él nos daba, porque él había vivido, él también había sido profe.”

Ayudas orientadas a fomentar la participación o el diálogo entregadas por los tutores (4. 6 AYU_FOMT_DIA_CONJ_AdD).

Los AdD del **CA** sostienen que las ayudas que se dirigieron a fomentar la participación o el diálogo fueron: uso de preguntas indagadoras de la situación de la PP por la PPA; contar con la experiencia desde los docentes y promover el trabajo colaborativo entre los AdD. Favorecer a que se contribuya en interacción con otros participantes, a través del diálogo. Orientar las reflexiones y fomentar el diálogo.

AdD_EF_1_1 (0:47:13.7): “Siempre comenzaba el profesor de Cátedra dando la apertura y dando el paso para que el alumno lea o relate la situación vivida en la escuela.”

AdD_EF_1_10 (0:42:34.1): “El docente entonces empieza a generar preguntas acerca de cómo un docente ha de actuar en esta situación.”

AdD_EF_1_15 (0:26:18.8): “La docente generaba las preguntas y comenzaba la controversia empezaba la discusión, empezaba el porqué de esa situación o quizás el por qué no de esa situación permitía en realidad dialogar.”

En el contexto del **CB**, los AdD consideran que las ayudas que se dirigieron a fomentar la participación fueron: dar la palabra a los estudiantes para que participaran dialogando entre sí; fomentar la aportación de diferentes puntos de vista; fomentar el intercambio e intervención de los docentes; proponer la lectura pública de las relatorías y fomentar el trabajo colaborativo.

AdD_EF_2_3 (0:32:50.8): “La parte del debate, en la discusión grupal.”

AdD_EF_2_10 (0:34:25.4): “Los profesores cedían la palabra o simplemente ellos veían a alguien y entonces decían: “Tú, ¿qué tal te pareció?” y los profesores, y nosotros respondíamos según nuestra experiencia.”

AdD_EF_2_11 (0:30:28.1): “El trabajo colaborativo principalmente, el compartir opiniones con los demás.”

AdD_EF_2_21 (0:40:33.4): “Poder aportar cada uno su opinión, contar con la opinión de todos, cada cual dar su opinión del tema.”

En el **CC**, los AdD estiman que las ayudas que se dirigieron a fomentar la participación o el diálogo fueron: realizar preguntas generadoras de reflexión; traer temas de debate como la disciplina o la mediación; compartir las relatorías; plantear preguntas sobre las diferentes situaciones.

AdD_EF_3_7 (0:33:30.4): “Creo que las relatorías en sí era el espacio en el cual se generaba esta interacción entre nosotros.”

AdD_EF_3_11 (0:38:12.5): “La retroalimentación, cuando las opiniones siempre estaban dirigidas hacia el mismo problema que se relató anteriormente.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_3_26 (0:32:36.0): “Los espacios que nos dan para discutir.”

AdD_EF_3_27 (0:38:27.9): “Bueno, plantear preguntas.”

Ayudas orientadas a promover la interpretación en profundidad de las situaciones de la PP (4. 7 AYU_INTRP_PROF_AdD).

En el del **CA**, los AdD perciben que las ayudas que dirigieron a promover la interpretación en profundidad fueron: las relacionadas con los conocimientos aprendidos en las asignaturas de investigación, que ayudaron a entender a profundidad la situación problemática. En la asignatura de Cátedra Integradora, el ofrecer o presentar posibles soluciones en respuesta a las situaciones de la práctica y en el espacio de la reflexión, la posibilidad de participación deliberada de los estudiantes. Los tutores (TAP_1 y TCI_1) entregaban pautas para interpretar las situaciones de la PP, también proporcionaban consejos y fomentaban la empatía y comprensión hacia los docentes profesionales en la escuela. La ayuda también se basó en identificar el problema en la situación y generar nuevos interrogantes del caso.

AdD_EF_1_1 (0:48:48.8): “Siempre preguntar por qué realmente pasa esto, siempre nos hacían cuestionarnos a nosotros mismos de lo que vemos, entonces yo creo que ahí se realizaba una reflexión.”

AdD_EF_1_5 (0:54:43.7): “Diseños Curriculares trabajábamos en lo que es identificación de los problemas para poder llevar a la reflexión.”

AdD_EF_1_11 (0:32:39.9): “Tal vez las preguntas, las nuevas interrogantes que surgían y la importancia y las aportaciones del profesor de Cátedra en cuanto a la importancia de cambiar o de abrir como quien dice el foro para que los estudiantes también opinen.”

AdD_EF_1_19 (0:40:55.1): “Cuando trabajaban en conjunto.”

AdD_EF_1_29 (0:46:22.1): “Nos ayudaban a entender, pero no es que nos ayudaban a resolver a profundidad un problema o la circunstancia que estábamos pasando.”

En el **CB**, los AdD consideran que las ayudas que dirigieron a promover la interpretación en profundidad fueron: a través de la presentación de experiencias profesionales de los propios docentes relacionadas a la situación de la PP. La entrega de diferentes situaciones en el momento de la reflexión, el diálogo y la lectura pública de las relatorías. El ofrecer diferentes opciones de solución luego de comprender la problemática.

AdD_EF_2_6 (0:41:56.2): “Se promueve la investigación, se promueve tal vez el preguntar.”

AdD_EF_2_18 (0:31:54.2): “Como dije desde su opinión, desde su conocimiento impartían ejemplos, propuestas que se podía implementar y también se aplicaba digamos la teoría.”

AdD_EF_2_26 (0:31:01.0): “Utilizaban todas sus experiencias, todas sus ideas, todo esto nos aportaba a que nosotros podamos entrar a profundidad a los temas que se trataban en diferente relatoría poder así sacar una buena conclusión acerca de esto.”

En el **CC**, los AdD perciben que las ayudas que dirigieron a promover la interpretación en profundidad de las situaciones analizadas fueron: a través de la lectura de las relatorías; compartir los diferentes puntos de vista de una situación de la PP; el análisis en profundidad de la situación; la entrega de contenido teórico relacionado con la situación de la PP analizada. Otra de las estrategias fue, el trabajo cooperativo entre los docentes y los estudiantes.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_3_7 (0:35:16.3): “Luego que se compartía un caso se buscaba si en las demás aulas se presentaba algo similar, se buscaban similitudes entre diferentes aulas en respecto al mismo tema que se estaba tratando y luego de esto se trataba de reflexionar y se daba una opinión conjunta.”

AdD_EF_3_20 (0:53:57.6): “La profe de Cátedra era la que se encargaba más de eso porque ella daba ejemplos de cómo ella ha vivido.”

AdD_EF_3_32 (0:43:27.8): “Bueno era pidiendo aportes de cada estudiante y después entre los dos profes construían una especie de consenso y a ver que se puede hacer porque no a veces daba como una solución que podía aplicar el que dio el problema.”

Ayudas orientadas a proponer mejores actuaciones o soluciones a las situaciones o problemas de la PP (4. 8 AYU_MEJ_ACT_SOL_AdD).

En el **CA**, los AdD perciben que las ayudas que dirigieron a proponer mejores actuaciones o soluciones a los problemas fueron: la ayuda a resolver inquietudes de la situación de la PP; así como plantear preguntas para promover la reflexión. Poner ejemplos relacionados con la temática que se está reflexionando. Entre los ejemplos que los estudiantes comentan están los siguientes: el control de la disciplina a través de diferentes estrategias, una de ellas es mantenerse firme y además brindaron bibliografía para fomentar la investigación del caso.

AdD_EF_1_2 (0:41:30.5): “Creo que el de Diseño sería al dar apertura cuando nuevas preguntas te hace formular más respuestas para eso o nuevas soluciones.”

AdD_EF_1_10 (0:44:42.9): “Considero que la orientación que nos supieron brindar, la reflexión a la que nos dirigía nuestros tutores.”

AdD_EF_1_18 (1:11:18.7): “Dar respuesta y tratar de ver otras realidades, a partir de nuestras respuestas y preguntas.”

AdD_EF_1_26 (0:48:26.3): “El diálogo, el diálogo porque existían situaciones que se repetían entonces sabíamos que podíamos realizar qué no podíamos hacer y tener un no sé una idea más clara de que se está suscitando en la escuela.”

En el **CB**, los AdD perciben que las ayudas que dirigieron los tutores a proponer mejores actuaciones o soluciones a los problemas fueron: a través de experiencias de los mismos docentes sobre la situación expuesta a través de las relatorías; el diálogo; la entrega de estrategias para abordar diferentes problemáticas y la entrega de contenido teórico sobre las leyes en la educación en el contexto ecuatoriano. Entre los ejemplos que los estudiantes comentan están los siguientes.

AdD_EF_2_10 (0:40:19.7): “Siempre, los profesores nos incitaban a la reflexión siempre, entonces en lo que nos incitaban a la reflexión, entonces ellos nos brindaban ayudas.”

AdD_EF_2_21 (0:43:30.7): “Aparte de la opinión de ellos, presentarnos cualquier caso o alguna estrategia que ellos ya hayan implementado.”

AdD_EF_2_11 (0:32:05.4): “Creo que ahí si fue el momento del diálogo con los compañeros y con los docentes.”

En el **CC**, los AdD consideran que las ayudas que se dirigieron a proponer mejores actuaciones o soluciones a los problemas fueron: promover la conversación y el diálogo entre todos y, a partir de este espacio, determinar las mejores soluciones. El compartir las relatorías con los compañeros. Compartir las experiencias vividas por los docentes y por los compañeros de clase.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_3_8 (0:42:30.2): “Por ejemplo, en cuanto a lo que es la relación, en la práctica ya nuestra relación con los niños y con el docente, por ejemplo, ya en ciclos superiores nos dijeron que los niños por ejemplo habían sido muy cariñosos con los demás compañeros y dijo que teníamos que tener un poco más de distancia para evitar posibles malentendidos con los, primero con la institución y con los docentes.”

AdD_EF_3_16 (0:40:31.9): “El trabajo individualizado lo que es, no sé, presentarnos otros casos similares al que estábamos manejando.”

AdD_EF_3_32 (0:44:16.0): “Se trataba así el tema y se trataba de buscar la solución.”

Ayudas de los tutores dirigidas a evitar que los AdD focalicen su intervención en formular juicios de valor (4.9 AYU_EVT_JVAL_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que las ayudas que se dirigieron para evitar los juicios de valor fueron: los consejos de los tutores orientados a crear empatía con el trabajo de los docentes en la escuela; el diálogo entre docentes y estudiantes; implicarse activamente con dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, que evitó tomar ciertos comentarios como algo personal y favoreció para mostrarse empáticos y mantener un vínculo de respeto y responsabilidad compartida.

AdD_EF_1_2 (0:43:14.9): “Por ejemplo, que dice que no cumple bien con su trabajo por qué el docente no hace eso, tal vez tiene problemas familiares no sé o tal vez le falta capacitación o alguna cosa ponernos del otro lado y ver que tal vez no tiene tiempo, no tiene la capacidad o el dinero para hacer ciertas cosas, creo que de esa forma.”

AdD_EF_1_12 (0:51:31.6): “Bueno, en relación a lo que se habla si el docente, la institución, padre de familia no estaban realizando algo productivo para sus hijos, alumnos..., eso sí se hablaba. Pero también se trataba de indagar por qué sucedía eso, no únicamente de identificar qué había hecho mal.”

AdD_EF_1_16 (0:45:48.4): “Hubo un aviso por parte de los dos, -así como ya lo dije tengan cuidado porque ustedes son practicantes-, ellos tienen muchos años de experiencia.”

En el **CB**, los AdD consideran que las ayudas a evitar los juicios de valor fueron: consejos de los docentes para evitar que se produjeran, aportar contenido teórico para comprender las situaciones de la PP objeto de análisis, incentivar el diálogo. Los docentes llamaron a la comprensión de los diferentes actores del contexto educativo y a evitar comparaciones y juicios críticos sin fundamento.

AdD_EF_2_3 (0:38:31.7): “Es el planteamiento de situaciones, o sea que no, no crear un prejuicio por así decirlo con los estudiantes, por su forma de actuar, su comportamiento.”

AdD_EF_2_13 (0:42:53.3): “Los profesores nos decían siempre que seamos docentes no jueces en el aula, realmente estábamos ahí para ayudar, acompañar y experimentar, no para juzgar a los niños no a los docentes de lo que pasaba, ni a los padres tampoco, lo que pasaba dentro del aula.”

AdD_EF_2_22 (0:37:17.4): “Los docentes nos decían cómo deberíamos dialogar, cómo deberíamos tratar eso.”

En el **CC**, los AdD consideran que las ayudas a evitar juicios de valor fueron las siguientes: presentar diferentes situaciones que permitieran comprender claramente cuál había sido el rol de los diferentes actores en las situaciones; a través de las clases demostrativas, la reflexión, las orientaciones y los consejos aportados por los docentes en ese sentido. Por último, mantener el anonimato de los actores educativos en todo momento, especialmente en el de presentar la relatoría de los hechos.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_3_2 (0:36:26.5): “Yo creo que los docentes se, nos hacían mirar el rol que estos sujetos tienen en la escuela y que pueden hacer y qué no, o sea qué está a su alcance y qué no.”

AdD_EF_3_20 (0:58:50.9): “Muchas veces pensamos que la culpa puede ser de alguien más nos decían que es muy precipitado puede ser de la profesora o del estudiante, nos hacía ver.”

AdD_EF_3_29 (0:47:21.1): “Tampoco juzgarles por la manera dan en sí la clase porque ellos se formaron así y ya a esa edad, después de veinte años estando dando clase de esa manera es difícil desaprender.”

Ayudas entregadas por los tutores que ocurrieron en mayor porcentaje a lo largo de las sesiones de reflexión (4.10 AYU_TIP_MAY_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que los tipos de ayudas que ocurrieron en mayor porcentaje fueron: la interpretación de la práctica, el promover la reflexión en profundidad de las situaciones, el fomentar el diálogo y evitar juicios de valor sin fundamento, el plantear soluciones o alternativas a estas circunstancias. Los estudiantes coinciden que el tipo de ayuda mayor se dio en el fomento del diálogo.

AdD_EF_1_1 (0:52:14.7): “En fomentar el diálogo yo creo que fue la primordial, yo creo que sí algo que nos enriqueció mucho en este siglo.”

AdD_EF_1_11 (0:36:25.9): “Fomentar el diálogo.”

AdD_EF_1_12 (0:52:35.0): “Se abre el debate, o la discusión o el planteamiento, luego venía el diálogo, luego venía posibles soluciones.”

AdD_EF_1_16 (0:47:03.5): “El diálogo y las soluciones.”

En el **CB**, los AdD consideran que entre los cuatro tipos de ayudas las que ocurrieron en mayor porcentaje fueron: en primero lugar el fomentar el diálogo, evitar el juicio de valor, promover mejores actuaciones. Otros estudiantes comentan que estuvieron entre las cuatro ayudas de forma uniforme: fomentar el diálogo, promover la interpretación de las situaciones, promover mejores actuaciones y evitar valoraciones.

AdD_EF_2_1 (1:01:11.5): “Promovían, digamos, un tipo de solución del caso.”

AdD_EF_2_11 (0:33:57.6): “Nosotros terminábamos de leer una relatoría entonces el docente ya decía compañero ¿Tú qué opinas? Al otro, ¿Cuál es tu punto de vista? ¿Cuál es tu solución?”

AdD_EF_2_20 (0:45:36.4): “El de evitar las valoraciones.”

AdD_EF_2_25 (0:36:24.2): “Bueno a partir del diálogo, el profé como conclusión de clase, más o menos decía como ir al escenario y actuar dentro de la clase y no ir y hacer por hacer las cosas, él si nos ayudaba más o menos a enfocarnos en las cosas, él si nos ayudaba más o menos en enfocarnos como ir a actuar dentro de la clase.”

En el **CC**, los AdD consideran que entre los tipos de ayudas las que ocurrieron en mayor porcentaje fueron: el fomentar de diálogo, en su mayoría, en segundo lugar, está el evitar juicios de valor y en tercer lugar el promover las mejores actuaciones o soluciones a las situaciones de la PP, mientras que otro estudiante considera que en mayor medida está el de promover la interpretación de las situaciones de la PP.

AdD_EF_3_2 (0:37:19.7): “La actuación y solución de los problemas que tuvimos en la práctica.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_EF_3_11 (0:42:49.3): “Principales serían fomentar el diálogo, y la profundización sobre las reflexiones y hay las siguientes serían en orden de importancia la, el evitar los juicios de valor.”

AdD_EF_3_32 (0:45:37.9): “Primero evitar dar juicio de valores y según buscar soluciones temas y trabajar.”

4.2.4.2. Percepciones finales de los AdD. Ayudas entregadas por la PPA al inicio, durante el desarrollo y al final del proceso de reflexión

Se presenta a continuación el análisis de las percepciones de los AdD sobre la distribución de las ayudas al inicio, durante la sesión de reflexión y al final de la misma. La información se codificó usando los códigos siguientes: 4.14. AYU_ENT_PPA_IN_PRFC-PP_AdD; 4.15. AYU_ENT_PPA_DES_PRFC-PP_AdD y 4.16. AYU_ENT_PPA_CER_PRFC-PP_AdD.

Distribución de las ayudas al inicio de la sesión de reflexión (4.14 AYU_ENT_PPA_IN_PRFC-PP_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que las ayudas que recibieron para iniciar la reflexión fueron: incentivar que comenten las inquietudes de las situaciones de la PP. A través del planteamiento de preguntas, lo que incentivó la participación para iniciar la reflexión. El docente cuando llegaba a la clase iniciaba compartiendo una experiencia profesional en el ámbito educativo para dar apertura a la reflexión. Los docentes escogían a un estudiante para que exponga su relatoría.

AdD_EF_1_2 (0:45:08.0): “Hablar de experiencias que más nos llamaron la atención.”

AdD_EF_1_12 (0:54:46.7): “Para iniciar este tipo de reflexiones siempre, recuerdo, se planteaba una pregunta cómo, ¿Qué te parece y cuál es tu criterio?”

AdD_EF_1_19 (0:45:49.0): “Primero la contextualización, eso fue para iniciar sobre todo el problema.”

AdD_EF_1_27 (0:40:14.8): “La ayuda era principalmente el incentivo a la participación.”

En el **CB**, los AdD consideran que las ayudas que recibieron para iniciar la reflexión fueron: incentivar la participación de los estudiantes, el fomentar el diálogo compartiendo sus experiencias de la PP. El docente de Cátedra Integradora iniciaba con una introducción que abría el proceso de la reflexión. Mientras que el docente de Diseño y aplicación de modelos curriculares (TAP_2) demostraba empatía con los casos tratados. Los docentes solicitaban la organización del espacio para iniciar la reflexión.

AdD_EF_2_3 (0:41:36.1): “Comenzaba con la pregunta, ¿tú qué opinas, que has visto, tú como crees, se parece o no se parece?”

AdD_EF_2_18 (0:24:38.3): “El docente de Cátedra era el que empezaba con la introducción y abría las relatorías, abría el paso.”

AdD_EF_2_26 (0:36:33.7): “Es la motivación, los tutores nos motivaban a obtener un buen diagnóstico para de ahí poder obtener una buena reflexión.”

En el **CC**, los AdD las ayudas que recibieron para iniciar la reflexión fueron: el planteamiento de preguntas que permitan centrarse en contextos, ambientes y escenarios de aprendizaje; el compartir experiencias de la PP evitando emitir juicios de valor. Otra de las ayudas fue la organización del aula, el promover la participación con las relatorías.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_3_9 (1:14:40.3): “Como preguntando, ¿cómo les fue en las prácticas?”

AdD_EF_3_24 (0:47:52.1): “El de Cátedra, entonces ahí ya como que daba apertura a la relatoría, el otro acompañaba y sería en la reflexión de lo que dicen los compañeros.”

AdD_EF_3_32 (0:48:12.1): “Nos explicó de que tratemos de encontrar lo más importante y no centrarnos en cosas que son repetitivas.”

Distribución de las ayudas durante el desarrollo de la sesión de reflexión (4.15 AYU_ENT_PPA_DES_PRFC-PP_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que las ayudas que recibieron de los tutores para progresar en la reflexión fueron: fomentar el diálogo; proponer alguna solución en el proceso de la reflexión; promover la interpretación de los hechos relatados por los compañeros; el planteamiento de preguntas; la retroalimentación en la reflexión; entregaban pautas para atender la situación de la PP. En la interpretación de las relatorías a través de la intervención de los docentes y a través de sus propias experiencias.

AdD_EF_1_3 (0:36:24.4): “Sí, había como un tipo de discusión.”

AdD_EF_1_14 (0:45:26.7): “Fueron el diálogo.”

AdD_EF_1_28 (0:40:31.6): “Siempre hubo el fomento del diálogo.”

En el **CB**, los AdD consideran que las ayudas que recibieron de los tutores para progresar en la reflexión fueron: reforzar lo aprendido en la teoría con la reflexión de las diferentes situaciones dadas en la PP. Compartieron los docentes su experiencia en su práctica preprofesional; mostraban diferentes posturas y opiniones ante la problemática de la PP. Explicaron claramente sobre el caso a reflexionar. Entregar contenidos y conceptos teóricos que retroalimenten la práctica. Fomentaron el diálogo entre el grupo además de promover soluciones posibles para el caso que se está reflexionando.

AdD_EF_2_1 (1:03:30.1): “Promover las soluciones.”

AdD_EF_2_4 (0:36:34.6): “Nos daban sus experiencias o algunas prácticas que ellos ya habían conocido antes.”

AdD_EF_2_14 (0:49:11.1): “Nos aportaban con contenidos teóricos sobre y con recomendaciones de ellos para solucionar los distintos problemas, ver de dónde provienen.”

AdD_EF_2_22 (0:42:16.9): “Sería el diálogo, mediante las preguntas que ellos nos iban haciendo a profundidad para llegar en sí al núcleo del caso que se presentaba en el aula.”

En **CC**, los AdD las ayudas que recibieron de los tutores para progresar en la reflexión fueron: incentivar la participación en el proceso de la reflexión; promover atender las diferentes situaciones de la PP con propuestas de solución. Los docentes llaman a los AdD a profundizar a través de la reflexión las diferentes problemáticas. Promueven el trabajo cooperativo y afianzan la comunicación para el análisis de los diferentes casos.

AdD_EF_3_1 (0:50:37.3): “Ellos nos iban dando insumos, dando, dando algunos materiales tanto físicos, también lo que es audiovisual en la que nosotros íbamos adquiriendo conocimientos.”

AdD_EF_3_8 (0:45:50.7): “Traer experiencias ya, que ellos han tenido anteriormente.”

AdD_EF_3_14 (0:38:57.2): “Bueno en pareja nos brindaban los aportes de cómo armar específicamente las relatorías, qué deberían ir y en qué enfocarnos para realizar la relatoría.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_3_29 (0:52:39.2): “El trabajo conjunto y el individual, las preguntas que nos realizaban para en sí que empiece el debate, el escuchar a los compañeros, analizar y dar nuestro punto de vista.”

Distribución de las ayudas al final o cierre de la sesión de reflexión (4.16 AYU_ENT_PPA_CER_PRFC-PP_AdD).

En el CA, los AdD consideran que las ayudas que recibieron de los tutores para cerrar la sesión de la reflexión fueron: reforzar lo aprendido con una o varias conclusiones y el desarrollo de una reflexión global con todos los aportes de los participantes en la reflexión.

AdD_EF_1_1 (0:55:21.9): “Yo creo que es más acertada por experiencia, pero siempre dejaban como esa semillita para que uno pueda seguir cuestionándose y a partir de eso ver una posible solución una respuesta, por ejemplo.”

AdD_EF_1_9 (0:37:15.1): “Nos daban un aspecto que ellos habían vivido o a partir de lo que los demás compañeros habían dado una breve conclusión y también ciertos casos nos dejaban con una pregunta aleatoria abierta para que nosotros tratemos de buscar la solución.”

AdD_EF_1_20 (0:42:21.1): “La retroalimentación.”

En el CB, los AdD consideran que las ayudas que recibieron de los tutores para cerrar la sesión de la reflexión fueron: el resumen de lo que se trató en la reflexión. El resumen o síntesis de las diferentes opiniones de los casos de reflexión. Promover la motivación para llegar a elaborar las conclusiones que incluyan la interpretación y comprensión de las situaciones objeto de reflexión.

AdD_EF_2_7 (0:56:25.9): “Siempre terminaban con una conclusión que abarcara tanto el tema que habían visto primero, como que veían después, o sea que los dos temas intentaban relacionarlos o al menos intentar concluirlos conjuntamente.”

AdD_EF_2_15 (0:41:42.3): “Cómo hacer una síntesis de lo que se había hablado y que en base a eso como quedaron dar algo que nos sirviera para actuar.”

AdD_EF_2_25 (0:38:14.2): “Nos centrábamos en dar una pequeña solución.”

En el CC, los AdD consideran que las ayudas que recibieron de los tutores para cerrar la sesión de reflexión fueron: entregar material que promueva la investigación posterior a la reflexión; aportar soluciones a las situaciones de la PP; argumentar la propuesta de soluciones para los diferentes casos. Los tutores (TAP_3 y TCI_3), al final dejan planteada una pregunta relativa a alguno de los temas reflexionados; al final promueven una conversación conjunta a través de conclusiones.

AdD_EF_3_10 (0:39:50.1): “Se conversa al final se hace un análisis de todo lo tratado ahí.”

AdD_EF_3_22 (0:48:27.1): “La opinión de, de, libre porque no nos obligaban a nada sin era lo que nosotros pensábamos y lo que queríamos decir en clase y dar a conocer a los demás.”

AdD_EF_3_31 (0:53:17.7): “Los profes por ejemplo nos preguntaron, si era de, de ayuda el proceso que realizamos, nosotros dijimos que sí, y decían que ellos van a continuar llevando a cabo este tipo de procesos de las relatorías.”

4.2.4.3. Percepciones finales de los AdD. Dificultades encontradas en el proceso de reflexión

Presentamos los resultados correspondientes a las dificultades encontradas en el proceso de reflexión. Esos resultados se han caracterizado usando el código 4.17 AYU_DIFC_PRFC-PP_AdD.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Dificultades encontradas en el proceso de reflexión (4.17 AYU_DIFC_PRFC-PP_AdD).

En el **CA**, los AdD exponen que las dificultades que han experimentado al desarrollar dinámicas de reflexión son las siguientes: un bajo nivel de actuación del docente para promover la reflexión; el grado de trabajo conjunto de los docentes a lo largo de este proceso. La organización horaria que incluyó las situaciones de reflexión no fue muy estratégica, los estudiantes muchas veces se mostraban agotados. No se logró la participación de todos los estudiantes. Otros estudiantes comentan que no hubo dificultades en este proceso.

AdD_EF_1_1 (0:56:41.3): “Al comienzo si se vio que no todos opinaban, a veces nos guardábamos, a veces se reiteraba mucho las mismas personas que opinaban.”

AdD_EF_1_9 (0:37:48.6): “Pues una dificultad podría ser la falta de tiempo o la falta de organización de los dos docentes para estructurar la presentación de relatorías o desarrollar la reflexión sobre la situación presentada.”

AdD_EF_1_18 (1:17:00.0): “Personas en desacuerdo y que han llevado a tener diferentes puntos de vista.”

AdD_EF_1_21 (0:53:11.4): “Que no existiera en realidad acuerdo entre los docentes, eso.”

AdD_EF_1_30 (0:50:35.0): “En el actuar docente, en la formación del docente de que no supo ayudarnos teóricamente; la dificultad estuvo en la teoría.”

En el **CB**, los AdD sostienen que las dificultades que han experimentado los estudiantes al desarrollar dinámicas de reflexión están: en la timidez de opinar sobre una situación traída a la universidad; la falta de participación de los estudiantes; en ocasiones, en la sesión de reflexión, la atención se desviaba a otras situaciones de la PP no relacionadas con el eje integrador, en ocasiones puede haber malentendidos entre compañeros debido a las opiniones que se transmiten. La falta de conocimiento teórico sobre las situaciones experimentadas en la PP. Algunos estudiantes consideraron que no hubo dificultad en la ejecución de este proceso.

AdD_EF_2_8 (0:58:24.2): “No le veo mucho como que haya habido dificultades.”

AdD_EF_2_11 (0:39:09.0): “Los distintos puntos de vista que se tenían creo que esa.”

AdD_EF_2_12 (0:51:05.8): “Nos faltaba un conocimiento, un poco más amplio de nosotros los estudiantes para generar aportes más significativos, unos aportes que tengan valor y no solo opinar de lo que conozco o de lo que ha vivido, sino opinar de algo más científico, más estudiado.”

AdD_EF_2_21 (0:48:34.7): “Se podría decir al momento de que no todos sabemos que hacer en esos casos, no todos tenemos una opinión acerca de eso.”

En el caso de **CC**, los AdD identifican como dificultad la escasa participación en el proceso de reflexión, el formular de juicios de valor sin argumentación, la inasistencia de algunos estudiantes, la falta de experiencia de uno de los tutores para hacer efectiva la guía que requerían los estudiantes y el temor de hablar en público y a la crítica.

AdD_EF_3_30 (0:55:14.7): “Realmente actúan muy pocos y hay muchas personas que actúan poco y así a veces nada.”

AdD_EF_3_30 (0:50:31.1): “A veces era que algunos estudiantes no estaban presentes en el momento de las reflexiones.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_3_34 (0:59:20.3): “Antes eso de juicio de valor, eso el tener un juicio de valor tener para nuestra reflexión, el dejar ese juicio de valor a un lado, eso es lo que hemos estado haciendo.”

AdD_EF_3_31 (0:31:29.6): “La docente de Cátedra no tenía, o sea no tiene mucha experiencia como docente en universidad, entonces creo que eso también a ella le impedía ayudarnos de una manera más.”

AdD_EF_3_31 (0:53:57.0): “Muchos compañeros tenían recelo de hablar o a dar sus críticas a los demás compañeros por miedo a ser juzgados.”

4.2.5. Percepciones finales de los AdD. Evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP

En este apartado se enuncian los procesos evaluativos que los AdD consideran que se han puesto en práctica para evaluar la reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP. Para caracterizar los datos se utilizó el código 5. 1 EVA_PRFC_PP_AdD.

Del contenido de las entrevistas finales a los AdD se ha analizado la categoría “Evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP” que incluye **una subcategoría** y **un ámbito temático** de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas que aportan información a las subcategorías (ver Tabla 4.2.9).

Tabla 4.2.9 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a la Evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP

Evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP	
Subcategorías	Códigos
4.2.5.1 Evaluación de la reflexión conjunta	5. 1 EVA_PRFC_PP_AdD

Las percepciones finales que los AdD sostienen se presentan en la Tabla 4.2.10 que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.2.10 Número de fragmentos de la categoría Evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP

CÓDIGO	CA Gr=2947; GS=24			CB Gr=3036; GS=25			CC Gr=2933; GS=26			Totales		
	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>%t</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>%t</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>%t</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>%t</i>
5. 1 EVA_PRFC_PP_AdD Gr=193	60	31,09	31,09	66	34,20	34,20	67	34,71	34,71	193	100	100
Totales	60	31,09	31,09	66	34,20	34,20	67	34,71	34,71	193	100	100

Nota. En la Tabla 4.2.10 se puede apreciar el único código/ámbito temático 5. 1 EVA_PRFC_PP_AdD que hace referencia a la evaluación del proceso de reflexión refiriendo. Esta información se ha generado de la codificación del código en el programa Atlas Ti® 9.

4.2.5.1. Percepciones finales de los AdD. La evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP (5.1 EVA_PRFC_PP_AdD)

Los AdD de los tres casos explican que no existió un proceso de evaluación como tal. Sin embargo, algunos señalan que los de diarios de campo se presentaron como evidencias para ser evaluadas y también a la participación o no en el proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica.

En el CA, los AdD no refieren el desarrollo de evaluación específica sobre el proceso de reflexión conjunta.

AdD_EF_1_8 (0:51:37.4): “No observé ninguna actividad de evaluación.”

AdD_EF_1_13 (0:46:38.5): “La evaluación se podría decir, los diarios de campo”

AdD_EF_1_20 (0:43:33.0): “La participación.”

En el CB, los AdD hacen referencia a que no se desarrolló ninguna forma de evaluación explícita o formal sobre el proceso de reflexión conjunta.

AdD_EF_2_6 (0:50:29.4): “Creo que más en el momento del diálogo.”

AdD_EF_2_21 (0:50:26.0): “Casi como es así, porque no se ha visto nada reflejado en lo que son nuestras notas.”

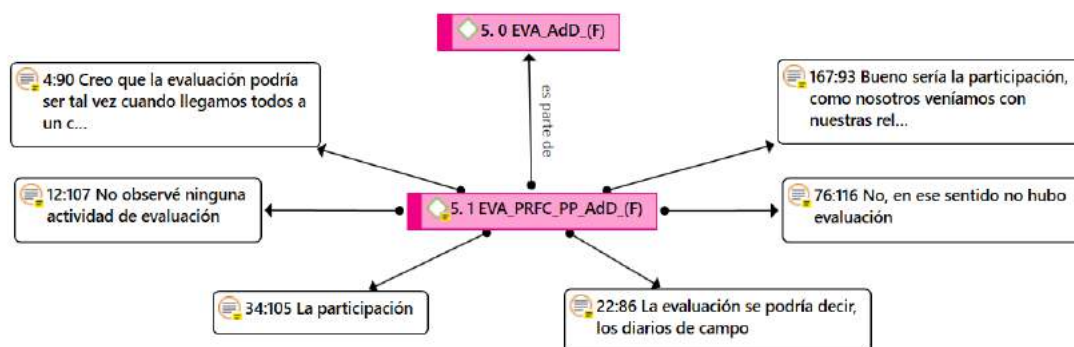
AdD_EF_2_23 (0:35:54.7): “La evaluación siempre fue oral, no fue como que una prueba escrita, sino mediante lo que nosotros presentábamos pues se iba valorando.”

En el CC, los AdD sostienen que no se desarrolló una evaluación específica sobre el proceso de reflexión conjunta.

AdD_EF_3_7 (0:42:25.8): “Casi no existía una actividad de evaluación, sino la evaluación en si era el tratar de profundizar en si los temas hasta el fondo y nada más.”

AdD_EF_3_11 (0:46:16.7): “No creo que haya existido evaluación.”

Figura 4.16 Red semántica de la categoría Evaluación del proceso de reflexión CA, CB, y CC.



Nota. En la figura se aprecia la red semántica de la categoría *Concepción de la naturaleza, características de la reflexión en la PP* y como esta se relaciona con sus ámbitos temáticos. La información expuesta en esta red semántica es producto de la codificación y análisis de las transcripciones de las entrevistas finales a los AdD del CA, CB y CC en el software ATLAS.ti 9®.

4.2.6. Percepciones finales de los AdD. Expectativas de logro y avances en el aprendizaje en las diferentes asignaturas

Del contenido de las entrevistas finales a los AdD se ha analizado la categoría Expectativas de logro y avances en el aprendizaje en las diferentes asignaturas, que incluye **siete subcategorías** y **ocho ámbitos temáticos** de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas que aportan información a las subcategorías (ver Tabla 4.2.11).

Tabla 4.2.11 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a Expectativas de logro y avances en el aprendizaje en las diferentes asignaturas

Subcategorías	Códigos
4.2.6.1 Expectativas de logro y aprendizajes en las diferentes asignaturas	Expectativas de logro y avances en el aprendizaje en las diferentes asignaturas 6. 1 CFOR_EXP_LOG_ASG_PPA_AdD
4.2.6.2 Expectativas de logro y avances en la relación entre teoría y práctica	Expectativa de logro en desde la relación que existe entre teoría y práctica 6. 2. CFOR_EXP_LOG_T-P_AdD
4.2.6.3 Expectativas de logro y mejora de la actuación de los AdD en la escuela de prácticas	Progresos en la actuación de los AdD en la unidad educativa o escuela de PP 6. 3. CFOR_PROG_ACTU_AdD_RPP_AdD
4.2.6.4 Expectativas de logro y avances en la formación	Progreso en la formación integral 6. 4 CFOR_PROG_ACTU_F_INT_AdD
4.2.6.5 Explicar una experiencia de progreso	Explicar una experiencia de progreso 6. 5. CFOR_EXP_PROG_AdD
4.2.6.6 Contribución de la reflexión sobre la PP al desarrollo de competencias	Contribución de la reflexión sobre la PP al desarrollo de competencias 6. 6. CFOR_COMP_DES_RPP_AdD
4.2.6.7 Utilidad de la reflexión para la formación	Utilidad de la reflexión 6.7. CFOR_IMP_REF_PP_FORM_AdD_AdD
4.2.6.8 Dificultades experimentadas en el proceso de reflexión	Dificultades en el proceso de reflexión 6.8. CFOR_DIFC_PRFC_PP_AdD

Las percepciones finales que los AdD sostienen se presentan en la Tabla 4.2.12, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.2.12 Número de fragmentos de la categoría Expectativas de logro y avances en el aprendizaje en las diferentes asignaturas

CÓDIGOS	CA Gr=2947; GS=24			CB Gr=3036; GS=25			CC Gr=2933; GS=26			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
6. 1 CFOR_EXP_LOG_ASG_PPA_AdD Gr=108	32	29,63	3,53	37	34,26	4,08	39	36,11	4,30	108	100	11,91
6. 2 CFOR_EXP_LOG_T-P_AdD Gr=90	31	34,44	3,42	28	31,11	3,09	31	34,44	3,42	90	100	9,92
6. 3 CFOR_DIFC_PRFC_PP_AdD Gr=175	57	32,57	6,28	60	34,29	6,62	58	33,14	6,40	175	100	19,29
6. 4 CFOR_PROG_ACTU_AdD_RPP_	30	30,00	3,31	32	32,00	3,53	38	38,00	4,19	100	100	11,03

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD													
Gr=100													
6. 5	CFOR_PROG_ACTU_FL_AdD	36	30,51	3,97	41	34,75	4,52	41	34,75	4,52	118	100	13,01
Gr=118													
6. 6	CFOR_EXP_PROG_AdD	25	34,72	2,76	26	36,11	2,87	21	29,17	2,32	72	100	7,94
Gr=72													
6. 7	CFOR_COMP_DES_RPP_AdD	46	31,51	5,07	49	33,56	5,40	51	34,93	5,62	146	100	16,10
Gr=146													
6. 8	CFOR_IMP_REF_PP_FORM_AdD_AdD	36	36,74	3,97	31	31,63	3,42	31	31,63	3,42	98	100	10,81
Gr=98													
Totales		293	32,30	32,30	304	33,52	33,52	310	34,18	34,18	907	100	100

Nota. En la Tabla 4.2.12 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia son; en primer lugar 6. 3 CFOR_DIFC_PRFC_PP_AdD que hace referencia a las dificultades encontradas en el momento de la reflexión. La siguiente subcategoría tiene que ver con el código 6. 7 CFOR_COMP_DES_RPP_AdD, sobre la utilidad de la reflexión en la formación del AdD.

4.2.6.1. Percepciones finales de los AdD. Expectativas de logro y aprendizajes en las diferentes asignaturas (6. 1 CFOR_EXP_LOG_ASG_PPA_AdD)

Esta categoría detalla claramente los logros que se han alcanzado en el trabajo desarrollado en las asignaturas de la PPA.

En el CA, los AdD consideran que las expectativas positivas de logro y alcance del aprendizaje en las asignaturas se cumplieron. Eso fue así por el diálogo y el fomento de la reflexión empleados. Los estudiantes comentan que la reflexión les ha permitido conocer diferentes experiencias y poder llevar ideas nuevas a la práctica. Además, este proceso reflexivo ha aportado a su formación académica.

AdD_EF_1_1 (0:59:40.6): “A mí, me parece muy bueno el proceso y el nivel de logro que he alcanzado, pero yo sé realmente que este proceso de reflexión debería darse incluso con mayor frecuencia.”

AdD_EF_1_11 (0:39:27.6): “Bastante altas.”

AdD_EF_1_13 (0:48:10.0): “En Cátedra aprender lo que estamos viendo, aprender los diferentes contextos se diría lo que estamos viendo en las prácticas, se puede decir que yo he aprendido, o sea ya entiendo un poco más de lo que vamos a hacer en las prácticas, en Diseño no hay mucho logro, como le venía diciendo, fueron muy diferentes las cosas que estábamos viviendo en las prácticas a lo que nos daban en Diseño.”

En el CB, los AdD consideran que las expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión y grado formativo en las asignaturas se cumplieron y los resultados fueron muy importantes. Esto es así ya que, a través de las relatorías, pudieron escuchar las opiniones de sus compañeros y los diferentes puntos de vista, lo que permitió el análisis en profundidad de las diferentes problemáticas.

AdD_EF_2_8 (0:59:24.9) “Que ha crecido mucho en base a digamos conocimiento sobre cómo investigar o claro en base a las reflexiones, como investigar cómo actuar.”

AdD_EF_2_13 (0:50:44.9): “Esperaba realmente poder adaptarme, ya por fin el trabajo cooperativo, al trabajo en equipo, también, abordar, que más quería abordar.”

AdD_EF_2_21 (0:51:03.0): “En el principio era bajo, dado que recién se estaba comenzando algo que no se había dado en el resto de ciclos, sino que recién se estaba dando en este y al final

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

se ha logrado bastante ya que más o menos tenemos ya la facilidad de dar nuestra opinión acerca de algún problema, y ver si es que las soluciones que el resto presenta.”

En el CC, los AdD consideran que las expectativas de logro de los aprendizajes de las asignaturas se cumplieron. El proceso les permitió reflexionar sobre las diferentes situaciones de la PP, directamente relacionadas con la realidad de las aulas. También existen opiniones contrarias al referir decepción sobre las expectativas que se presentaron al inicio del proceso, porque esperaba una reflexión a mayor profundidad en los diferentes casos.

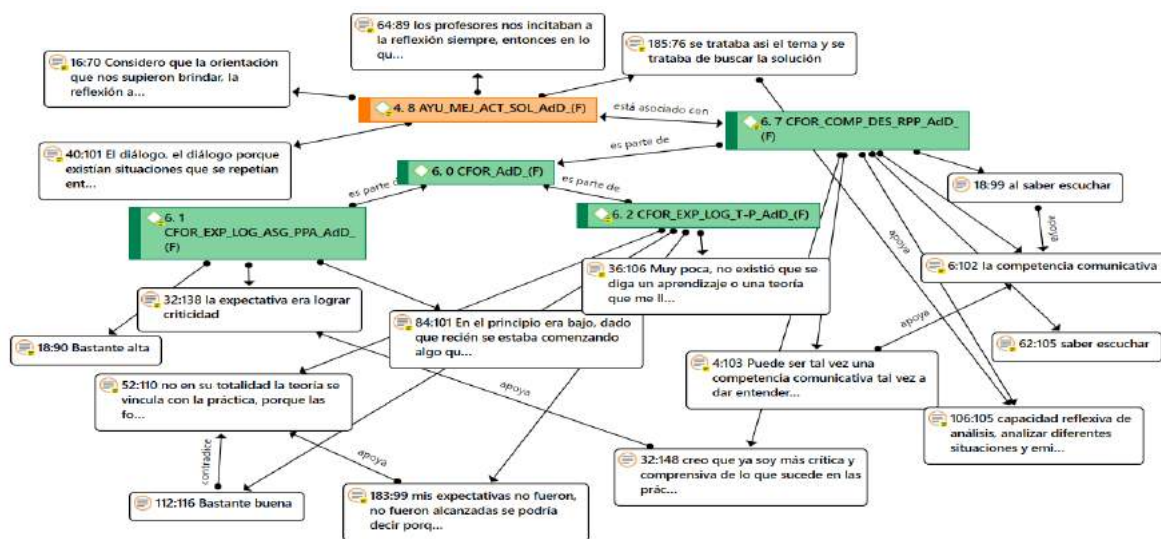
AdD_EF_3_1 (0:54:39.3): “Ya, más o menos un noventa por ciento creo que faltó un poco más, faltó un poco más, creo que el consejo que le dimos al último a los tutores académicos era que hagan un seguimiento de los casos que nosotros traíamos.”

AdD_EF_3_10 (0:41:58.3): “Estas reflexiones nos sirvieron bastante de aporte para poder establecer situaciones en cuanto al aprendizaje que fue lo que planteamos dentro de nuestras planificaciones.”

AdD_EF_3_29 (0:56:16.8): “Ayuda bastante en la formación como futuros docentes.”

AdD_EF_3_32 (0:51:20.8): “Sí, siempre ayuda a tener esa reflexión porque se puede primeramente se le puede y como es la primera vez se le puede ir perfeccionando con trabajándole más tiempo.”

Figura 4.17 Red semántica de la categoría Expectativas de logro y aprendizajes en las diferentes asignaturas CA, CB y CC.



Nota. En la figura se aprecia la red semántica de la categoría *Expectativas de logro y aprendizajes en las diferentes asignaturas CA, CB y CC* y como esta se relaciona con sus ámbitos temáticos, como también con los ámbitos temáticos de la categoría de *Ayudas que brindan los tutores al fomento de la reflexión conjunta sobre la PP*. La información expuesta en esta red semántica es producto de la codificación y análisis de las transcripciones de las entrevistas finales a los AdD del CA, CB y CC en el software ATLAS.ti 9®.

4.2.6.2. Percepciones finales de los AdD. Expectativas de logro y avances en la relación entre teoría y práctica (6. 2 CFOR_EXP_LOG_T-P_AdD)

Este apartado encontramos el análisis de la información estudiada sobre las expectativas de logro de aprendizaje desde la relación entre la teoría y la práctica. Los datos recogidos se codificaron como 6. 2 CFOR_EXP_LOG_T-P_AdD.

Expectativas de logro y avances en la relación entre teoría y práctica (6. 2 CFOR_EXP_LOG_T-P_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que las expectativas de logro de aprendizaje desde la relación entre la teoría y la práctica fueron cumplidas dentro de las expectativas, al entender la complejidad de dicha relación entre la teoría y la práctica. Algunos estudiantes opinan que dicho aprendizaje desde la relación no existió y que debería fortalecerse este aspecto.

AdD_EF_1_1 (1:00:18.7): “Es muy bueno se nos escapa momentos o situaciones de los cuales podemos aprovechar esta dinámica de llevar la teoría a la práctica.”

AdD_EF_1_10 (0:53:34.4): “El relacionar la teoría con la práctica empezamos a recordar lo que hemos aprendido para poder ir a la práctica profesional, identificar un problema e interpretar este problema para poder darle solución.”

AdD_EF_1_13 (0:48:50.0): “Cátedra era relacionar la teoría de lo que nos daba que era para identificar lo que estábamos viviendo en las prácticas, fue una relación, pero en Diseño como ya le había dicho era, o sea no, o sea lo que nos daba la teoría era muy aparte de lo que vivíamos y lo que teníamos que ir a ver en las prácticas.”

AdD_EF_1_21 (0:52:26.3): “No existió que se diga un aprendizaje o una teoría que me lleve en realidad a plasmar en la práctica.”

En el **CB**, los AdD consideran que las expectativas de logro de aprendizaje desde la relación entre la teoría y la práctica fueron: de nivel medio, otros estudiantes comentan que se sienten satisfechos porque les ha permitido traer la práctica a la universidad y conectar con el contenido teórico.

AdD_EF_2_3 (0:44:45.1): “No en su totalidad la teoría se vincula con la práctica, porque las formas, los escenarios el contexto incluso, son distintos a los que nos ofrece una teoría.”

AD_EF_2_8 (0:59:59.9): “En el cómo actuar digamos, más en cómo actuar y cómo dar soluciones a ese problema que se ha visto.”

AdD_EF_2_21 (0:51:37.6): “Se ha logrado bastante ya que no solamente queda lo que es la teoría en el aula, sino también ya lo relacionamos más a fondo de cosas que nos puedan servir de teoría en la práctica.”

AdD_EF_2_29 (0:45:37.5): “La expectativa sería entre la teoría y la práctica sería nivel medio, ya que no todo de la teoría se relacionaba con la práctica.”

En el **CC**, los AdD consideran las expectativas de logro de aprendizaje desde la relación entre la teoría y la práctica fueron: de nivel alto porque pudieron conectar y relacionar la teoría y la práctica.

AdD_EF_3_10 (0:42:44.9): “Bastante buena.”

AdD_EF_3_11 (0:47:52.7): “No pensaba que esto de la reflexión era muy útil ya, entonces en estos últimos dos ciclos, dos o tres ciclos más o menos, me he dado cuenta de que la reflexión sirve mucho para extraer datos, no datos, información sobre las prácticas y llevarlas a la teoría o relacionarla con la teoría y así mismo esta teoría llevarla a la práctica.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_3_18 (0:58:33.7): “He tenido siempre expectativas hacía lograr vincular la teoría con la práctica.”

AdD_EF_3_31 (0:56:14.7): “Mis expectativas no fueron, no fueron alcanzadas se podría decir por qué eee, como decía anteriormente sentí esa impotencia al principio cuando yo fui a dar la, o sea la teoría que aprendimos en el aula fue muy diferente irla a aplicar en la práctica.”

4.2.6.3. Percepciones finales de los AdD. Expectativas de logro y mejora de la actuación de los AdD en la escuela de prácticas (6. 3. CFOR_PROG_ACTU_AdD_RPP_AdD)

En esta subcategoría se analiza las representaciones finales de los AdD sobre sus expectativas de logro y mejora de su actuación en la escuela de prácticas después de su participación en las sesiones de reflexión en la universidad.

En el **CA**, los principales progresos en la actuación de los AdD en la escuela se dieron luego de haber reflexionado sobre las situaciones de la PP. Eso fue así ya que la reflexión les permitió analizar en profundidad las diferentes situaciones de la práctica preprofesional; comprender las diferentes circunstancias de la PP. El diálogo los llevó también a mejorar la comunicación y alcanzaron una mayor madurez profesional. La actuación de los AdD en la PP la valoran como más efectiva. Contribuyó a mejorar su actuación el identificar la diversidad de situaciones prácticas y analizarlas. También contribuyó al desarrollo de la autoestima personal y profesional. Asimismo, les permitió abordar diferentes situaciones similares a las reflexionadas, representarse y probar o aplicar diferentes soluciones.

AdD_EF_1_2 (0:50:06.7): “Bueno creo que tal vez a partir de la reflexión se diga cómo poder actuar en ciertos aspectos que se hablado en clase por ejemplo que antes de la reflexión no tenía idea qué podía ser, entonces creo en ese aspecto.”

AdD_EF_1_9 (0:40:48.6): “Podría ser que no estábamos más concientizados de lo que pasaba de lo que sucedía y cómo debíamos actuar en ciertos casos que nosotros veíamos que se relacionaba con las reflexiones.”

AdD_EF_1_19 (0:51:26.7): “Mi actuación mejoró en cuanto a lo que debo hacer en un aula de clase.”

AdD_EF_1_21 (0:53:28.0): “A veces, ya no se llegó después de una reflexión a solventar a solucionar un problema en específico en el aula, porque cada quién tenía sus problemas en distintas aulas y el problema, en cambio, yo estaba en otra aula que en ese sentido no tenía mucho que yo actuar ahí.”

En el **CB**, los AdD consideran que los principales progresos de su actuación en la escuela es el poder atender algunos casos que se habían dado en las aulas. Otro estudiante comenta que le permitió fortalecer su vocación como docente.

AdD_EF_2_3 (0:46:04.3): “Yo diría que muy significativo, porque cambié incluso en la forma de cómo tratar a los estudiantes, de cómo manejar un poco la, la disciplina.”

AdD_EF_2_14 (0:55:53.6): “El cómo ayudarle a la profesora a controlar ciertos alumnos, ciertos inconvenientes.”

AdD_EF_2_25 (0:42:42.7): “Ya si es que existía algún problema más o menos ya sabía cómo, ya sé, como actuar dentro de ese problema, no es como que, si me ha ayudado a progresar más o menos en ese caso.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

En el **CC**, los AdD los principales progresos de su actuación en la escuela fueron que mejoró en la forma de percibir las situaciones de la PP. Los estudiantes procuraron esmerarse, proponer tareas acordes con la edad y necesidades de los estudiantes, la relación con los padres se estableció en base a criterios alianza y diálogo.

AdD_EF_3_9 (1:27:00.3): “Estos momentos de reflexión me han llevado a comprender la importancia de que, de enseñar y enseñar, este, de manera significativa a los estudiantes.”

AdD_EF_3_18 (0:59:50.2): “El aprender a trabajar con los estudiantes, el control a la clase, la solución a problemas pequeños dentro del aula.”

AdD_EF_3_27 (0:51:55.4): “El momento de la interacción con los estudiantes cuando se realizaba.”

AdD_EF_3_33 (0:56:11.3): “Dar una posible solución luego de las relatorías, una posible solución al problema que hemos encontrado en la Institución.”

4.2.6.4. Percepciones finales de los AdD. Expectativas de logro y avances en la formación (6.4 CFOR_PROG_ACTU_F_INT_AdD)

Los datos analizados son los obtenidos como respuesta a la pregunta ¿Cuáles son los principales progresos que usted ha podido identificar en su formación como docente después de haber participado en las sesiones de reflexión en la universidad?

En el **CA**, los AdD consideran que los principales progresos que los estudiantes han podido identificar fueron: desarrollar una mayor capacidad crítica de análisis de las situaciones de la PP; aprendieron cómo actuar en esas situaciones, elaborando respuestas o soluciones diversas a una misma situación de la PP; desarrollaron conceptos claros; aprendieron como comunicar sus ideas a otros; a escuchar a los compañeros cuando compartían sus relatorías y mejoraron en identificar situaciones problemáticas en la PP.

AdD_EF_1_2 (0:50:42.1): “Podría ser dar diferentes soluciones, no enfocarnos en una sola solución.”

AdD_EF_1_12 (1:03:09.0): “Dentro de la parte de la institución de la universidad a la escuela, ha sido mejor, pero en lo que respecta acá, no ha sido muy, muy beneficioso.”

AdD_EF_1_30 (0:52:18.3): “De evidenciar todas las dinámicas sociales que existen a mi alrededor de mirar cómo la, cada cosa que existe en la sociedad influye en el aprendizaje del individuo, entonces desde ahí fue de hablar temas migratorios de temas políticos, de lo que suceden en esa escuela de todo eso, eso fue lo que ayudó la reflexión.”

En el **CB**, los AdD explican que los principales progresos en su formación como docente fueron: el desenvolverse de mejor manera frente al público a través de las relatorías; a tener mayor liderazgo; a conocer las situaciones que experimentan todos los compañeros en el contexto educativo; a fomentar el diálogo para reflexionar; a investigar con mayor profundidad las situaciones de la PP. Mejoraron su capacidad de redactar correctamente las relatorías; aprendieron a observar de manera más minuciosa, considerando los diferentes factores y a evitar emitir juicios de valor, siendo más críticos.

AdD_EF_2_9 (0:43:57.3): “Creo que, que todo tiene alguna influencia en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje, o sea cosas que parece que no son importantes, son en realidad muy importantes y a veces no la sabemos ver, entonces ahora yo pienso que me ha servido para reflexionar sobre eso.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

AdD_EF_2_18 (0:43:52.1): “Conocer más estrategias, metodologías y también el proceso de compartir con mis propios compañeros.”

AdD_EF_2_23 (0:37:49.5): “En mi caso ahora puedo investigar una mejor forma, no tener una visión sesgada al momento de considerar ciertos factores que contribuyen a la investigación que estoy haciendo y por último puedo redactar de mejor forma cada uno de los proyectos que ha futuro pues que tendré que hacerlo.”

En el CC, los AdD consideran que los principales progresos que los estudiantes han podido identificar fueron: entregar soluciones a diferentes situaciones de la PP. Entender diferentes factores que pueden estar atravesando los estudiantes; el desarrollo positivo de su capacidad reflexiva; aprendieron a relacionar la práctica con la teoría; progresaron en un mejor manejo del aula; lograron implementar nuevas estrategias metodológicas en el aula de la Institución Educativa; aprendieron a escuchar activamente las relatorías de los compañeros, a ser más críticos y a mostrar una mayor convicción y firmeza en la toma de decisiones.

AdD_EF_3_7 (0:45:28.0): “Relación con la práctica docente, un maestro siempre tiene que estar pendiente a entender el por qué se está dando las situaciones contradictorias dentro de sus aulas, tratar de entender lo que se está produciendo dentro de las aulas.”

AdD_EF_3_10 (0:44:38.6): “Uno empieza a desenvolverse con más seguridad.”

AdD_EF_3_22 (0:54:50.9): “El compartir ideas con el grupo, con los profesores, mejorar la comunicación con los profesores.”

AdD_EF_3_32 (0:54:53.6): “Tratar de en total de mejorar cada punto de que siempre si algo sale maltratar de buscar la falla.”

4.2.6.5. Percepciones finales de los AdD. Explicar una experiencia de progreso (6.5. CFOR_EXP_PROG_AdD)

En el CA, los AdD entre las experiencias de progreso están las siguientes: la cuestión migratoria tenía que ver mucho con el rendimiento de los estudiantes, esto permitió que los estudiantes puedan considerar otros factores que pueden ser importantes en el rendimiento académico; la propuesta de trabajo de la docente en el aula; la importancia de la atención del acoso escolar; el desarrollo de la criticidad sobre las estrategias utilizadas por el docente profesional. La reflexión les ayudó a desenvolverse positivamente en la práctica.

AdD_EF_1_8 (0:54:46.2): “En cuanto a mi formación profesional, a partir de las reflexiones que he recibido, aprendí bastante e intento no cometer los errores o intentaría o sabría cómo identificar ya, más rápido esas situaciones y cómo intentar solucionarlo.”

AdD_EF_1_12 (1:03:27.0): “Cuando se lleva de acá, cuando se habla acerca de los problemas se tiene al menos una idea, a ver qué pasa, si funciona o no funciona, porque estoy directamente relacionando lo que podría ser, o podría ser una idea y acá, pero si se sucede que ya no estoy en la escuela y estoy en el entorno de acá, la mayoría de los que se, de los de mi entorno, de mi ambiente, no les gusta debatir.”

AdD_EF_1_29 (0:58:44.7): “Tal vez las reflexiones, tal vez a saber qué no se debe hacer como docente tal vez como a trabajar el currículo tal vez qué destrezas se debe desarrollar, como estar con los chicos y cómo trabajar en un grupo de estudiantes todas esas cosas tal vez no estoy en el siguiente ciclo, pero este ciclo obviamente todo lo que hemos hablado anteriormente me debe servir.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

En el **CB**, los AdD consideran que entre las experiencias de progreso están las siguientes: Un niño que se frustraba porque no podía dibujar bien y darle palabras de aliento y el manejo de la frustración. Evitar de emitir juicios de valor a la docente y buscar estrategias para implementar en las sesiones. La mejor propuesta de solución a diferentes situaciones de la PP.

AdD_EF_2_3 (0:47:26.3): “La experiencia que más, que más podría resaltar es la forma de manejar el comportamiento de, de los alumnos, justamente el caso que le comenté, de que yo felicitaba el trabajo de otros y el alumno también quería ganarse su felicitación, incluso, incluso él era un poco más emocionado en decir mire ya acabé, así me quedó, a veces se distraía un poquito, pero veía que estoy con los otros chicos felicitando, entonces él también comenzaba.”

AdD_EF_2_13 (0:54:51.3): “La clase con los niños, el tratar directamente con ellos y solo con ellos trajo muchas dudas y me ayudó a que dentro del aula pudiera hablar con los profesores, con mis compañeros para poder ver cómo me podría relacionarme más con los niños y con la docente.”

AdD_EF_2_23 (0:38:23.6): “Al principio pues yo tenía una forma de escribir o sea por ejemplo decía, ayer fui a práctica estuve en quinto grado con tantos estudiantes, paso esto.”

En el **CC**, los AdD consideran que entre las experiencias de progreso están las siguientes: La comprensión de los diferentes casos tratados en la reflexión. El uso de la tecnología para cambiar el modelo y el análisis de la clase con la técnica de la Lesson Study para mejorar en la práctica.

AdD_EF_3_8 (0:55:34.5): “Por ejemplo, el desarrollo de la Lesson Study en cuanto a la, nosotros en este ciclo como estoy yo en mención de matemáticas nos enfocamos más en lo que es la parte de la matemática y la y nos hemos enfocado más en lo que es material concreto en sí porque en la escuela la docente la verdad no, no, no usaba eso entonces tratamos de en este caso de usar un poco más lo que es el material concreto y los temas más específicos fueron los planos cartesianos, entonces nosotros tratamos de usar eso e incluso fue el tema de PIENSA nuestro.”

AdD_EF_3_16 (0:50:25.7): “En este caso, en estas prácticas el aula ya facilitaba, o sea es decir ya pude estar más a dominio del aula, ya tenía más práctica, más dominio.”

AdD_EF_3_33 (0:57:27.8): “En cuanto al progreso de mí mismo ha sido el informarme como docente no al principio era como un poco medio callado tímido y con la participación aquí el diálogo entre los compañeros todo, entonces poco a poco me fui desarrollando, tratando de resolver yo mismo mis problemas, inquietudes conjuntamente con los docentes, con los tutores.”

4.2.6.6. Percepciones finales de los AdD. Contribución de la reflexión sobre la PP al desarrollo de competencias (6.7 CFOR_COMP_DES_RPP_AdD)

En el **CA**, los AdD perciben que las competencias desarrolladas luego de la participación en las sesiones de reflexión fueron las siguientes: el desarrollo de la competencia crítica de las diferentes prácticas en el contexto educativo; la relación teoría-práctica (contexto, ambiente y escenario de aprendizaje). Desarrollaron la competencia necesaria para conocer y reconocer las diferentes situaciones de la PP que necesitan atención. Se reconocieron más competentes en contribuir al diálogo, a desarrollar criterios éticos profesionales y en la capacidad para identificar problemáticas.

AdD_EF_1_2 (0:53:05.5): “Puede ser tal vez una competencia comunicativa tal vez a dar entender lo que queremos decir.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_1_3 (0:42:26.8): “La competencia comunicativa.”

AdD_EF_1_11 (0:43:39.2): “El saber escuchar.”

AdD_EF_1_19 (0:54:06.3): “Yo creo que ya soy más crítica y comprensiva de lo que sucede en las prácticas.”

En el **CB**, los AdD las competencias desarrolladas luego de los procesos de reflexión fueron: evitar juicios de valor, el desarrollo de la comprensión y el análisis de diferentes casos y problemáticas en la PP. La motivación por investigar y realizar o gestionar un proceso de análisis, incorporando estrategias capaces de atender las diferentes problemáticas de la práctica educativa en la escuela.

AdD_EF_2_3 (0:48:26.9): “Un cambio en mi forma de actuar frente a las situaciones que se presentan en el aula.”

AdD_EF_2_7 (1:03:36.1): “Bueno a partir de las relatorías, en cómo podemos aportar.”

AdD_EF_2_14 (0:57:44.5): “El cómo desarrollar, el llevar a cabo una clase de la manera más amena, sin generar disturbios entre los estudiantes.”

AdD_EF_2_22 (0:48:35.3): “La reflexión y la comprensión de cómo es la vida del docente, de lo difícil que es ser docente, de comprender a cada estudiante que cada estudiante de que cada estudiante es diferente, de que cada estudiante aprende de forma diferente, cada estudiante tiene una vida diferente, es como docente debemos comprender ese tipo.”

En el **CC**, los AdD consideran que las competencias desarrolladas luego de los procesos de reflexión fueron: mejorar la investigación y la planificación de las clases; identificar y entender casos en las PP; contribuir al desarrollo de la capacidad reflexiva de análisis y a la propuesta de diferentes soluciones, además de su progresión en el trabajo en grupo, mostrándose competentes en participar en el proceso reflexivo y evitar formular juicios de valor poco fundamentados.

AdD_EF_3_7 (0:46:46.7): “Capacidad reflexiva de análisis, analizar diferentes situaciones y emitir juicios de valor propios, juicios de, tratar de entender en sí la situación.”

AdD_EF_3_13 (0:48:28.6): “Un análisis un poco más crítico, sobre algún caso o problema.”

AdD_EF_3_25 (1:01:30.5): “Más paciencia entonces gracias a esos consejos de ella a esas estrategias que ella nos dio entonces nosotros pudimos terminar de una buena manera con la docente del aula de las prácticas.”

AdD_EF_3_32 (0:56:44.4): “Llevar siempre la planificación creo que la planificación se estaba centrando mucho en las estrategias y a veces se nos estaba olvidando como le decía anteriormente la, el concepto entonces a veces pensaba que sólo con la estrategia se podía enseñar, pero si no se sabe el concepto eh no, no puede enseñar tampoco.”

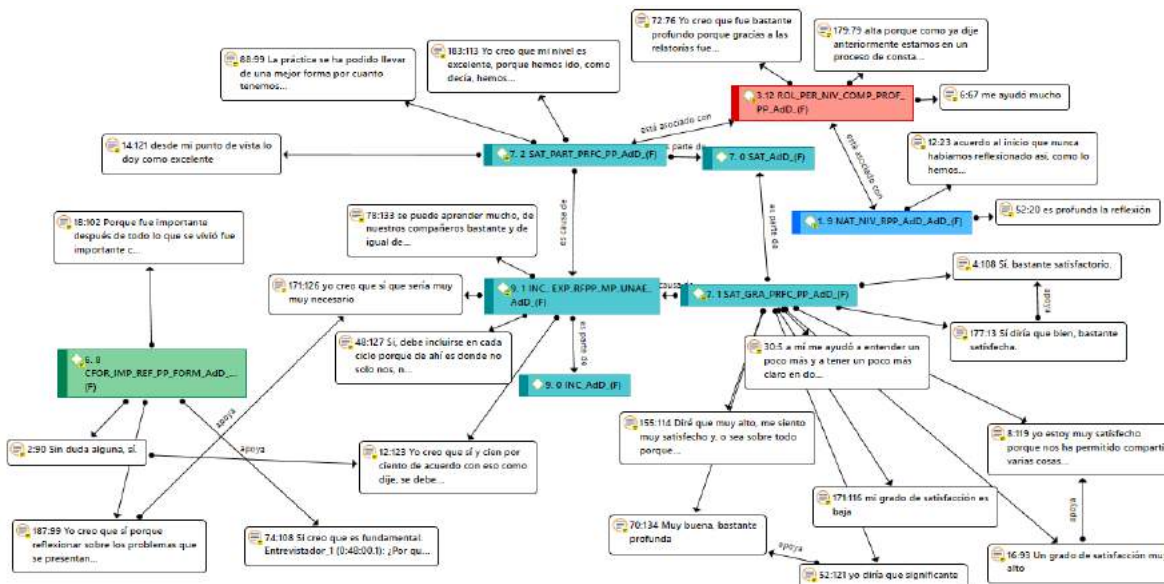
4.2.6.7. Percepciones finales de los AdD. Utilidad de la reflexión para la formación (6.7. CFOR_IMP_REF_PP_FORM_AdD_AdD)

Los datos corresponden al análisis de la información sobre las percepciones de los AdD relativas a la utilidad de la reflexión. Los datos se caracterizaron con el código 6. 7. CFOR_IMP_REF_PP_FORM_AdD_AdD (Dicho código se halla relacionado con otros códigos asociados: 7.1 SAT_GRA_PRFC_PP_AdD que describe cuál ha sido el grado de satisfacción que ha logrado construir el AdD en referencia al nivel de reflexión que ha logrado alcanzar en el proceso; 7.2 SAT_PART_PRFC_PP_AdD describe cuál ha sido el grado de satisfacción en referencia a su participación en el proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP; 9.1

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

INC_EXP_RFPP_MP_UNAE_AdD indica la pertinencia de inclusión de la experiencia de reflexión en la formación de los AdD 1.9 NAT_NIV_RPP_AdD_AdD que determina el nivel de profundidad de reflexión sobre la PP que han alcanzado los AdD).

Figura 4.18 Red semántica de la categoría Importancia en la formación de AdD, satisfacción, implementación de la experiencia CA, CB y CC.



Nota. En la figura se aprecia la red semántica de la categoría Importancia en la formación de AdD, satisfacción, implementación de la experiencia casos CA, CB y CC y como esta se relaciona con sus ámbitos temáticos y con ámbitos temáticos de otras categorías como; Naturaleza de la reflexión sobre la práctica, Satisfacción por la participación en el proceso de reflexión conjunta y la categoría de Inclusión del proceso de reflexión conjunta en el Modelo de Plan de PP. La información expuesta en esta red semántica es producto de la codificación y análisis de las transcripciones de las entrevistas finales a los AdD del CA en el software ATLAS.ti 9®.

Utilidad de la reflexión para la formación (6.7. CFOR_IMP_REF_PP_FORM_AdD_AdD).

En el CA, los AdD consideran que la utilidad de la reflexión sobre la PP ha sido importante para su formación como futuro docente, porque es en donde comprenden práctica, promueve a la reflexión, a pensar y repensar sobre las diferentes situaciones de la PP. En este espacio permite intercambiar opiniones y mejorar la práctica educativa en la actualidad y en el futuro. El conocer las experiencias de los compañeros permiten ver circunstancias con las que podrían encontrarse en la práctica profesional y tener otras perspectivas para solucionarlo.

AdD_EF_1_1 (1:05:09.7): “Sin duda alguna, sí.”

AdD_EF_1_11 (0:44:05.4): “Porque fue importante después de todo lo que se vivió fue importante contar con alguien, conversarlo con alguien y que esa persona tal vez te diga pudiste haberlo hecho esto o por qué no practicas esto y eso aplicarlo después en la práctica es importante para uno también poder desarrollarse.”

AdD_EF_1_29 (1:00:25.9): “Sí han sido demasiado importantes porque todo nos ayuda todo esto lo que hemos hablado nos ayuda de cierta de una u otra forma a conocer más la realidad educativa.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

En el **CB**, los AdD consideran que ha sido importante para su formación como futuro docente, porque por medio de las relatorías se ha logrado aprender del compañero de clase, sus relatorías y conocer los diferentes puntos de vista de los otros estudiantes y de los docentes.

AdD_EF_2_4 (0:43:08.9): “Sí, considero muy importantes ya que son problemas que se nos van a presentar a futuro.”

AdD_EF_2_16 (1:08:15.1): “Yo pienso que sí porque no, no todos vivimos lo mismo en el aula de clases siempre hay algo que aprender de, de lo que haya vivido mi compañero o que se pase en tal o cual grado porque las situaciones son diferentes de acorde a la edad no siempre pasa lo mismo.”

AdD_EF_2_26 (0:43:33.6): “A ver el proceso de reflexión nos ayuda también a como se dice a conocer a profundidad una situación y poder buscar aportes de diferentes personas que nos puedan ayudar en esto porque si bien para ser docente no hay que trabajar sólo y restregarse todo lo que uno ha aprendido sino de buscar apoyo de otras personas, otras instancias que nos puedan aportar mucha más información para seguir avanzando.”

En el **CC**, los AdD consideran que ha sido importante para su formación como futuro docente porque mejoran la comunicación entre los estudiantes, permiten la reflexión de diferentes casos expuestos y motiva a accionar sobre esta. Aporta a mejorar en la competencia de expresión oral y tener argumentos coherentes en cada intervención.

AdD_EF_3_6 (0:43:44.4): “Si porque hemos reflexionado acerca y hemos conocido los diferentes casos que se pueden dar en las prácticas preprofesionales y con esto reflexionado hemos pensado en cómo se deben atender esos casos.”

AdD_EF_3_10 (0:46:28.9): “Nos permite esto si nos pudiera inclusive medir la base que tenemos esta situación en nuestra formación inclusive estas reflexiones deberían ser pienso yo que individuales y diarias.”

AdD_EF_3_18 (1:03:12.8): “Creo que sí ha sido bastante importante ya que no había antes un espacio que se otorgue esta importancia a los problemas durante la práctica.”

4.2.6.8. Percepciones finales de los AdD. Dificultades experimentadas en el proceso de reflexión (6.8. CFOR_DIFC_PRFC_PP_AdD)

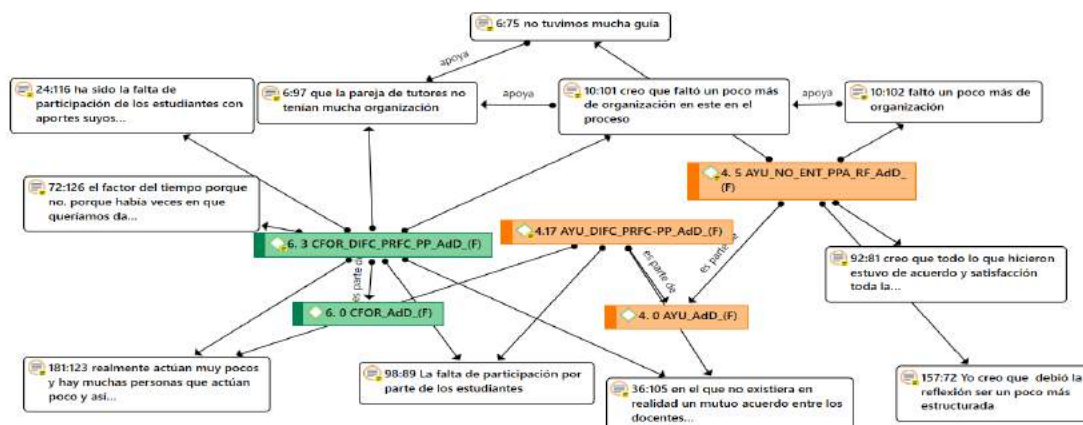
La pregunta que comportó esta subcategoría fue ¿Cuáles son sus percepciones sobre las dificultades que han experimentado al desarrollar dinámicas de reflexión conjunta sobre situaciones de la PP en la universidad? Y comportó la creación de un código 6.8 CFOR_DIFC_PRFC_PP_AdD.

Dificultades experimentadas en el proceso de reflexión (6.8. CFOR_DIFC_PRFC_PP_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que las dificultades que han experimentado al desarrollar dinámicas de reflexión conjunta sobre situaciones de la PP en la universidad fueron: la poca interacción entre docentes y estudiantes; la limitación del tiempo de reflexión; la falta de información sobre la situación objeto de información; el grado de contribución conjunta de los docentes al análisis de la situación de la práctica de la PP; el desinterés por parte de los estudiantes por participar activamente en la reflexión; el grado de profundidad de la reflexión sobre las situaciones que, en ocasiones, resultó ser superficial; faltó una mejor organización del espacio del aula, y la timidez de algunos estudiantes que les impidió compartir su opinión luego de la relatoría.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Figura 4.19 Red semántica de la categoría Dificultades experimentadas en el proceso de reflexión CA, CB, y CC.



Nota. En la figura se aprecia la red semántica de la subcategoría *Dificultades experimentadas en el proceso de reflexión casos CA, CB y CC* y como esta se relaciona con sus ámbitos temáticos y con ámbitos temáticos de la categoría *Ayudas que brindan los tutores al fomento de la reflexión conjunta sobre la PP*. La información expuesta en esta red semántica es producto de la codificación y análisis de las transcripciones de las entrevistas finales a los AdD del CA en el software ATLAS.ti 9®.

AdD_EF_1_3 (0:39:52.2): “Que la pareja de tutores no tenía mucha organización.”

AdD_EF_1_5 (0:31:03.7): “Creo que el hecho también del profesor de Cátedra Integradora de estar dando la asignatura a otra aula creo que fue uno de los problemas porque no hubo esa coordinación conjunta.”

AdD_EF_1_5 (0:51:18.6): “Creo que faltó un poco más de organización en este en el proceso.”

AdD_EF_1_12 (1:00:44.7): “La primera que mencioné fue la falta de concreción y puntualización o enfoque, y la otra ha sido sin que, no siempre se trabaja o no siempre se desarrolla o se concluye con algo que realmente se pueda comprobar o que realmente esté establecido.”

AdD_EF_1_21 (0:53:11.4): “En el que no existiera en realidad un mutuo acuerdo entre los docentes eso.”

AdD_EF_1_26 (0:59:08.5): “La falta de participación de todos los compañeros porque casi todas las relatorías era de una compañera que era la única que hablaba y entonces no daba la oportunidad de hablar a otra persona.”

En el **CB**, los AdD consideran que las dificultades que han experimentado al desarrollar dinámicas de reflexión conjunta sobre situaciones de la PP en la universidad fueron: la falta de colaboración y participación por los estudiantes en el espacio de la reflexión. El emitir juicios poco argumentados. Faltó profundidad o un conocimiento más amplio de las situaciones de la PP.

AdD_EF_2_3 (0:45:27.6): “A veces no se puede dar la opinión, o el tema que se está abordando no se tiene mucho conocimiento uno.”

AdD_EF_2_11 (0:30:04.6): “Bueno creo que era más por el tiempo o sea que a veces había muchos casos que se querían leer, pero por el tiempo no se podía yo creo que es más por el tiempo que por los tutores.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_2_22 (0:46:19.8): “Un poquito más de participación por parte de nosotros los estudiantes.”

En el CC, los AdD consideran que las dificultades que han experimentado al desarrollar dinámicas de reflexión conjunta sobre situaciones de la PP en la universidad fueron: falta de vinculación entre los dos tutores y la baja participación de los estudiantes en el proceso de la reflexión.

AdD_EF_3_1 (0:31:30.5): “Sí, a los dos profesores creo que les faltaba un poco vincularse un poco más con la escuela porque, en ocasiones, teníamos algún proyecto y solo iba uno o el otro.”

AdD_EF_3_2 (0:43:38.1): “No participábamos lo suficiente, porque a veces los temas eran repetitivos, entonces era como que la relatoría anterior ya hablamos de eso.”

4.2.7. Percepciones finales de los AdD. Grado de satisfacción sobre proceso de reflexión conjunta sobre la PP

La subcategoría “Grado de satisfacción sobre proceso de reflexión conjunta sobre la PP” reúne información sobre ambos aspectos. La información se categoriza usando los códigos 7. 1 SAT_NIV_PRFC_PP_AdD y 7. 2 SAT_PART_PRFC_PP_AdD.

Del contenido de las entrevistas finales a los AdD se ha analizado la categoría “Grado de satisfacción sobre proceso de reflexión conjunta sobre la PP” que incluye dos subcategorías y dos ámbitos temáticos de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas que aportan información a las subcategorías (ver Tabla 4.2.13).

Tabla 4.2.13 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes al Grado de satisfacción sobre proceso de reflexión conjunta sobre la PP

Subcategorías	Códigos
4.2.7.1 Grado de satisfacción por el nivel de reflexión alcanzado	Nivel de satisfacción por la participación en el proceso de reflexión 7. 1 SAT_NIV_PRFC_PP_AdD
4.2.7.2 Grado de satisfacción por la participación	Grado de satisfacción por el nivel alcanzado en la participación en el proceso de reflexión 7. 2 SAT_PART_PRFC_PP_AdD

Las percepciones finales que los AdD sostienen se presentan en la Tabla 4.2.14, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.2.14 Número de fragmentos de la categoría Grado de satisfacción sobre proceso de reflexión conjunta sobre la PP

CÓDIGOS	CA Gr=2947; GS=24			CB Gr=3036; GS=25			CC Gr=2933; GS=26			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
7. 1 SAT_NIV_PRFC_PP_AdD Gr=111	36	32,43	16,67	38	34,23	17,59	37	33,33	17,13	111	100	51,39
7. 2 SAT_PART_PRFC_PP_AdD Gr=105	38	36,19	17,59	32	30,48	14,81	35	33,33	16,20	105	100	48,61
Totales	74	34,26	34,26	70	32,41	32,41	72	33,33	33,33	216	100	100

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

Nota. En la Tabla 4.2.14 se puede apreciar que los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia son: en primer lugar 7. 2 SAT_PART_PRFC_PP_AdD que corresponde a la satisfacción de la participación en el proceso de la reflexión. En segundo lugar, y no tan lejano se encuentra el código 7. 1 SAT_NIV_PRFC_PP_AdD, los AdD expresan satisfacción por el grado de reflexión de las situaciones de la PP.

4.2.7.1. Percepciones finales de los AdD. Grado de satisfacción por el nivel de reflexión alcanzado sobre las situaciones de la PP

En este ámbito la información que se categorizó se recogió usando la pregunta *¿Cuál es su grado de satisfacción por el nivel de reflexión sobre situaciones de la PP alcanzado?* Y comportó la creación de un código 7. 1. SAT_NIV_PRFC_PP_AdD.

Grado de satisfacción por el nivel de reflexión alcanzado sobre las situaciones de la PP (7. 1. SAT_NIV_PRFC_PP_AdD).

En el CA, los AdD consideran que la satisfacción por el grado de reflexión es alta, muy satisfactoria, porque les ha permitido conocer las opiniones de los compañeros, escuchar diferentes comentarios y vivencias que les permite discutir diferentes problemáticas. Además, comentan que el proceso de reflexión les ha permitido identificar ciertos errores que ha cometido en la práctica preprofesional. El aporte que entrega a los estudiantes es muy satisfactorio.

AdD_EF_1_2 (0:53:53.8): “Sí, bastante satisfactorio.”

AdD_EF_1_4 (1:06:52.2): “Yo estoy muy satisfecho porque nos ha permitido compartir varias cosas incluso hasta poder expresarnos.”

AdD_EF_1_10 (0:57:57.3): “Un grado de satisfacción muy alto.”

AdD_EF_1_18 (0:03:44.2): “A mí me ayudó a entender un poco más y a tener un poco más claro en donde, en donde todos estos entran en el, para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, entonces creo que eso contribuyó para que yo, para que yo pueda entender las diferencias que hay entre estos y cómo, cómo el conjunto puede a mí ayudarme a ser un profesor de éxito.”

En el CB, los AdD consideran que la satisfacción por el grado de reflexión alcanzado es alto. Consideran que ha habido un cambio sustancial, por ejemplo; una de las estudiantes comenta que su participación antes era muy poca o nula, pero con el proceso de reflexión ha desarrollado un cierto nivel de confianza para poder participar y aprender a expresarse mejor. Comentan que el proceso de reflexión es positivo, que aporta una satisfacción muy profunda y alta.

AdD_EF_2_4 (0:43:27.9): “Considero bueno ya que nos ayudaron a encontrar posibles soluciones a estos problemas que veníamos observando.”

AdD_EF_2_12 (0:56:04.5): “Estoy muy satisfecho. Las relatorías nos sirvieron para mejorar como personas y como futuros profesionales y para comprender más la realidad de los chicos con los que estábamos trabajando.”

AdD_EF_2_20 (0:54:39.3): “Yo creo que es muy alto pues o sea ha sido un proceso, todo esto ha sido un proceso muy enriquecedor para mí lo que es mi carrera.”

AdD_EF_2_29 (0:49:34.5): “¿Satisfacción?, Yo creo que es buena.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

En el **CC**, los AdD la satisfacción por el grado de reflexión se caracteriza por ser una satisfacción plena por el proceso de la reflexión seguido y que ha ido generando e implementando la capacidad reflexiva. Un estudiante lo cuantifica colocando un cuatro sobre un cinco porque falta un nivel de profundidad al momento de reflexionar. En conjunto la mayoría de los estudiantes entrevistados se sienten satisfechos con un nivel alto de reflexión.

AdD_EF_3_6 (0:44:14.4): “Se pudo ver un progreso ya que podíamos atender los casos que se presentaban o pedir al tutor que nos ayude a solucionar los problemas que se daban en las aulas.”

AdD_EF_3_11 (0:54:08.6): “Diré que muy alto, me siento muy satisfecho y, o sea sobre todo porque he adquirido nuevas competencias, nuevos conocimientos y ha sido un nuevo método que ha sido bastante interesante para mí.”

AdD_EF_3_24 (0:59:32.2): “Bueno, mi grado de satisfacción es baja.”

4.2.7.2. Percepciones finales de los AdD. Grado de satisfacción por la participación en las sesiones de reflexión sobre las situaciones de la PP

En este ámbito la información que se categorizó se recogió usando la pregunta *¿Cuál es su grado de satisfacción por la participación en las sesiones de reflexión sobre situaciones de la PP? Y comportó la creación de un código 7. 2. SAT_PART_PRFC_PP_AdD.*

Grado de satisfacción por la participación en las sesiones de reflexión sobre las situaciones de la PP (7. 2. SAT_PART_PRFC_PP_AdD).

En el **CA**, los AdD explican que se sienten entre normal, buena y bastante satisfechos con el nivel de participación en el proceso de la reflexión, no tan profunda para algunos estudiantes. Algunos estudiantes comentan que su nivel de reflexión ha incrementado en contraste con su nivel de reflexión inicial. Una estudiante comenta que está conforme y sorprendida porque nunca se había realizado un proceso de reflexión, con una mejora muy positiva en este aspecto. Otro estudiante comenta que está muy satisfecho porque las reflexiones han sido profundas, permitiendo a los estudiantes pensar de diferente manera. Por otra parte, su satisfacción se suma el diálogo que mantienen con los compañeros y docentes durante la reflexión.

AdD_EF_1_2 (0:54:19.4): “Empezar a reflexionar creo que fue bastante bueno, bastante satisfactorio.”

AdD_EF_1_5 (1:22:03.7): “Es satisfactorio porque tengo la certeza que el conocimiento aprendido aquí lo voy a aplicar en ciclos venideros y en la vida en general.”

AdD_EF_1_9 (0:44:32.9): “Desde mi punto de vista lo doy como excelente.”

AdD_EF_1_14 (0:54:58.5): “Existe una amplitud muy profunda en cuanto a las reflexiones.”

AdD_EF_1_27 (0:47:16.9): “Sí, creo que estuvo bien, pero creo que pudo haber sido mejor con más profundizaciones.”

En el **CB**, los AdD consideran que el nivel de participación en la reflexión ha sido elevado porque les ha ayudado a actuar de mejor manera en la práctica preprofesional, esta reflexión los lleva a desarrollar relaciones de confianza individual y entre compañeros de clase. El nivel de satisfacción lo denominan también como algo positivo, pero también opinan que se debe profundizar en la reflexión aún más.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_2_3 (0:50:10.5): “Muy satisfecho, porque ya no era una cuestión solamente visto desde la parte teórica, sino era una parte más de experiencia, opinión y compartimiento.”

AdD_EF_2_9 (0:46:37.2): “Igual, muy alto, porque como yo digo igual, o sea aprendí, eso es lo importante.”

AdD_EF_2_14 (0:59:12.8): “Bastante satisfecho porque como ya le mencioné, fue bueno, compartimos con todos los compañeros, nos ayudaron a ver, o sea, los profesores nos dijeron hacia dónde tenemos que dirigirnos, qué ver para poder resolver los problemas.”

AdD_EF_2_23 (0:40:17.2): “La práctica se ha podido llevar de una mejor forma por cuanto tenemos una visión más global y más descriptiva acerca de las situaciones encontradas en la práctica.”

En el CC, los AdD consideran que el nivel de reflexión ha sido entre moderada, buena, alta y profunda. Comentan que el proceso de reflexión los ayudó a entender las situaciones de la práctica preprofesional. Lo denominan bueno al comparar su nivel de reflexión al inicio y al final del proceso. Por otra parte, la denominan poco profunda porque la reflexión se da solamente en ese momento.

AdD_EF_3_9 (1:36:01.7): “En cuanto, a si he mejorado, yo creo que sí, sí porque igual en las intervenciones que hacían mis compañeros conocí nuevas perspectivas.”

AdD_EF_3_11 (0:54:36.9): “Yo diría que bastante alto, porque se extraen ya digo la información de las prácticas y se reflexionan sobre ellas en clases.”

AdD_EF_3_20 (1:19:12.0): “Creo que un poco bajo porque digamos no era como que todos hablaban o sea no había mucha participación.”

AdD_EF_3_31 (1:01:29.5): “Yo creo que mi nivel es excelente, porque hemos ido, como decía, hemos compartido todos estos momentos eee, y me siento muy satisfecho con este tipo de actividades, porque como decía, nos va sirviendo como futuros docentes todo lo que compartimos en las relatorías.”

4.2.8. Percepciones finales de los AdD. Sugerencias de mejora para el desarrollo del proceso de reflexión conjunta sobre la PP

Los datos que componen esta subcategoría “*Propuestas de mejora para el desarrollo de futuros procesos de reflexión conjunta sobre la PP*” fueron recogidos mediante las preguntas ¿Qué dificultades han experimentado al desarrollar dinámicas de reflexión conjunta con sus tutores de PPA en la universidad? ¿Cuáles son sus percepciones sobre las dificultades que han experimentado al desarrollar dinámicas de reflexión conjunta sobre situaciones de la PP en la universidad? ¿Cuáles serían sus propuestas de mejora? La información recogida se caracterizó usando el código 8. 1 SUG_PRFC_PP_AdD.

Tabla 4.2.15 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a las Sugerencias de mejora para el desarrollo del proceso de reflexión conjunta sobre la PP

Subcategoría	Códigos
4.2.8.1 Propuestas de mejora para el desarrollo de futuros procesos de reflexión conjunta sobre la PP	Sugerencias de mejora para el desarrollo del proceso de reflexión conjunta 8. 1 SUG_PRFC_PP_AdD

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Las percepciones finales que los AdD sostienen se presentan en la Tabla 4.2.16 que se incluye los códigos de la categoría, el número de fragmentos que se han identificado y codificado en cada uno de los casos de estudio, los subtotales y totales por cada código y compendio de códigos que se inscriben dentro de una categoría.

Tabla 4.2.16 Número de fragmentos de la categoría la relación teoría práctica Sugerencias de mejora para el desarrollo del proceso de reflexión conjunta sobre la PP

CÓDIGOS	CA Gr=2947; GS=24			CB Gr=3036; GS=25			CC Gr=2933; GS=26			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
8.1 SUG_MEJ_PRFC_PP_AdD Gr=261	92	35,25	35,25	81	31,03	31,03	88	33,72	33,72	261	100	100
Totales	92	35,25	35,25	81	31,03	31,03	88	33,72	33,72	261	100	100

Nota. En la Tabla 4.2.16 se puede apreciar que la subcategoría 8.1 SUG_MEJ_PRFC_PP_AdD que los AdD refieren sobre las sugerencias de mejora en el desarrollo de la reflexión.

4.2.8.1. Percepciones finales de los AdD Sugerencia de mejora para el desarrollo del proceso de reflexión conjunta sobre la PP

Los AdD proponen sugerencias de cambios para la mejora del proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP (8.1 SUG_PRFC_PP_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que se debe realizar un ajuste con la dinámica del proceso de reflexión, mejorar la organización en el tiempo sobre la participación de cada estudiante, mayor inversión de tiempo en la reflexión de las situaciones de la práctica.

AdD_EF_1_2 (0:54:36.3): “Se podría dinamizar más la clase creo.”

AdD_EF_1_5 (1:23:17.5): “Creo que la organización es la más importante desde el momento de inicio hasta el momento de terminar la relatoría.”

AdD_EF_1_13 (0:54:43.3): “Que trabajen conjuntamente, porque de esa manera nos ayudaría, o sea dos personas que nos ayuden a ver lo que estamos viendo, que nos ayuden en nuestra reflexión de lo que estamos viviendo en las prácticas.”

En el **CB**, los AdD consideran que se ven relacionadas con la dinámica de la clase, la categorización de las situaciones y la organización del tiempo durante la reflexión.

AdD_EF_2_11 (0:43:38.9): “Puede ser el tiempo, el tiempo para que no se lea sólo dos sino más porque hay más casos, creo que eso, organizar más el tiempo ya.”

AdD_EF_2_14 (1:00:56.9): “Yo creo que la rotación para ir un poco más directo a ver de dónde provienen los distintos problemas.”

AdD_EF_2_22 (0:50:54.9): “Yo pienso que sí, porque va quedando un diálogo entre todos los estudiantes, bueno como yo dije también la dificultad en el diálogo, en la participación de todos los estudiantes ya, o tal vez sería bueno ir trabajando por grados yo qué sé primer grado, segundo grado y así luego.”

En el **CC**, los AdD consideran que las sugerencias deben centrarse en la organización de tiempo en el proceso de la reflexión, la preparación previa de los docentes a situaciones que se vayan a tratar en el aula en el momento de la reflexión.

AdD_EF_3_2 (0:49:07.3): “La de tener un tema por cada relatoría.”

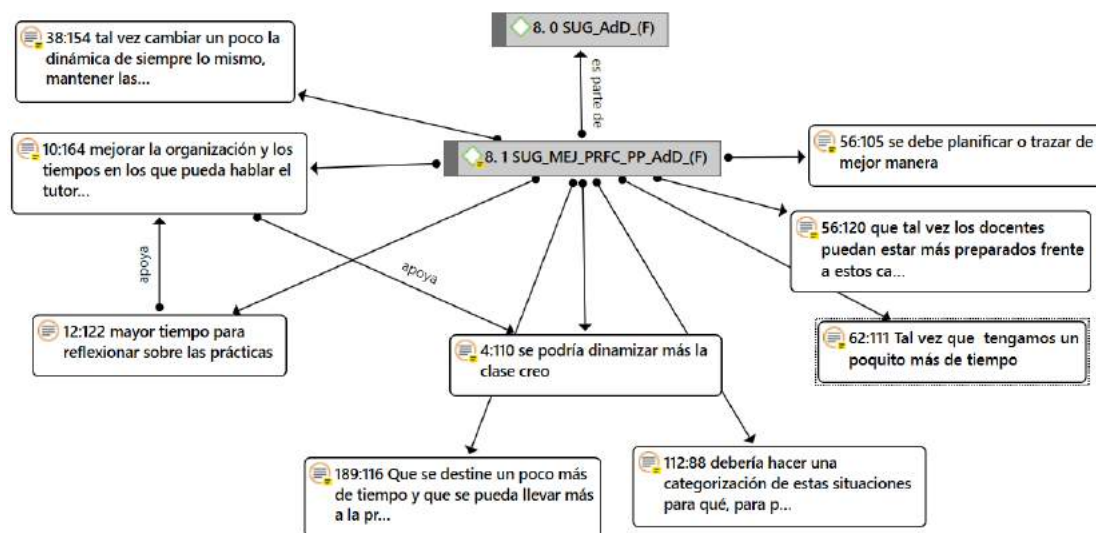
TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_3_10 (0:32:28.1): “Debería hacer una categorización de estas situaciones para qué, para poder hacer como un registro de esos para ver qué está pasando.”

AdD_EF_3_21 (1:01:33.2): “Una mayor capacitación hacia nosotros de que, que no solo vengamos con tipo ya de burla, sino vengamos ya con criterio más formado de, como profesionales que estamos yendo a ser.”

AdD_EF_3_34 (1:05:55.8): “Que se destine un poco más de tiempo y que se pueda llevar más a la práctica.”

Figura 4.20 Red semántica de la categoría Sugerencias al proceso de reflexión CA, CB y CC.



Nota. En la figura se aprecia la red semántica de la categoría *Sugerencias de mejora para el desarrollo del proceso de reflexión conjunta sobre la PP* y como esta se relaciona con sus ámbitos temáticos. En este caso se muestra la relación con única subcategoría y su primer ámbito temático, y de esta codificación se han extraído algunos de los ejemplos más representativos, estos se pueden mirar con contorno blanco. La información expuesta en esta red semántica es producto de la codificación y análisis de las transcripciones de las entrevistas finales a los AdD del CA en el software ATLAS.ti 9®.

4.2.9. Percepciones finales de los AdD. Sugerencia de mejora para el desarrollo en inclusión real de la reflexión en el Plan de Prácticas.

Del contenido de las entrevistas finales a los AdD se ha analizado la categoría “Sugerencia de mejora para el desarrollo en inclusión real de la reflexión en el Plan de Prácticas.” que incluye **una subcategoría** y un **ámbito temáticos** de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas que aportan información a la subcategoría (ver Tabla 4.2.17).

Tabla 4.2.17 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los AdD que aportan información a las subcategorías referentes a las Sugerencia de mejora para el desarrollo en inclusión real de la reflexión en el Plan de Prácticas

Subcategoría	Códigos
4.2.9.1 Percepción de sostenibilidad de la experiencia de reflexión sobre la PP	Inclusión del proceso de reflexión sobre las experiencias o situaciones de PP en el modelo de PP de la UNAE 9. 1 INC_EXP_RFPP_MP_UNAE_AdD

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Las percepciones finales que los AdD sostienen se presentan en la Tabla 4.2.18, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.2.18 Número de fragmentos de la categoría Sugerencia de mejora para el desarrollo en inclusión real de la reflexión en el Plan de Prácticas

CÓDIGOS	CA			CB			CC			Totales		
	Gr=2947; GS=24			Gr=3036; GS=25			Gr=2933; GS=26					
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
9.1 INC_EXP_RFPP_MP_UNAE_AdD Gr=109	39	35,78	35,78	35	32,11	32,11	35	32,11	32,11	109	100	100
Totales	39	35,78	35,78	35	32,11	32,11	35	32,11	32,11	109	100	100

Nota. En la Tabla 4.2.18 se puede apreciar que en el código/ámbito temático 9. 1 INC_EXP_RFPP_MP_UNAE_AdD que los AdD refieren respecto a la sostenibilidad y continuidad de la experiencia de la reflexión.

4.2.9.1. Percepciones finales de los AdD. Sugerencia de mejora para el desarrollo en inclusión real de la reflexión en el Plan de Prácticas.

Los AdD proponen sugerencias de mejora del proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP (9. 1 INC_EXP_RFPP_MP_UNAE_AdD).

En el **CA**, los AdD consideran que se debe incluir en el plan de prácticas la reflexión: todos los estudiantes coinciden que la reflexión debe formar parte de este plan porque consideran que es muy importante poder reflexionar, ya que aumenta la capacidad de pensar sobre las diferentes situaciones que están viviendo en la práctica preprofesional y además comentan que ayudan a compartir las experiencias.

AdD_EF_1_8 (0:58:26.8): “Yo creo que sí y cien por ciento de acuerdo con eso como dije, se debería dar más tiempo, es muy provechoso para nosotros como docentes, porque nos permite solucionar problemas, nos permite aprender a cerca de ello.”

AdD_EF_1_20 (0:52:26.8): “Pienso que depende porque es que también hay casos que se piden las guías, tutorización entonces como que en sí está intrínsecamente ya metido en eso entonces es como que ahora se está desarrollando de manera aparte”

AdD_EF_1_30 (0:57:17.1): “Sí, debe incluirse en cada ciclo porque de ahí es donde no solo nos, no solo nos quedamos entre las parejas practicantes, sino que es una reflexión conjunta porque todos estamos en la misma escuela y conocemos a los docentes, conocemos a los profesores y de ahí construimos algo, entonces creo que eso es importante en cada ciclo que se debería fomentar.”

En el **CB**, los AdD consideran que se debe incluir en el plan de prácticas la reflexión: todos los estudiantes coinciden que la reflexión debería formar en el plan porque se pudo evidenciar una gran mejoría en la práctica preprofesional. Los estudiantes comentan que el proceso de reflexión debería incluirse desde los primeros ciclos de la carrera.

AdD_EF_2_11 (0:44:03.7): “Sí, sí creo porque ya con lo que ya en otros ciclos no teníamos esta reflexión, se dejaba en vacío ya entonces yo creo que con esto si se logró, por ejemplo; se logró solucionar los casos que se presentaban en la escuela ya, pero sí creo que se debe aplicar e implementar.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

AdD_EF_2_18 (0:49:48.2): “Se puede aprender mucho, de nuestros compañeros bastante y de igual de nuestros docentes.”

AdD_EF_2_27 (0:53:17.2): “Si puede incluirse sí puede creo que sí.”

AdD_EF_2_28 (1:11:03.7): “Que se debería dar esto a cada rato, aunque sí nos ayuda a nosotros a mejorar y a ver hasta haberse preparado, proyectado para este tipo de situaciones de reflexión, pero cambios o sea no.”

En el CC, los AdD consideran que los estudiantes comentan sobre incluir en el plan de prácticas la reflexión: porque es un espacio que permite traer situaciones reales desde la práctica preprofesional para ser debatidos en el aula. Además, permiten mantener una continuidad de lo que va ocurriendo en la práctica preprofesional. Los estudiantes comentan que sería muy positivo que este espacio de reflexión se brinde desde los primeros ciclos y lo denominan como indispensable para su formación.

AdD_EF_3_7 (0:50:53.8): “Yo creo que sería interesante, porque ya digo a través de la reflexión aprendemos en sí, incluso se podría disminuir un poco el tiempo de la práctica y se podría este tiempo hacer que cada semana por ejemplo se argumente o se reflexione sobre las acciones que se dan dentro de la práctica.”

AdD_EF_3_24 (1:03:04.0): “Bueno, yo creo que sí que sería muy muy necesario.”

AdD_EF_3_32 (1:00:24.8): “Creo que sí, porque si no se hace estas reflexiones se está perdiendo mucho, mucho, no mucho tiempo sino mucha experiencia que les ayuda mucho a los estudiantes y docentes.”

AdD_EF_3_35 (1:15:07.5): “Es muy buena esto de tratar de que se relacione, que exista un espacio, de diálogo donde se exponga todas las situaciones o las cosas más relevantes que algún estudiante quiera decir a mí me pasó esto, yo creo que no se da así no más en cualquier lado ni a veces hay el tiempo suficiente entonces creo que es un buen espacio, es una buena idea para mí.”

4.3. Síntesis de percepciones de los AdD entrevistas inicial y final

La síntesis de los resultados de las entrevistas a los AdD que se presenta ahora incluye cada una de las categorías de análisis y su tratamiento comporta las percepciones de cada estudio de caso CA, CB y CC en su orden respectivamente.

4.3.1. Síntesis de percepciones. Naturaleza, características y organización de la reflexión de la reflexión sobre las situaciones de la práctica

Las percepciones iniciales de los AdD en el CA consideran a la reflexión sobre las situaciones o experiencias de la PP como un espacio de diálogo, de respaldo teórico de las diferentes situaciones experimentadas en la PP y que les conduce a reflexionar o analizar una posible solución ante las diferentes problemáticas. El desarrollo de este proceso *inicia* con la formación a gran grupo de los AdD, posteriormente en su *desarrollo* uno de los AdD de la pareja pedagógica practicante comparte la experiencia que le haya generado impacto, seguido de la intervención de los tutores de la PPA como guía del proceso a través de preguntas dan inicio el conversatorio entre estudiantes y tutores. Para cerrar con una conclusión general. Los AdD consideran que el proceso de reflexión comporta en diferentes momentos reflexiones de carácter individual y grupal.

En el CA la reflexión es concebida como un espacio donde exponen una situación en particular de la práctica preprofesional que, a través de un proceso de análisis llega a posibles soluciones. El proceso de reflexión se realizó en tres momentos, uno inicial con la disposición en “U” seguido con la exposición de algún caso en particular vivenciado en la práctica preprofesional por los estudiantes y luego un proceso de análisis para entregar soluciones.

Por otro lado, en el CB la reflexión es concebida como una oportunidad para discutir temas enriquecedores, positivos o negativos, que ocurren en la Unidad Educativa de práctica preprofesional. Señalan que es la primera vez que llevan a cabo la reflexión con relación a las experiencias de anteriores semestres, considerándolo un aporte positivo. El proceso de reflexión en este caso se inicia con la elección por los profesores de la PPA del aprendiz de docente relator para que comparta con los demás compañeros la experiencia o situación de práctica preprofesional que le ha llamado la atención e iniciar un proceso de reflexión con una guía y retroalimentación por los tutores. Los docentes aportan con teoría que fundamenta la práctica y con experiencias propias. Se finaliza el proceso de reflexión con una conclusión general, resolviendo dudas.

En este sentido los AdD consideran a la reflexión como un proceso de construcción de opiniones y aportes de los estudiantes y los tutores a partir de las experiencias de la práctica preprofesional, a través de la escucha activa entre compañeros de clase. Los estudiantes explican que la naturaleza de la reflexión inicia cuando se colocan en un círculo para escuchar los relatos de los compañeros de la clase y exponer sus vivencias en la práctica preprofesional. Al inicio de la reflexión cada estudiante elaboraba una ficha, una relatoría sobre un problema relevante que ha surgido en la semana de prácticas, para posterior a ello comentar en el salón de clase.

A su vez en el CC los AdD consideran a la reflexión como un espacio donde exponen en conjunto situaciones que han ocurrido en la práctica preprofesional. El proceso de reflexión se inicia presentando un tema de interés o de dificultad que se haya vivenciado en la práctica preprofesional habiendo realizado un círculo con todos los estudiantes previamente, como segundo paso en el proceso de la reflexión se realiza un intercambio de ideas con la intervención de estudiantes y docentes. En este espacio los tutores entregan fundamentos teóricos que aportan a la reflexión de la situación presentada.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

Como tercer paso continúa el cierre del proceso de reflexión con una conclusión por la pareja pedagógica académica y estudiantes.

El espacio de reflexión es concebido como un proceso de mejora y de común consenso entre los tutores y los estudiantes a través de la reflexión sobre la práctica, que representa un proceso de apoyo para resolver problemas y conflictos que se desarrollan en la práctica. Este proceso ha permitido aportar con ideas de la problemática a través de las relatorías. El proceso de reflexión daba inicio cuando se presentaba las reflexiones y los tutores se convertían en guías u orientadores, mientras sus compañeros escuchaban, se continuaba con una discusión sobre las situaciones para llegar a una solución o estrategias que puedan ser utilizadas en las Instituciones Educativas.

4.3.2. Síntesis de percepciones. Contribución de la reflexión a la relación teoría práctica

El teorizar la práctica aporta a los estudiantes adquirir los conocimientos necesarios que ayudan a la comprensión de práctica preprofesional. En cuanto a la contribución por el tutor esta se centra planteando hipótesis de las diferentes situaciones. Entre los aspectos teóricos que contribuyeron a la relación entre la teoría y la práctica están: los modelos pedagógicos, didáctica para la enseñanza de las matemáticas, la lectura y la escritura, el concepto de contexto, ambientes y escenarios de aprendizaje, la didáctica de las Ciencias Naturales, el Currículo Nacional de Educación y la instrumentación curricular.

El teorizar la práctica les prepara a los AdD para actuar en las prácticas preprofesionales sobre lo reflexionado en el aula universitaria. La vivencia de la práctica llega a cobrar sentido hasta que se realiza la reflexión que le permite conectar con la teoría. Hubo participación por parte de los tutores (PPA) y el aporte del contenido de las asignaturas. La diferencia en la contribución de la Pareja Pedagógica Académica (PPA) es que el TAP explora las situaciones vivenciadas en la práctica, mientras que TCI realiza diferentes preguntas relacionadas con la situación. Se observa más apoyo y contribución por parte de TCI que del TAP, por un direccionamiento más claro de TCI.

Los AdD indican la importancia de una complementariedad con la teoría abordada en diferentes asignaturas, complementariedad que se surge posterior a la puesta en común de situaciones vivenciadas en la práctica preprofesional. Entre los aspectos teóricos que fomentan la relación entre la teoría y la práctica de acuerdo con los AdD están: el concepto y creación de contexto, ambientes y escenarios de aprendizaje, el abordaje de los modelos pedagógicos, las estrategias metodológicas para mantener el interés del estudiante al aprendizaje.

Existe una estrecha relación entre la práctica y la teoría abordada en el proceso de la reflexión. Algunos de los aspectos en que se ha visto un gran aporte es el contenido sobre ambientes, contextos y escenarios de aprendizaje, estrategias para aplicar en la práctica como por ejemplo el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), cambio de actitud en la práctica de los contenidos tratados, la historia de vida como instrumento de recogida de información. Asimismo, el TCI entregaba más contenido teórico mientras que el papel del TAP se centraba mucho más en la motivación al estudiante a investigar y su acompañamiento diario aportaba de forma positiva su participación en el proceso de la reflexión.

La reflexión permite la conexión entre la teoría y la práctica con las experiencias que son llevadas en el aula. El fomento de la relación entre la teoría y la práctica nace desde los tutores con la entrega de teoría sobre las experiencias de la práctica preprofesional. Entre las situaciones reflexionadas estaban aquellas relacionadas con el escaso de material didáctico que emplea el docente profesional, la conceptualización de escenario y ambiente, la gestión del aula, la disciplina de los estudiantes.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

Al fomento de la relación entre la teoría y la práctica los estudiantes lo perciben como con un grado muy elevado y en otros casos fue nula. La teoría que pudo conectarse con la práctica es la identificación del contexto, escenario y ambiente de aprendizaje, el uso de la tecnología educativa. Un aspecto que rescatan los estudiantes es que los docentes motivan al desarrollo de investigación para conectar la teoría con la práctica.

En este sentido las percepciones que los AdD se representan sobre la teoría y su relación con la práctica si bien permite identificar que esta contribuye a la adquisición de conocimientos que comportan el trabajo desde los modelos pedagógicos, las didácticas, y las experiencias de PP objeto de reflexión y ha permitido a los AdD experimentar en la práctica los aportes teóricos trabajados en la universidad, pero estas percepciones no han permitido identificar de forma clara que los AdD en su práctica como en el contexto áulico universitario pongan en cuestión las teorías proclamadas y concebidas, de manera que contribuya al AdD al desarrollo de su representación sobre la PP y la profesión docente.

4.3.3. Síntesis de percepciones. Rol que desempeñan los tutores en el fomento de la reflexión conjunta en la PP

Para los AdD en el CA el impacto en el proceso de reflexión fue de la pareja pedagógica académica por los siguientes motivos: la intensión de reflexionar sobre las diferentes situaciones de la PP; la guía para reflexionar y entrega de fundamentación teórica. Durante las tres primeras semanas fue un trabajo individual por los tutores. El Rol de TAP fue el acompañamiento en la PP, intervenir y asesorar a cualquier situación que pueda presentarse en la Institución Educativa. Este docente pasa mayor tiempo en contacto con los estudiantes. Por otro lado, el foco de atención en el proceso de la reflexión por los estudiantes ha sido variado, primero en entender la situación que lleva a los AdD a razonar y en mayor medida en buscar una solución a la situación.

El trabajo que desarrollaron los tutores de PPA en conjunto son: la lectura de las relatorías en el proceso de la reflexión, que es cuando inicia la interacción entre docentes y estudiantes, la elaboración del PIENSA, existiendo un complemento entre los dos docentes. El rol de TCI fue teórico, entregando solución a las diferentes situaciones de la PP, hubo involucramiento y una guía para resolver diferentes situaciones de la PP. El rol de TAP se realizó en el acompañamiento en la PP a los estudiantes. El docente en el proceso de la reflexión partía de lo sucedido en la práctica preprofesional. El foco de reflexión fue la comprensión de las situaciones de la PP, un cincuenta por ciento en comprender y un cincuenta por ciento en solucionar. Otros estudiantes se centraron en su totalidad en dar solución a los problemas. Los protagonistas de este proceso de reflexión son los estudiantes porque son los que llevan diversas situaciones de la PP al aula universitaria.

Por otro lado, en el CB el impacto por parte de la PPA en el proceso de reflexión de las situaciones vividas en la práctica ha sido evidente con reflexiones desde su propia experiencia. El Rol de TAP se centró en guiar el proceso de la PP, coordinaba el trabajo conjunto en el aula de la Institución Educativa. Después de la práctica aborda junto con el TCI situaciones diversas para realizar la reflexión. Mientras que el rol de TCI se centró en revisar los PIENSA y participar en el proceso de la reflexión. El foco de atención está en entender la situación, identificar la situación y realizar un análisis para finalmente darle solución.

El trabajo que desarrollaron en conjunto los tutores de PPA fueron: las reflexiones, los aportes de los dos docentes, la guía para la reflexión, al prestar atención a las situaciones vivenciadas por los estudiantes, con la entrega de ejemplos, la revisión de los diarios de campo, al momento de la organización del aula en un círculo. El rol del TAP fue de acompañamiento a los estudiantes en el proceso de la PP y en la reflexión, fue un apoyo fundamental con algunas intervenciones para solucionar

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

una situación en la reflexión. El rol de TCI fue poner atención e interés a los diferentes casos compartidos por los estudiantes. El foco en que se centró la reflexión fue en profundizar la solución, otros estudiantes comentan que intentan comprender la situación o el caso que hayan vivido en las PP para poderlo solucionar y llevaba a una mayor reflexión. Otros estudiantes comentan que el foco centró en darle solución a la situación. Los docentes y los estudiantes toman protagonismo en el proceso de reflexión.

Las percepciones que sostiene los AdD del CC sobre el impacto de la PPA al proceso de la reflexión por la interacción, comunicación y comprensión entre los dos tutores para llevar una reflexión adecuada.

El rol de TAP se caracterizó por el acompañamiento a los estudiantes en su proceso de PP. Los estudiantes denominan al rol desempeñado por TAP como muy oportuno y adecuado. Se encargaba de realizar procesos de gestión con las autoridades de la Institución Educativa. El TCI realiza un acompañamiento en las prácticas preprofesionales que le permite evidenciar la realidad más de cerca. Brinda apoyo a los estudiantes a través de tutorías y el acompañamiento a través de la reflexión. El foco de atención en el proceso de la reflexión se centra en comprender el caso para luego intentar dar una solución, dar una mirada más objetiva y a profundidad de la situación, además de relacionarla con la teoría, mientras otros estudiantes se focalizan en la solución de la situación. Asimismo, se mantenía en contacto con la directora de la Institución Educativa. Mientras que el rol de TCI fue promover el diálogo, aclarar dudas sobre las situaciones compartidas en la reflexión. El foco de atención en el proceso de la reflexión se centró en comprender el caso para luego intentar dar una solución, dar una mirada más objetiva y a profundidad de la situación, siendo los protagonistas de este proceso los estudiantes porque sin su participación no hubiera reflexión.

4.3.4. Síntesis de percepciones. Ayudas que brindan los tutores al fomento de la reflexión conjunta sobre la PP

Para los AdD del CA las ayudas que los tutores entregan para comprender la situación de la PP fueron la guianza que, en el proceso de reflexión, el planteamiento de preguntas, los aportes a través de los diferentes puntos de vista, el diálogo y la búsqueda de soluciones. Las dificultades que se generan al brindar ayudas en el proceso de reflexión para algunos de los AdD son la diversidad de ideas o dos puntos de vista muy diferentes de los tutores ante una situación relatada.

El tipo de ayuda entregado por PPA comportó los conceptos teóricos, explicación de los casos para llegar a una solución, preguntas generadoras, el uso de las TIC, poner en común su punto de vista sobre las situaciones de la PP, aclaración de dudas y entrega de bibliografía que permitieron reforzar la reflexión. Entre las dificultades que han experimentado los estudiantes al desarrollar dinámicas de reflexión están: el bajo nivel de actuación del docente, ser un grupo numeroso dificultaba una reflexión individual, no hubo un trabajo conjunto de los docentes.

Por otro lado, los AdD del CB sostienen que la ayuda que reciben de la PPA es una explicación más profunda de las diferentes situaciones de la práctica preprofesional, la califican como indispensable para el proceso. Intentan motivar a la reflexión, el direccionamiento que reciben por parte de los docentes para desarrollar la reflexión. La falta de participación por parte de los mismos estudiantes, tener diferentes puntos de vista frente a una circunstancia compartida en grupo durante la reflexión, los estudiantes perciben una falta de coordinación por los docentes.

El tipo de ayuda entregado por la PPA fue compartir vivencias experimentadas que permitieron comprender la situación de la PP, una guía y apoyo para reflexionar, el diálogo conjunto, la entrega de técnicas y métodos para trabajar en el aula de la PP. Entre las dificultades que han experimentado los estudiantes está la timidez para opinar, la falta de participación, la atención situaciones de la PP que no

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

se relacionaban con el núcleo problémico y el eje integrador del curso. La falta de conocimiento teórico sobre las situaciones vivenciadas en la PP.

Los AdD del CC sostiene que la ayuda por parte de la PPA permite profundizar las temáticas de las situaciones de la práctica preprofesional, además promueven la reflexión con una guía. No entregan una respuesta inmediata e inducen a la reflexión y a la búsqueda de soluciones; presentan casos reales que permite la comprensión de diferentes situaciones. Entre las dificultades que se encuentran son la falta de participación en el proceso de reflexión y el tiempo limitado para poder llegar a dar una solución a las diferentes situaciones expuestas.

Las ayudas por parte de las PPA se basan fundamentalmente en experiencias, comentarios y reflexiones, aportes teóricos relacionados con la PP, entrega de ejemplos, motivación para investigar, pautas o consejos para la solución y pautas para evitar emitir juicios de valor. Entre las dificultades está la falta de vinculación entre los dos docentes, la timidez al compartir la relatoría al resto de compañeros, la inasistencia de algunos estudiantes y la redundancia de relatorías en la reflexión.

4.3.5. Síntesis de percepciones. Evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP

En los CA, CB y CC los estudiantes coinciden que no se ha realizado una evaluación. Sin embargo, en los tres casos algunos estudiantes indican el no saber con certeza que se realice una evaluación, un estudiante del CA habla de una heteroevaluación y coevaluación, además, sus respuestas se pueden comprender como una duda si son o no evaluados por su participación en el proceso de reflexión conjunta al dar una solución al caso presentado en el aula u otros aspectos que impliquen la reflexión.

4.3.6. Síntesis de percepciones. Contribución en la formación del AdD expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión

En el CA existen diversas opiniones sobre la expectativa de logro, algunas positivas por la profundidad de los casos expuestos en la clase, a ser críticos, a ir adquiriendo más experiencia, a recibir el apoyo de los compañeros de clase; otras expectativas de término medio sobre el logro alcanzado, pues no alcanzó un gran nivel de profundidad. La importancia se encuentra en el aporte de un cambio de postura rígida de concepción a una más flexible en el proceso de reflexión e invita a tutores y aprendices de docentes ser más críticos con las diferentes problemáticas.

Las expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión y grado formativo en las asignaturas fueron importantes porque abordaron situaciones de la PP a través del diálogo y la reflexión para buscar una solución. La reflexión les ha permitido conocer diferentes experiencias y poder llevar ideas nuevas a la práctica para el abordaje de las situaciones, aportando a su formación académica. La importancia de la reflexión en la formación del AdD motiva a pensar y repensar sobre las diferentes situaciones de la PP. Este espacio permite intercambiar opiniones y mejorar la práctica educativa en la actualidad y en el futuro, permiten ver circunstancias con las que podrían encontrarse en la práctica profesional y tener otras perspectivas para solucionarlo.

Los AdD del CB exponen su alto nivel de expectativa de logro debido a que han evidenciado que las otras asignaturas del quinto ciclo están presentes en los momentos de reflexión. Comentan que esta reflexión les permitió tener más experiencia al conocer diferentes situaciones y soluciones que podrían brindarles los docentes. La importancia se centra en la posibilidad de escuchar diferentes vivencias de los compañeros y que su propuesta inicial de solución puede cambiar luego de la reflexión. Señalan como un enriquecimiento en el aprendizaje por el intercambio de vivencias, a la formación como futuros

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

docentes porque se van adquiriendo conocimientos nuevos. Indican que hay un mayor aprendizaje cuando se reflexiona las situaciones en el aula de la Universidad.

Asimismo, los AdD consideran las expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión y grado formativo con un nivel alto de importancia, porque por intermedio de las relatorías y el dialogo que se genera de ellas pueden escuchar las opiniones de sus compañeros y los diferentes puntos de vista. Además, permitió el análisis a profundidad de las diferentes problemáticas. Los estudiantes consideran que ha sido importante para su formación como futuro docente, porque por medio de las relatorías han aprendido del otro (compañero de clase), sus relatorías y conocer los diferentes puntos de vista de los otros estudiantes y de los docentes.

Las expectativas de logro del CC se caracterizan por tener expectativas altas por la posibilidad de explorar, la adquisición de nuevos conocimientos durante la reflexión, además de las estrategias que pueden aplicar en el aula y para la construcción del proyecto final PIENSA. Los AdD consideran importante la reflexión porque permite que compartan casos y experiencias que viven en las prácticas. Su análisis se realizó puntualmente desde una situación con un intercambio de ideas para enlazar la práctica con la teoría.

Los AdD consideran que sus expectativas de logro se centran en la importancia del proceso de reflexión sobre las experiencias o situaciones de la PP, porque permitió reflexionar sobre las diferentes situaciones de la PP, directamente relacionadas con la realidad. Por otra parte, existen estudiantes que esperaban una reflexión a mayor profundidad de los diferentes casos. Los estudiantes consideran que ha sido importante porque permiten la reflexión de los diferentes casos expuestos y motiva a accionar sobre estos, además aporta a mejorar en la competencia de expresión oral y tener argumentos coherentes en cada intervención.

4.3.7. Síntesis de percepciones. Grado de satisfacción por haber participado en la experiencia de reflexión

Los AdD en el CA entregan respuestas variadas, pero en su mayoría se consideran satisfechos por el nivel de profundidad y que han cubierto sus expectativas en cuanto a su participación. También se encuentran respuestas de una satisfacción media. Sin embargo, también se puede evidenciar una falta de satisfacción por la escasa participación en el proceso.

Presentan una satisfacción alta porque ha permitido conocer las opiniones de los compañeros, escuchar diferentes comentarios y vivencias que les permite discutir diferentes problemáticas. Los estudiantes explican que se sienten entre normal, bien y bastante satisfechos. Algunos estudiantes comentan que su nivel de reflexión se ha incrementado en contraste con su nivel de reflexión inicial. Su satisfacción se suma el diálogo que mantienen con los compañeros y docentes durante la reflexión.

De acuerdo con los AdD en el CB las reflexiones han cumplido las expectativas, comentan que ahora su profundidad es mayor en relación con los anteriores semestres. La satisfacción refiere el desarrollo de competencias como la expresión verbal al exponer el caso frente al grupo. La denominan como muy productivo, con alta contribución, a la vez de compartir situaciones de caso de la PP.

La satisfacción principalmente se enfocó sobre la ayuda a la superación y resolución de varias inquietudes, el cambio sustancial de la participación de nula a una más elevada. Se ha generado un ambiente de confianza con un proceso reflexivo muy profundo y alto. Esta reflexión los lleva a desarrollar relaciones de confianza individual y entre compañeros de clase, el nivel de satisfacción lo denominan también como algo positivo.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

Los AdD en el CC exponen que la satisfacción es elevada y que han sido provechosas al tener un espacio que le permita expresarse. Comentan que en ocasiones pueden realizar la reflexión a profundidad, sin embargo, por su postura y función en la Institución Educativa podría ser complejo aplicar una solución. La satisfacción de participación es diversa, algunos estudiantes consideran que esta participación es muy alta, otras personas consideran poco satisfactoria.

Los aprendices de docentes sostienen que han logrado una satisfacción plena del proceso de la reflexión y que ha ido generando e implementando la capacidad reflexiva. Por otra parte, comentan la falta de profundidad al momento de reflexionar. La mayoría de los estudiantes se sienten satisfechos con un nivel alto de reflexión. El proceso de reflexión les ayudó a entender las situaciones de la práctica preprofesional. Lo denominan bueno al comparar su nivel de reflexión al inicio y al final del proceso.

4.3.8. Síntesis de percepciones. Sugerencia de mejora para el desarrollo en inclusión real de la reflexión en el Plan de Prácticas

Las recomendaciones están relacionadas con el tiempo invertido para reflexionar sobre un caso, otra es, la coordinación entre los tutores durante la reflexión y el profundizar temas que necesitan apoyo de los docentes. Los AdD recomiendan incrementar espacios de reflexión y en caso de ser posible la aplicación de las recomendaciones entregadas en el momento de la reflexión. Además, se sugiere un ajuste con la dinámica del proceso de reflexión, mejorar la organización en el tiempo sobre la participación de cada estudiante, mayor inversión de tiempo en la reflexión de las situaciones de la práctica.

Las recomendaciones se relacionan con tener una mayor dinámica en el proceso de reflexión, sacar más a flote conclusiones de los docentes sobre los temas reflexionados. Las sugerencias se ven relacionadas con la dinámica de la clase, la categorización de las situaciones, la organización del tiempo durante la reflexión. Recomiendan mayor dinámica para la reflexión por parte de los dos tutores. Además, se recomienda que esta experiencia se puede iniciar desde el primer ciclo de la carrera. Las sugerencias se centran en la organización de tiempo en el proceso de la reflexión, la preparación previa de los docentes a situaciones que se vayan a tratar en el aula en el momento de la reflexión.

4.3.9. Síntesis de percepciones. Incluir el proceso de la reflexión en el plan de prácticas

En todos los casos CA, CB, CC los AdD coinciden que la reflexión debe formar parte de este plan, porque consideran que es muy importante poder reflexionar y aumentar la capacidad de pensar sobre las diferentes situaciones que están viviendo en la práctica preprofesional y además comentan que ayudan a compartir las experiencias. Asimismo, coinciden que la reflexión debería formar parte del plan de práctica preprofesional porque se pudo evidenciar una gran mejoría en la práctica preprofesional. Los estudiantes comentan que sería muy positivo que este espacio de reflexión se brinde desde los primeros ciclos y lo denominan como indispensable para su formación. Como también consideran que el proceso reflexivo debe incluirse en el plan porque consideran que es un espacio que permite traer situaciones reales desde la práctica preprofesional para ser debatidos en el aula.

4.4. Resultados del análisis de entrevista inicial a los TCI

La presentación se organiza en ocho apartados, uno para cada una de las categorías de análisis de la primera entrevista semiestructurada y que se han presentado previamente en apartados anteriores. Los apartados son los siguientes: (4.4.1) Naturaleza, características e importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP para la formación; (4.4.2) Contribución de la reflexión a la relación teoría práctica sobre la PP; (4.4.3) Rol de los tutores en las sesiones de aprendizaje y enseñanza de la reflexión; (4.4.4) Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y principales dificultades en las sesiones de reflexión conjunta; (4.4.5) Evaluación del proceso de reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de los AdD; (4.4.6) Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; (4.4.7) Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión y (4.4.8.) Sugerencias de cambio y mejora de la experiencia de reflexión en la PP.

4.4.1. Percepciones iniciales de los TCI. Naturaleza, características e importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP para la formación

En esta categoría se incluyen las subcategorías de Concepción de la Naturaleza, características e importancia de la reflexión (1.1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TCI) e Importancia de la reflexión para la formación (1.2 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_ADD_TCI y 1.3 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_MAE_TCI).

Del contenido de las entrevistas finales a los TCI se ha analizado la categoría “Naturaleza, características e importancias de la reflexión sobre las situaciones de la PP para la formación” que incluye **dos subcategorías** y **tres ámbitos temáticos** de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas que aportan información a las subcategorías (ver Tabla 4.4.1).

Tabla 4.4.1 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a la naturaleza de la reflexión

Subcategoría	Códigos
4.4.1.1 Concepción de la naturaleza y características de la reflexión en la PP	Concepción sobre la naturaleza y características de la reflexión en la PP 1.1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TCI
4.4.1.2 Importancia que otorgan a la reflexión en la PP para la formación	Importancia de la reflexión en la PP para la formación de los AdD 1.2 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_ADD_TCI Importancia de la reflexión en la formación de futuros docentes 1.3 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_MAE_TCI

Las percepciones iniciales que los TCI sostienen se presentan en la Tabla 4.4.2, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.4.2 Número de fragmentos de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión en la PP y subcategorías integrantes

CÓDIGOS	TCI_1_EI Gr=77			TCI_2_EI Gr=118			TCI_3_EI Gr=131			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
1.1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TCI Gr=22	15	68,18	40,54	3	13,64	8,11	4	18,18	10,81	22	100	59,46

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

CÓDIGOS	TCI_1_EI Gr=77			TCI_2_EI Gr=118			TCI_3_EI Gr=131			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
1. 2 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_ADD_TCI Gr=8	2	25,00	5,40	3	37,50	8,11	3	37,50	8,11	8	100	21,62
1. 3 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_MAE_TCI Gr=7	2	28,57	5,40	2	28,57	5,40	3	42,86	8,11	7	100	18,92
Totales	19	51,35	51,35	8	21,62	21,62	10	27,03	27,03	37	100	100

Nota. En la Tabla 4.4.2 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia son: en primer lugar 1. 1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TCI que hace referencia a la percepción de los TCI del proceso de reflexión sobre la práctica, mientras que los códigos/ámbitos temáticos que le siguen con una frecuencia coincidente son: 1. 2 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_ADD_TCI y 1. 3 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_MAE_TCI que se centra en la importancia de la reflexión de la PP en la formación de los Add.

4.4.1.1. Percepciones iniciales de los TCI. Concepción de la naturaleza y características de la reflexión en la PP

Se presentan los resultados de la subcategoría “Concepción de la naturaleza y características de la reflexión (1.1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TCI). Las preguntas relacionadas con la recogida de información sobre esta temática fueron: *¿Cuál es su concepción sobre la naturaleza de la reflexión sobre las situaciones de la PP? Y P2 ¿Podría indicar un ejemplo que ilustre que es para usted la reflexión en este ámbito?*, y su caracterización se llevó a cabo utilizando en código siguiente, elaborado para captar las percepciones de los tutores 1.1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TCI.

Concepción de la naturaleza y características de la reflexión en la PP (1.1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TCI).

TCI_1: El tutor menciona la importancia de la existencia de un proceso de reflexión en la formación docente con la aplicación de la teoría en la práctica preprofesional.

TCI_1_EI (0:03:01.9): “Es fundamental, no, yo creo que la práctica preprofesional en el campo universitario requiere de un proceso de reflexión profunda, tal como habíamos, se llevaba pues en la universidad.”

TCI_1_EI (0:03:01.9): “Es necesario que los estudiantes no solamente apliquen la teoría que aprenden en las aulas, sino que complementen esa formación reflexionando acerca precisamente de lo que ellos han aplicado.”

TCI_2: El tutor comenta que el proceso de reflexión analiza situaciones que suceden con los estudiantes de la PP.

TCI_2_EI (0:03:38.3): “Lo que yo vi fue un niño que peleó con este, otro que le mordió aquel o un niñito que perturbaba mucho el aula y darle un enfoque teórico a eso es pues no es siempre tan sencillo, aunque uno se lo puede dar.”

TCI_2_EI (0:18:24.4): “Dos horas semanales con esto con herramientas con reflexiones, yo creo que pueden ser productivas.”

TCI_3: El tutor concibe la reflexión como un proceso de tipo crítico que debe ser guiada para que el estudiante reflexione. Para el momento de la reflexión se realiza un semicírculo y se tratan temas obtenidos de la PP.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_3_E1 (0:00:33.3): “La naturaleza de la reflexión siempre desde mi formación académica he creído que es una reflexión crítica y que debe ser una reflexión guiada.”

TCI_3_E1 (0:00:33.3): “Como unos lineamientos en base a que se pueda promover en el alumno para que empiece a pensar o a analizar sobre ciertos aspectos de su práctica.”

Las concepciones de los tutores coinciden en el objeto de la reflexión aborda las situaciones de la práctica preprofesional traídas al espacio de reflexión por el aprendiz. Asimismo, ponen de relieve diferencias en la finalidad de esta, mientras alguno pone el acento en la relación teoría práctica, otros señalan la necesidad de dotar a la reflexión de una finalidad crítica y proporcionar ayudas o guías expertas a la reflexión.

4.4.1.2. Percepciones iniciales de los TCI. Importancia de la reflexión en la PP para la formación

Esta subcategoría refiere la importancia que otorgan a la reflexión en la PP para la formación. Las preguntas relacionadas con esta subcategoría fueron *¿Cuál es su percepción como tutor que compone la PPA sobre la importancia que se otorga a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional en la formación de los AdD?, ¿Cuál es su percepción como tutor que compone la PPA sobre el papel de la reflexión en la formación y desarrollo del conocimiento del maestro sobre las situaciones de PP?, y ¿Usted cree que reflexionar sobre situaciones de la PP es importante para la formación de los AdD? ¿Por qué?* La caracterización de las respuestas se realizó utilizando los siguientes dos códigos 1. 2 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_ADD_TCI y 1. 3 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_MAE_TCI.

Importancia de la reflexión en la PP para la formación de los AdD en la PP. (1. 2 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_ADD_TCI).

TCI_1: La importancia de la reflexión radica en identificar y enfrentar las diferentes problemáticas y dificultades a las que se enfrentan en su día a día.

TCI_1_EI (0:03:01.9): “Especialmente, creo yo, a nivel de las dificultades que les van apareciendo el día a día, porque precisamente a partir de, de esas dificultades y de los errores, incluso, que se van cometiendo, ellos tienen la posibilidad de ir afinando su perfil de salida.”

TCI_2: El tutor menciona la importancia de la reflexión para contrastar la práctica observada con la teoría. Señala que es una fortaleza como universidad permitir este proceso.

TCI_2_E1 (0:06:32.7): “Posibilidad de ver alternativas pedagógicas que permitan que permitan contrastar con lo que se vio.”

TCI_2_E1 (0:02:18.2): “Creo que alguna cosa que es lo mejor que tiene la UNAE.”

TCI_3: El tutor comenta que la importancia de la reflexión se ve reflejada en lo que los estudiantes experimentan en sus PP, pero también, además, en la posibilidad de acompañarlos en este proceso con la reflexión, que facilita el cambio o revisión de sus ideas y concepciones pedagógicas entre los compañeros y con los tutores.

TCI_3_E1 (0:06:15.6): “Es muy valiosa esta reflexión para nosotros.”

TCI_3_E1 (0:06:15.6): “La reflexión es un espacio superimportante para que ellos conozcan tanto de sus compañeros como de ellos mismos, cómo van cambiando sus ideas y sus concepciones pedagógicas, didácticas.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

TCI_3_E1 (0:06:15.6): “Es muy importante conocer que es lo que ellos están viviendo, qué es lo que ellos están experimentando, sintiendo por dentro, qué están pensando, cómo cambian sus ideas.”

La importancia de la reflexión se relaciona con la capacidad de identificar y analizar las situaciones de la práctica habitual de los docentes, relacionar la teoría y la práctica y facilitar el cambio de concepciones pedagógicas iniciales o previas.

Importancia de la reflexión para la formación de futuros docentes (1. 3 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_MAE_TCI).

TCI_1: El tutor cree que la reflexión es una estrategia necesaria que se trabaja en el marco del modelo pedagógico de la UNAE.

TCI_1_EI (0:03:01.9): “Creo que es fundamental la reflexión y me parece que dentro del modelo que propone la universidad es una estrategia muy adecuada y pertinente.”

TCI_2: La percepción del tutor sobre el papel de la reflexión en la formación y desarrollo del conocimiento considera algo muy importante por el reto que implica como docente para la propuesta de soluciones frente a una situación que traen los estudiantes.

TCI_2_E1 (0:06:58.7): “Creo que eso es lo más importante para nosotros como profesores universitarios, es un reto de resolver problemas de la cotidianidad que no se tiene si se tiene únicamente la academia como contexto.”

TCI_3: El tutor comenta que el papel de la reflexión en la formación y desarrollo del conocimiento como docente permite observar y reflexionar lo que los estudiantes expresan. Esta circunstancia les permite a los docentes actuar en caso de requerirlo, en la práctica preprofesional.

TCI_3_E1 (0:09:32.7): “Cuando ellos se expresan y cuentan verbalmente o por escrito, pues uno como profesor sabemos por lo que están pasando.”

TCI_3_E1 (0:09:32.7): “Nosotros también, como tutores académicos, podemos contribuir a la realización de acciones en la escuela para mejorar la práctica o pensar estrategias juntos, con ellos.”

La importancia de la reflexión para la formación de docentes, la señalan los tutores en que ayuda a los AdD a enfrentar los problemas de su práctica cotidiana, les permite conocer sus necesidades formativas y contribuir a la mejora de la práctica.

4.4.2. Percepciones iniciales de los TCI. Contribución de la reflexión a la relación teoría práctica sobre la PP

En las entrevistas semiestructuradas se logró identificar la categoría de análisis “Contribución de la reflexión a la relación teoría práctica” que en el caso de las entrevistas iniciales a los TIC incluye **cuatro subcategorías** y **ocho ámbitos temáticos** de organización de las respuestas a las preguntas (ver Tabla 4.4.3).

Tabla 4.4.3 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a la contribución de la reflexión a la relación teoría práctica

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Subcategorías	Códigos
4.4.3.1 Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la relación teoría-práctica	Contribuciones de la reflexión a la relación teoría - práctica 2. 1 CON_R-PP_FOMT_T-P_TCI
4.4.3.2 Conexión de los contenidos de la asignatura CIDGAA con las situaciones de la PP	Relación entre los contenidos la asignatura CIDGAA con las situaciones objeto de reflexión de la PP 2. 2 CON_CONT_CIDGAA_PP_TCI
4.4.3.3 Contenidos de las asignaturas que se han relacionado directamente con la PP y contribución de la PPA a la relación entre la teoría y la práctica	Contribución del Tutor de Cátedra Integradora (TCI) a fomentar la reflexión en la PP 2. 1. 2 CON_TCI_FOMT_R-PP_TCI
	Contribución del Tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares (TAP) a fomentar la reflexión en la PP 2. 1. 1 CON_TAP_FOMT_R-PP_TCI
	Contribución conjunta (TCI y TAP) al fomento de la reflexión en la PP 2. 1. 3 CON_PPA_FOMT_R-PP_TCI
	Contribución de la PPA a las relaciones entre la teoría aportada por las diferentes asignaturas de quinto ciclo de EB y la PP 2. 3 CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_TCI
4.4.3.4 Aspectos de la PP que fomentan la relación teoría-práctica	Dinámicas de la clase compartida que fomentan la relación entre la teoría y la PP. 2. 4 CON_DIN_PRFC-PP_TCI
	Contenidos teóricos de quinto ciclo relacionados con la PP de este período 2. 5 CON_PP_5_ASPPRIV_APR_RPP_TCI

Las percepciones iniciales que los TCI sostienen se presentan en la Tabla 4.4.4, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.4.4 Número de fragmentos de la categoría Contribución de la reflexión a la relación teoría práctica sobre la PP

CÓDIGOS	TCI_1_EI Gr=77			TCI_2_EI Gr=118			TCI_3_EI Gr=131			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
2. 1 CON_R-PP_FOMT_T-P_TCI Gr=9	1	11,11	1,25	4	44,44	5,00	4	44,44	5,00	9	100	11,25
2. 1. 1 CON_TAP_FOMT_R-PP_TCI Gr=5	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	5	100	6,25	5	100	6,25
2. 1. 2 CON_TCI_FOMT_R-PP_TCI Gr=7	3	42,86	3,75	2	28,57	2,50	2	28,57	2,50	7	100	8,75
2. 1. 3 CON_PPA_FOMT_R-PP_TCI Gr=14	4	28,57	5,00	7	50,00	8,75	3	21,43	3,75	14	100	17,50
2. 2 CON_CONT_CIDGAA_PP_TCI Gr=18	4	22,22	5,00	6	33,33	7,50	8	44,44	10,00	18	100	22,50
2. 3 CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_TCI Gr=10	3	30,00	3,75	5	50,00	6,25	2	20,00	2,50	10	100	12,50
2. 4 CON_DIN_PRFC-PP_TCI Gr=14	10	71,43	12,50	1	7,14	1,25	3	21,43	3,75	14	100	17,50

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

CÓDIGOS	TCI_1_EI Gr=77			TCI_2_EI Gr=118			TCI_3_EI Gr=131			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
2.5 CON_PP_5_ASPPRIV_APR_RPP_TCI Gr=3	0	0,00	0,00	1	33,33	1,25	2	66,67	2,50	3	100	3,75
Totales	25	31,25	31,25	26	32,50	32,50	29	36,25	36,25	80	100	100

Nota. En la Tabla 4.4.4 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia son: en primer lugar 2. 4 CON_DIN_PRFC-PP_TCI sobre las dinámicas de la clase compartida con que fomentan la relación entre la teoría y la práctica, en segundo, el código/ámbito temático 2. 1. 3 CON_PPA_FOMT_R-PP_TCI que hace referencia a la contribución de las reflexiones sobre las situaciones de la PP en relación con la teoría y la práctica, mientras que los códigos/ámbitos temáticos que le siguen con una frecuencia coincidente son: 2. 1. 2 CON_TCI_FOMT_R-PP_TCI y 2. 3 CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_TCI que se centra primero en la contribución del TCI para fomentar la reflexión y el segundo en fomentar el contenido de las demás asignaturas que tributen a la reflexión de la PP.

4.4.2.1. Percepciones iniciales de los TCI. Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la relación teoría-práctica

La subcategoría cuyos resultados analizamos a continuación es: *Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la relación teoría-práctica*. Se preguntó a los TCI de los tres casos objeto de estudio ¿Cuál era su percepción como tutor TCI, que compone la PPA, sobre la contribución de la reflexión sobre las situaciones de PP a la relación entre la teoría y la práctica? ¿Cuáles eran los indicadores que evidenciaban esta relación? La información recogida fue caracterizada usando el código 2. 1 CON_R-PP_FOMT_T-P_TCI.

Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la relación teoría-práctica (2. 1 CON_R-PP_FOMT_T-P_TCI).

TCI_2: En cuanto el papel que ejerce la reflexión sobre la relación entre la práctica y la teoría comenta que la práctica es necesario para la teoría. Entre la teoría que expone el tutor está aquella relacionada con las teorías de Piaget y Vygotsky.

TCI_2_E1 (0:08:33.7): “Bueno, la teoría sola no es suficiente, no únicamente para los estudiantes de maestros, sino también para nosotros, los profesores, no es suficiente. Nosotros tenemos que conocer y hacer investigación y gracias a la práctica se puede hacer con mayor facilidad.”

TCI_3: La relación entre la teoría y la práctica en el proceso reflexivo tiene que ver que durante este proceso que los estudiantes expresan conocimientos en ocasiones por las situaciones vivenciadas.

TCI_3_E1 (0:14:31.6): “Están completamente relacionadas e, igualmente, mientras se hace la reflexión empiezan a salir temas de teoría y ellos empiezan a traer.”

TCI_3_E1 (0:14:31.6): “Uno se da cuenta de esa relación cuando ellos mismos caen en la cuenta de temas didácticos, temas de enseñanza y, ellos mismos dan, dan muestran ese conocimiento durante la reflexión.”

Los tutores afirman que la contribución de la reflexión a la relación teoría – práctica es muy relevante.

4.4.2.2. Percepciones iniciales de los TCI. Conexión entre los contenidos de la asignatura de CIDGAA y la PP

Presentamos los resultados relativos al análisis de la subcategoría Conexión entre los contenidos de la asignatura de CIDGAA y la PP. Las preguntas que comportó esta subcategoría fueron ¿Qué contenidos de la asignatura Cátedra Integradora “Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos” se conectan directamente con la PP?, y ¿Cómo se conectan habitualmente los contenidos de la asignatura de Cátedra Integradora con las situaciones de la PP? La caracterización de las respuestas se llevó a cabo usando los códigos 2. 2 CON_CONT_CIDGAA_PP_TCI.

Conexión entre los contenidos de la asignatura de CIDGAA y la PP (2. 2 CON_CONT_CIDGAA_PP_TCI).

TCI_1: El tutor menciona que los contenidos de la asignatura sobre todo se relacionaron con la reflexión sobre los ambientes de aprendizaje, acompañando de la teoría con la experiencia del docente.

TCI_1_EI (0:07:40.2): “Bueno, yo trate de llevar la, la asignatura desde la experiencia, claro, fundamentando un poco con, fundamentando menos con elementos teóricos y argumentando más con, con la experiencia que yo mismo he vivido como docente.”

TCI_1_EI (0:09:40.2): “La posibilidad de diseñar ambientes de aprendizaje potencializadores, fue como la mejor posibilidad que tuvieron los chicos en toda su formación.”

TCI_2: El tutor expone que entre los contenidos que están relacionados con la PP son los ambientes, el contexto y el escenario de aprendizaje.

TCI_2_E1 (0:13:26.7): “Ambientes de aprendizaje.”

TCI_2_E1 (0:13:26.7): “Se conecta directamente con la escuela porque primero en la escuela el concepto de ambiente aprendizaje es uno sólo, áulico.”

TCI_2_E1 (0:13:26.7): “Contexto de la escuela, gestión, la administración, la organización de los horarios.”

TCI_2_E1 (0:13:26.7): “En términos de contexto hacerles entender que hay aspectos del contexto interno de la escuela, pero que no son del aula o externos de la escuela y que son de la familia que están directamente relacionados con lo que ellos están observando y cómo esas dos cosas están influyendo en el aprendizaje.”

TCI_3: Entre los contenidos que menciona TCI_3 están el ambiente, el contexto y escenarios de aprendizaje, las estrategias y recursos didácticos.

TCI_3_E1 (0:20:16.8): “Dimensiones de los ambientes de aprendizaje.”

TCI_3_E1 (0:20:16.8): “Aspectos de estrategias didácticas.”

TCI_3_E1 (0:20:16.8): “Recursos educativos de clima escolar.”

TCI_3_E1 (0:23:16.4): “Los ambientes de aprendizaje digamos cuando ellos ya empiezan a, a, a seleccionar digamos una experiencia concreta de aprendizaje digamos de matemáticas”

TCI_3_E1 (0:20:16.8): “Concepción didáctica desde el enfoque de los ambientes de aprendizaje de diseños de los escenarios de ambientes de aprendizaje”

Los contenidos de la asignatura que se relacionaron con la PP fueron las ideas de ambiente, contextos y escenarios de aprendizaje.

4.4.2.3. Percepciones iniciales de los TCI. Contribución como tutor y, de manera conjunta, como PPA a la reflexión sobre las situaciones de la PP

Esta subcategoría corresponde a la información recogida a partir de las preguntas ¿Cuál es su percepción de su contribución específica como tutor TCI a la reflexión? ¿Cuál es su percepción de su contribución como miembro de la PPA a la formación y desarrollo de la reflexión desde las situaciones de la PP analizadas? ¿Cómo la clase compartida de la PPA logra establecer relaciones entre la teoría que se aborda en cada una de las asignaturas de Quinto ciclo de EB y las situaciones que se suceden en la PP? En la caracterización de la información se utilizaron los siguientes tres códigos: 2. 1. 2 CON_TCI_FOMT_R-PP_TCI; 2. 1. 1 CON_TAP_FOMT_R-PP_TCI; 2. 2. 2 CON_TCI_FOMT_R-PP_TCI, 2. 1. 3 CON_PPA_FOMT_R-PP_TCI y 2. 3 CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_TCI.

Contribución como tutor y, de manera conjunta, como PPA a la reflexión sobre las situaciones de la PP (2. 1. 2 CON_TCI_FOMT_R-PP_TCI).

TCI_1: La contribución por el tutor comenta que fue a partir de la experiencia profesional con su respectiva fundamentación teórica.

TCI_1_EI (0:07:40.2) “Creo que eso dio un excelente resultado, ¿no?, porque, claro, hablarles a los chicos a partir de las vivencias que uno ha tenido en las aulas también, porque en mi caso pues he sido, he tenido la suerte de ser profesor de establecimientos públicos, privados fiscomisionales, municipales.”

TCI_1_EI (0:07:40.2): “Yo trate de llevar la, la asignatura desde la experiencia, claro, fundamentando un poco con, fundamentando menos con elementos teóricos y argumentando más con, con la experiencia que yo mismo he vivido como docente.”

TCI_2: El tutor comenta que el conocer sobre las diferentes situaciones que viven los estudiantes le ha permitido salir del esquema de la asignatura para profundizar las necesidades del aprendiz.

TCI_2_EI (0:11:02.5): “Bueno, yo igualmente trato de hacer lo más que puedo para partir de lo que sabemos que están viviendo los estudiantes.”

TCI_2_EI (0:11:02.5): “El aporte que yo hago individualmente es ese, no solamente quedarme en lo que me está exigiendo la asignatura sino en lo que está siendo necesario que ellos comprendan un poco más a fondo.”

TCI_3: El tutor comenta que la contribución está relacionada con la mayor entrega desde la experiencia como tutor para complementar el proceso reflexivo que los estudiantes presentan con las diferentes situaciones que vivencias en la PP.

TCI_3_EI (0:17:33.0): “Me tocó la misma escuela del ciclo pasado y ya conozco la dinámica entonces yo ahí ya puedo aportar un poco más, pero yo entonces yo veo que como tutora académica puedo dar más sobre mi experiencia, sobre mi teoría y sobre lo he experimentado.”

TCI_3_EI (0:33:16.2): “Las complemento con mi experiencia y es como algo mágico porque se va dando esa complementariedad.”

La contribución de los tutores basar su intervención en las necesidades o problemas de los AdD en la práctica habitual en las escuelas y usar sus propias experiencias profesionales como situaciones en que los estudiantes podían ver reflejadas las propias de su experiencia en la escuela y ayudarles a interpretarlas utilizando el conocimiento académico, imitando el proceso que los propios tutores llevaban a cabo en la sesión.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Representación de la contribución del TAP a la reflexión sobre las situaciones de la PP (2. 1. 1 CON_TAP_FOMT_R-PP_TCI).

TCI_3: La contribución que cree el tutor que se genera para TAP es realizar una retroalimentación de lo que ocurre en la PP. Además, este tutor conoce lo que ocurre directamente en las prácticas y puede entregar una respuesta de manera inmediata.

TCI_3_E1 (0:17:33.0): ¡Ah vale vale! El tutor de prácticas él tiene de pronto más herramienta de lo que ha visto en prácticas de la escuela para dar el feedback o la realimentación a los chicos durante la reflexión.”

TCI_3_E1 (0:17:33.0): “El tutor de prácticas conoce de cómo se dice directamente los que está pasando en la escuela entonces tiene de pronto la respuesta para ellos más rápidamente.”

TCI_3_E1 (0:33:16.2): “Sobre todo cuando estamos en la fase de realimentación entonces él saca una herramienta saca unas ideas.”

TCI_3_E1 (0:17:33.0): “El tutor de prácticas puede tener una realimentación más basado en la experiencia.”

El TIC expone que la contribución relevante del TAP a la reflexión es el seguimiento continuado de los AdD que hace en la práctica misma de la PP y las posibilidades de retroacción inmediata.

Contribución de la PPA a la reflexión (2.1.3 CON_PPA_FOMT_R-PP_TCI).

TCI_1: Sobre la contribución de la pareja pedagógica el tutor comenta que fue principalmente compartir las experiencias, proponer posibles soluciones y entregar diferentes opiniones a los estudiantes.

TCI_1_EI (0:34:20.5): “Logramos visualizar lo que queríamos y estuvimos un poco a tono los dos en términos de la experiencia previa que habíamos tenido en investigación también TAP_1 y yo” cada uno por su lado, creo que sintonizamos un poco en lo que queríamos y en lo que, lo que buscábamos en común.”

TCI_1_EI (0:32:36.3): “Sino una propuesta de solución a la problemática y creo que por ahí fue el mayor logro que tuvimos no, o sea no, no nos detuvimos con los estudiantes a que presenten unas conclusiones resultado de una investigación, sino que esas conclusiones provoquen una propuesta alternativa.”

TCI_1_EI (0:34:20.5): “De tal manera yo creo que la pareja es, es fundamental en el proceso de reflexión, incluso para que los estudiantes puedan encontrar riqueza desde puntos de vista diferentes.”

TCI_2: La contribución específica es entregar enfoques de tipo metodológico y teórico coherentes y la guía en el proceso reflexivo generando relaciones interpersonales.

TCI_2_E1 (0:11:02.5): “Lo que tratamos es de ser lo más coherente posible en los enfoques tanto metodológicos como teóricos.”

TCI_2_E1 (0:11:02.5): “También qué tipo de orientaciones les damos para los trabajos que ellos tienen que realizar.”

TCI_2_E1 (0:13:26.7): “Hemos tratado de hacerles ver a los estudiantes que por ambiente no solamente es lo físico, sino que hay otros temas en el aula que tiene que ver con el ambiente que no son físicos, que son las relaciones interpersonales, que son los niveles de exigencia, que

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

son la combinación entre exigencia y buen ambiente y buen trato, todo ese tipo de cosas tiene que ver con ambiente.”

TCI_3: Contribuir aportando el conocimiento profesional a la formación de los AdD. Tanto usando el conocimiento académico para interpretar la práctica como la experiencia profesional docente.

TCI_3_E1 (0:17:33.0) “Los dos desde el conocimiento que tenemos como profesionales.”

TCI_3_E1 (0:17:33.0): “Que haya un momento si donde el tutor académico pueda dar como una pequeña realimentación entonces yo veo que mi papel yo los conozco también porque también voy a la práctica, pero en menor proporción.”

La contribución de la pareja pedagógica fue guiar el proceso reflexivo y compartir con ellos el propio conocimiento profesional académico y práctico para comprender las situaciones y elaborar posibles soluciones.

Contribución de la PPA a la relación entre la teoría de las asignaturas del ciclo y las situaciones de la PP (2. 3 CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_TCI).

TCI_1: El tutor menciona que el modelo de la universidad permite la colaboración y comunicación de todos los docentes. Existe una relación de cercanía con TAP.

TCI_1_EI (0:11:22.5): “Lo que sucede es que en el modelo que plantea la universidad no hay forma de no coordinar, o sea hay que estar completamente en comunicación unos con otros para ir vinculando los contenidos y las actividades en general que se desarrollan entre las unas y las otras asignaturas.”

TCI_1_EI (0:11:22.5): “Con TAP_1 Claro la relación era más cercana más directa porque ella ejecutaba la parte práctica y yo me hacía parte de la situación ya teórica en el aula.”

TCI_2: Se logra establecer relación desde las experiencias que ocurren en la PP. Señala la dificultad de coincidir con los profesores de las asignaturas para que puedan visitar la escuela y entregar soporte en el desarrollo del PIENSA de los AdD.

TCI_2_E1 (0:15:43.8): “En las horas de cátedra integradora es justamente que se integren desde la perspectiva de lo que está sucediendo en las escuelas o la práctica preprofesional.”

TCI_2_E1 (0:15:43.8): “No siempre puedes coincidir con los profesores que están dando asignaturas, ya sea para que ellos puedan visitar la escuela y de ahí tener un aporte a la integración de los saberes.”

TCI_2_E1 (0:15:43.8) “Las horas de cátedra integradora es justamente que se integren desde la perspectiva de lo que está sucediendo en las escuelas o la práctica preprofesional.”

TCI_3: Señala lo difícil de tratarlo a profundidad desde las diferentes asignaturas del ciclo. Sin embargo, la convergencia puede observarse desde el PIENSA.

TCI_3_E1 (0:27:13.8): “Tratamos de hacerlo, pero por los tiempos a veces no es posible hacerlo en profundidad.”

TCI_3_E1 (0:27:13.8): “Pero se retoma desde nuestra mirada cierto ya como muy aplicada a lo que van a hacer en la práctica o en los proyectos integradores de saberes.”

El modelo de formación futuros docentes en la universidad favorece la colaboración y comunicación entre todos los docentes. El foco de la relación entre los conocimientos académicos y la PP son las situaciones de la práctica y la elaboración del proyecto PIENSA donde los estudiantes usan

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

de manera relacionada lo aprendido en la universidad para interpretar las situaciones de su práctica en la PP. Sin embargo, existen dificultades de tiempo.

4.4.2.4. Percepciones iniciales de los TCI. Aspectos de la PP que fomentan la relación teoría – práctica

Se presentan en este apartado la información relativa a la subcategoría “Aspectos de la PP que fomentan la relación teoría – práctica”.

Por una parte, se analizó la información contenida en las respuestas correspondientes, a las preguntas siguientes: ¿Cuáles son las dinámicas en la clase compartida que han fomentado que pueda establecerse una relación sólida entre la teoría y la PP?, y ¿Qué aspectos teóricos de Quinto ciclo de la carrera de EB se trabajan de manera relacionada con la PP? El análisis supuso la consiguiente codificación en la que se usaron los siguientes códigos: 2. 6 CON_DIN_PRFC-PP_TCI. Por otra parte, se preguntó ¿Hasta qué punto el campo de PP en la carrera de Educación Básica es un ámbito privilegiado de enseñanza y aprendizaje de la reflexión sobre las situaciones de la práctica? ¿Piensa que esto es así? ¿Por qué?, y la información se caracterizó con el código. 2. 7 CON_PP_5_ASPPRIV_APR_RPP_TCI.

Dinámicas de la clase compartida de la PPA que permiten abordar las situaciones de la PP (2. 6 CON_DIN_PRFC-PP_TCI).

TCI_1: El tutor explica que la reflexión inicia con la interacción entre estudiantes y tutores con un cierre a cargo de los tutores con un breve resumen de lo que se abordó en la sesión.

TCI_1_EI (0:18:07.9): “En general era todo el proceso, empezaban ellos, luego interactuábamos y al final cerrábamos nosotros con una síntesis y también abonando con aspectos teóricos y prácticos.”

TCI_2: Las dinámicas que se desarrollan y permitieron abordar los problemas de la PP están relacionadas con los aportes que entregan los participantes en el proceso reflexivo.

TCI_2_EI (0:17:25.1) “Que cada quien haga el aporte que pueda dar, orientando las dudas.”

TCI_3: La dinámica que se ha desarrollado es el trabajo en conjunto, la participación de los estudiantes cuando comparten su experiencia en la PP de forma voluntaria.

TCI_3_EI (0:28:12.2): “Una dinámica de trabajo en equipo donde cada uno de los alumnos leyó unos principios de trabajo en equipo y después de eso se partió para una reflexión donde se le da a cada alumno dos o tres minutos para que expresara cómo ha sido su experiencia trabajando en equipo o trabajando en la práctica o lo que quisiera reflexionar.”

TCI_3_EI (0:28:12.2): “Hicimos algo también donde cada uno expresó, bueno dimos como voluntarios para que hablaran sobre cómo se sentían en las prácticas.”

Los tutores coinciden en la necesidad de una dinámica de trabajo basada en la participación, en la que cada uno contribuye desde su conocimiento y experiencia. En los inicios de este formato, la participación de los estudiantes se caracterizó como voluntaria.

Contenidos teóricos de 5to Ciclo que se consideran privilegiados para fomentar el aprendizaje de la reflexión en la PP en este período (2. 5. CON_PP_5_ASPPRIV_APR_RPP_TCI).

TCI_1: El tutor cree que es importante, la denomina una estrategia “adecuada y pertinente” como parte del modelo pedagógico de la universidad.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_1_EI (0:03:01.9): “Creo que es fundamental la reflexión y me parece que dentro del modelo que propone la universidad es una estrategia muy adecuada y pertinente.”

TCI_2: Comenta que sí es un ámbito privilegiado porque permite la integración de las experiencias que han vivenciado los estudiantes para llevar a una posterior reflexión.

TCI_2_EI (0:18:24.4): “Mira hasta el punto que nos permite la posibilidad de integrar las experiencias vividas de las observaciones hechas por los estudiantes a una reflexión formativa.”

TCI_3: Es un ámbito privilegiado porque permite analizar en un espacio con la participación de los estudiantes, además considera que debe ser un componente fundamental para la PP.

TCI_3_EI (0:31:02.7): “Creo que es un paso muy importante que se da durante, yo digo debería tener un componente importante durante las horas de práctica.”

TCI_3_EI (0:31:02.7): “Ese espacio de reflexión creo que es suficiente tiempo como para poder utilizarlo de forma de que yo diría todos tengan la forma de participar.”

El espacio de reflexión conjunta de las situaciones de la PP fue valorado por los tutores como un espacio de actividad formativa privilegiado.

4.4.3. Percepciones iniciales de los TCI. Rol de los tutores en las sesiones de aprendizaje y enseñanza de la reflexión

En este apartado analizamos los resultados del estudio de la dimensión “Rol de los tutores en las sesiones de aprendizaje y enseñanza de la reflexión” Comprende **diez subcategorías** y **veintidós ámbitos temáticos** con sus correspondientes códigos de identificación (ver Tabla 4.4.5). En la Tabla 4.4.6 se incluye los valores y porcentajes correspondientes a cada código.

Tabla 4.4.5 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes al Rol de los tutores en las sesiones de aprendizaje y enseñanza de la reflexión

Subcategoría	Códigos
4.4.3.1 Contribución del TCI a la formación de los AdD en la reflexión sobre las situaciones de la PP	Contribución del TCI a la formación de los AdD en la reflexión sobre las situaciones de la PP 3. 1 ROL_CONT_TCI_APREN_RPP_TCI
4.4.3.2 Impacto y caracterización del trabajo conjunto de la PPA en la reflexión sobre las situaciones de la PP	Trabajo que desarrollan conjuntamente los tutores de la PPA sobre la reflexión de las situaciones de la PP 3.15 ROL_TCONJ_PPA_PRFC-PP_TCI 3.14 ROL_IMPC-TUT-PPA_PRFC_TCI Planificación de clases conjuntas de la PPA 3.21. ROL_PLAN_PPA_PRFC_TIC
4.4.3.3 Dinámica del proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP	Proceso de reflexión sobre las situaciones de práctica preprofesional 3. 2 ROL_PRFC_TCI Momentos o fases en las que habitualmente se estructuran las sesiones de PP en el aula 3. 3 ROL_FAS_PRFC_TCI Actividades está previsto que se desarrollen habitualmente en las sesiones 3. 4 ROL_ACT_PRFC-PP_TCI

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Subcategoría	Códigos
	Actividades que mejor promueven la reflexión sobre lo sucedido en la PP 3. 5 ROL_ACT-PROM_PRFC-PP_TCI
	Situaciones de la PP que portan los AdD sobre las que necesitan reflexionar 3. 6 ROL_APOR_SIT_PRFC-PP_TCI
	Diseño previsto por la PPA de las sesiones de reflexión en la universidad 3. 7 ROL_CLA_PPA_PRFC-PP_TCI
	Inicio de la sesión de reflexión 3. 8 ROL_PRFC-PP_IN_TCI
	Desarrollo de la sesión de reflexión 3. 9 ROL_PRFC-PP_DES_TCI
	Cierre de la sesión de reflexión 3.10 ROL_PRFC-PP_CI_TCI
4.4.3.4 Focos en los que se centran la reflexión de los AdD (exploración conjunta, interpretación de las situaciones o aportación de soluciones o actuaciones alternativas)	Foco/s en que los AdD centran la reflexión sobre las situaciones en la PP 3.20 ROL_FOC_RPP_AdD_TCI
4.4.3.5 Protagonistas de la reflexión sobre la PP	Protagonistas de este proceso de reflexión en el aula en la universidad 3.11 ROL_PROT_ESC_SIT 3.12 ROL_PROT_PRFC-PP_TCI
4.4.3.6 Situaciones (Temas) de la PP objeto de reflexión	Temas sobre los que necesitan ayuda para comprender las situaciones de la PP 3.13 ROL_SIT_PP_PRFC_TCI
4.4.3.7 Impacto de los tutores como pareja pedagógica académica al proceso de reflexión sobre la PP	Impacto de la tutoría de PPA en el proceso de reflexión sobre la PP 3.14 ROL_IMPC-TUT-PPA_PRFC_TAP
4.4.3.8 Contenidos de la asignatura CIDGAA que el TCI moviliza para trabajarlos en el proceso de reflexión sobre la PP	Aspectos de la asignatura CIDGAA en la reflexión 3.16 ROL_ASP_CIDGAA_PRFC-PP_TCI
4.4.3.9 Estrategias metodológicas de fomentan de la reflexión conjunta empleadas por la PPA y cada uno de los tutores para fomentar la reflexión conjunta	Estrategias metodológicas que fomentan la reflexión conjunta 3.17 ROL_EMET_PPA_PRFC-PP_TCI
4.4.3.10 Interacción de la PPA con los AdD	Interacción de la relación entre el TCI y los AdD 3.18 ROL_INT_TCI-AdD_TCI Interacción entre ambos tutores en la PPA 3.19 ROL_INT_TCI-TAP_TCI

Las percepciones iniciales que los TCI sostienen se presentan en la Tabla 4.4.6 que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Nota. Continúa en la página siguiente, ya que se presenta una tabla que excede el espacio restante de la página.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Tabla 4.4.6 Número de fragmentos de la categoría Rol de los tutores en las sesiones de aprendizaje y enseñanza de la reflexión

CÓDIGOS	TCI 1_EI Gr=77			TCI 2_EI Gr=118			TCI 3_EI Gr=131			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
3.1 ROL_CONT_TCI_APREN_RPP_TCI Gr=9	0	0,00	0,00	8	88,89	5,59	1	11,11	0,70	9	100	6,29
3.2 ROL_PRFC_TCI Gr=9	3	33,33	2,10	4	44,44	2,80	2	22,22	1,40	9	100	6,29
3.3 ROL_FAS_PRFC_TCI Gr=6	3	50,00	2,10	3	50,00	2,10	0	0,00	0,00	6	100	4,20
3.4 ROL_ACT_PRFC-PP_TCI Gr=8	2	25,00	1,40	1	12,50	0,70	5	62,50	3,50	8	100	5,59
3.5 ROL_ACT-PROM_PRFC-PP_TCI Gr=1	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	1	100	0,70	1	100	0,70
3.6 ROL_APOR_SIT_PRFC-PP_TCI Gr=13	2	15,39	1,40	9	69,23	6,29	2	15,39	1,40	13	100	9,09
3.7 ROL_CLA_PPA_PRFC-PP_TCI Gr=7	3	42,86	2,10	4	57,14	2,80	0	0,00	0,00	7	100	4,90
3.8 ROL_PRFC-PP_IN_TCI Gr=5	1	20,00	0,70	2	40,00	1,40	2	40,00	1,40	5	100	3,50
3.9 ROL_PRFC-PP_DES_TCI Gr=9	2	22,22	1,40	0	0,00	0,00	7	77,78	4,90	9	100	6,29
3.10 ROL_PRFC-PP_CI_TCI Gr=9	1	11,11	0,70	2	22,22	1,40	6	66,67	4,20	9	100	6,29
3.11 ROL_PROT_ESC_SIT Gr=3	2	66,67	1,40	1	33,33	0,70	0	0,00	0,00	3	100	2,10
3.12 ROL_PROT_PRFC-PP_TCI Gr=8	3	37,50	2,10	3	37,50	2,10	2	25,00	1,40	8	100	5,59
3.13 ROL_SIT_PP_PRFC_TCI Gr=11	2	18,18	1,40	4	36,36	2,80	5	45,45	3,50	11	100	7,69
3.14 ROL_IMPC-TUT-PPA_PRFC_TCI Gr=3	0	0,00	0,00	1	33,33	0,70	2	66,67	1,40	3	100	2,10
3.15 ROL_TCONJ_PPA_PRFC-PP_TCI Gr=6	0	0,00	0,00	1	16,67	0,70	5	83,33	3,50	6	100	4,20
3.16 ROL_ASP_CIDGAA_PRFC-PP_TCI Gr=5	1	20,00	0,70	1	20,00	0,70	3	60,00	2,10	5	100	3,50
3.17 ROL_EMET_PPA_PRFC-PP_TCI Gr=8	1	12,50	0,70	3	37,50	2,10	4	50,00	2,80	8	100	5,59
3.18 ROL_INT_TCI-AdD_TCI Gr=8	0	0,00	0,00	3	37,50	2,10	5	62,50	3,50	8	100	5,59
3.19 ROL_INT_TCI-TAP_TCI Gr=4	0	0,00	0,00	3	75,00	2,10	1	25,00	0,70	4	100	2,80
3.20 ROL_FOC_RPP_AdD_TCI Gr=8	4	50,00	2,80	3	37,50	2,10	1	12,50	0,70	8	100	5,59
3.21 ROL_PLAN_PPA_PRFC_TCI Gr=3	0	0,00	0,00	3	100	2,10	0	0,00	0,00	3	100	2,10
Totales	30	20,98	20,98	59	41,26	41,26	54	37,76	37,76	143	100	100

Nota. En la Tabla 4.4.6 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia son: en primer lugar 3.20 ROL_FOC_RPP_AdD_TCI que hace referencia a la percepción

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

de los TCI del foco de atención para el proceso de la reflexión sobre la práctica, mientras que el código/ámbito temático que le sigue e indica el reconocimiento del protagonista del proceso de reflexión al AdD con el código 3.12 ROL_PROT_PRFC-PP_TCI.

4.4.3.1. Percepciones iniciales de los TCI. Contribución del TCI a la formación de los AdD en la reflexión sobre las situaciones de la PP

Se presenta la pregunta que comportó esta subcategoría fue: Como tutor que compone la PPA, ¿Cuál es su percepción de su contribución específica como docente al aprendizaje de la reflexión sobre las situaciones de la PP? (3. 1 ROL_CONT_TCI_APREN_RPP_TCI).

Contribución del TCI a la formación de los AdD en la reflexión sobre las situaciones de la PP (3. 1 ROL_CONT_TCI_APREN_RPP_TCI).

TCI_1: El tutor expone que su contribución como docente es teórica, e incluye la aportación de elementos metodológicos.

TCI_1_EI (0:19:15.6): “Trato de brindar a los estudiantes la parte metodológica.”

TCI_2: Comenta que su contribución se relaciona con presentarles experiencias profesionales, contribuir a la responder sus preguntas, aclarar dudas y brindarles apoyo en sus inquietudes.

TCI_2_E1(0:19:52.9): “Experiencias profesionales como hábitos.”

TCI_2_E1(0:19:52.9): “Tener dudas, hacer preguntas.”

TCI_2_E1(0:19:52.9): “Clarificar lo que tratamos de hacer.”

TCI_2_E1(0:19:52.9): “Ayudarles a plantearse y a responder preguntas.”

TCI_2_E1(0:19:52.9): “Reflexionar a partir de preguntas.”

TCI_3: Darles la posibilidad de que expresen las experiencias que están vivenciando en las PP y motivar su participación en la reflexión.

TCI_3_E1 (0:35:50.2): “De que cada uno deje voluntariamente expresara lo que estaban viviendo en la práctica.”

TCI_3_E1 (0:35:50.2): “Que cada uno deje voluntariamente expresara lo que estaban viviendo en la práctica.”

El propio rol es visto como ayudarles a plantearse interrogantes sobre su propia práctica y sostener el proceso de responder esas preguntas. En conjunto parece que se ven así mismo como quienes les ponen en un proceso de clarificación de las propias dudas e interrogantes y les orientan en darles respuesta, sosteniéndolos metodológicamente en este proceso.

4.4.3.2. Percepciones iniciales de los TCI. Impacto y caracterización del trabajo conjunto de la PPA en la reflexión sobre las situaciones de la PP

La subcategoría incluye los resultados sobre el trabajo que desarrollan conjuntamente los tutores de la PPA sobre la reflexión (3.15. ROL_TCONJ_PPA_PRFC-PP_TCI y 3.14. ROL_IMPC-TUT-PPA_PRFC_TCI y también sobre la planificación de clases conjuntas de la PPA (3.21. ROL_PLAN_PPA_PRFC_TIC).

Las preguntas relacionadas con la subcategoría fueron: *¿El trabajo que desarrolla usted como tutor de “Cátedra Integradora Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje” lo realiza conjuntamente con*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

el docente de Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos? (Si es así) ¿Cuál es ese trabajo que desarrollan conjuntamente los tutores de la PPA sobre la reflexión de las situaciones de la PP ambos tutores?, y ¿Siempre se trabaja con todos los AdD a la vez? Y su codificación comportó la elaboración de un código para captar las percepciones de los tutores (3.15 ROL_TCONJ_PPA_PRFC-PP_TCI). También se incluye la pregunta ¿Quién de los tutores de la PPA tiene mayor impacto en el fomento de la reflexión conjunta en la universidad? ¿Por qué?, y su codificación comportó la elaboración de un código para captar las percepciones de los tutores (3.14 ROL_IMPC-TUT-PPA_PRFC_TCI) y finalmente la relativa a la planificación conjunta de los tutores (3.21. ROL_PLAN_PPA_PRFC_TIC.

Trabajo que desarrollan conjuntamente los tutores de la PPA (3.15 ROL_TCONJ_PPA_PRFC-PP_TCI).

TCI_1: El aporte en conjunto menciona el tutor que fue en el momento que compartían sus experiencias para fortalecer la reflexión.

TCI_1_EI (0:21:00.9): “Su experiencia educativa como tal y lo propio hacía yo.”

TCI_2: El tutor menciona que el trabajo en conjunto se evidencia en el desarrollo del PIENSA. Comenta que el trabajo en conjunto se ha realizado desde la entrega de la teoría y la complementariedad con el otro tutor.

TCI_2_E1 (0:29:13.6): “Más lo hemos hecho juntos y con mucha dedicación, es cuando ellos empezaron a elaborar los PIENSA.”

TCI_2_E1 (0:29:13.6): “En la realidad donde más lo hemos hecho juntos y con mucha dedicación, es cuando ellos empezaron a elaborar los PIENSA.”

TCI_3: El tutor menciona que las actividades que han realizado de manera conjunta es el apoyo teórico y práctico en el aula universitaria. Comenta que los dos tutores motivan a los estudiantes la participación en el desarrollo de la clase.

TCI_3_E1 (0:50:10.4): “Hay algunas actividades que tenemos que hacer en conjunto.”

TCI_3_E1 (0:50:44.8): “Por ejemplo cuando tocamos el tema de diseño y aplicación de modelos de aprendizaje, bueno yo expliqué que era lo que debía hacer, algunos aspectos teóricos y él también participó complementando y apoyando ya la actividad.”

TCI_3_E1 (0:50:44.8): “Cuando tocamos el tema de diseño y aplicación de modelos de aprendizaje, bueno yo expliqué que era lo que debía hacer, algunos aspectos teóricos y él también participó complementando y apoyando ya la actividad.”

TCI_3_E1 (0:53:57.3): “Tratamos de que se dé participación con todos los estudiantes, con las actividades.”

Impacto de los tutores en el fomento de la reflexión conjunta en la universidad (3.14 ROL_IMPC-TUT-PPA_PRFC_TCI).

TCI_1: El tutor hace mención que las situaciones que más llamaron la atención estuvieron vinculadas con la disciplina.

TCI_3_E1 (1:03:15.0): “La disciplina.”

TCI_1_EI (0:19:15.6): “El manejo disciplinario con cuarenta estudiantes de una determinada edad.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

TCI_2: Las situaciones que más llamaron la atención de los estudiantes estuvieron relacionadas con el clima del aula, la disciplina, la rotación de docentes y el nivel educativo coherente en el que el estudiante se encontraba.

TCI_2_E1 (0:03:38.3): “Cosas relacionadas con clima de aula, disciplina, nivel educativo del estudiante, rotación de docentes, disciplina, cosas relacionadas con clima de aula, nivel educativo del estudiante, rotación de docentes.”

TCI_3: Las situaciones que llamaron más la atención de la PP es la gestión del aula y la disciplina de los estudiantes.

TCI_3_E1 (0:35:50.2): “Surgían más temas de gestión.”

TCI_3_E1 (0:35:50.2): “Disciplina.”

La planificación de clases conjuntas de la PPA (3.21 ROL_PLAN_PPA_PRFC_TCI).

El trabajo conjunto de los tutores de la PPA incluye la planificación de las clases y del PRFC-PP. A continuación se incluyen los resultados relativos a este ámbito de la subcategoría.

TCI_1: La manera en la que se desarrollaba la planificación fue a través de la experiencia y la revisión de la formación académica, a fin de contribuir con los contenidos que se tratan en el aula.

TCI_1_E1 (0:14:53.7): “Nosotros íbamos incorporando a nuestro propio currículum, a nuestra propia planificación, a nuestros propios contenidos y nos permitían seguir avanzando de una manera más, digamos, completa.”

TCI_2: El tutor comenta que para la planificación se establecen unas pautas generales de lo que se iba a tratar. Además, se presenta un acuerdo sobre su participación en la clase compartida.

TCI_2_E1 (0:17:25.1): “Nos reunimos con la pareja pedagógica y tratamos de establecer algunas pautas muy generales sobre esto.”

TCI_2_E1 (0:17:25.1): “Con la pareja pedagógica hemos acordado que cada quien deje de su especialidad, haga los aportes de manera libre.”

TCI_3: El tutor expone que existe un trabajo en conjunto con TAP_3 para la elaboración de la planificación.

TCI_3_E1 (0:50:10.4): “Con la asignatura de diseño y planificación de modelos curriculares, hay algunas actividades que tenemos que hacer en conjunto.”

4.4.3.3. Percepciones iniciales de los TCI. Dinámica del proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP

La subcategoría de la que presentamos los resultados obtenidos corresponde a “La dinámica del proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP” La información referente a dicha subcategoría emergió de las respuestas a las preguntas: ¿Cuál es el proceso de reflexión sobre las situaciones de práctica preprofesional que seguirá habitualmente con sus estudiantes en la actividad conjunta preprofesional en la universidad en quinto ciclo de Educación Básica?; ¿Cuáles son los grandes momentos o fases que habitualmente se estructuran las sesiones de PP en el aula en la universidad?; ¿Qué actividades está previsto que se desarrollen habitualmente en las sesiones de PP en el aula en la universidad? De las actividades que desarrollan en la PP, ¿Hay alguna/s que conduzcan o promuevan más que otras la reflexión sobre lo sucedido en las PP? ¿En qué momento los estudiantes aportan situaciones de la PP sobre las que quieren/necesitan reflexionar? ¿Qué tipo de situaciones aportan

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

habitualmente? ¿Cómo está previsto llevar a cabo habitualmente la clase en la universidad ustedes como PPA? ¿Cómo se inicia habitualmente el proceso de reflexión en el aula? ¿Cómo se desarrolla habitualmente el proceso de reflexión en el aula?, ¿Cómo se realiza el cierre de las sesiones de reflexión en la universidad?, y su codificación comportó la elaboración de nueve códigos para captar las percepciones de los tutores. Los códigos utilizados para caracterizar la información son los siguientes: 3. 2 ROL_PRFC_TCI; 3. 3 ROL_FAS_PRFC_TCI; 3. 4 ROL_ACT_PRFC-PP_TCI; 3. 5 ROL_ACT-PROM_PRFC-PP_TCI; 3. 6 ROL_APOR_SIT_PRFC-PP_TCI; 3. 7 ROL_CLA_PPA_PRFC-PP_TCI; 3. 8 ROL_PRFC-PP_IN_TCI; 3. 9 ROL_PRFC-PP_DES_TCI y 3.10 ROL_PRFC-PP_CI_TCI.

Proceso de reflexión sobre las situaciones de práctica preprofesional (3. 2 ROL_PRFC_TCI).

TCI_1: El proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica, según el tutor, comienza con la escucha a los estudiantes sobre las experiencias que han tenido los estudiantes en el centro de prácticas, luego se generaba el diálogo simultáneo, con el aporte de los participantes y solventar inquietudes que se presentaban durante la reflexión.

TCI_1_EI (0:14:53.7): “Por lo general arrancábamos la, la clase o estas, estas sesiones destinadas a la reflexión escuchando a cada uno de los estudiantes sus experiencias vividas en la última sesión o práctica que habían tenido en los diferentes establecimientos educativos a los que asistían y a partir de ese diálogo, de esa descripción que ellos hacían íbamos estableciendo un diálogo simultáneo, una consulta participativa en donde podíamos nosotros también dar nuestras opiniones y también poderles ir aclarando algunos temas que, algunas preguntas que surgían a la para que ellos iban describiendo su experiencia.”

TCI_2: El proceso de reflexión se realiza para la integración de experiencias vivenciadas en la PP por los estudiantes. Estas experiencias son llevadas al aula universitaria por escrito, son escogidas y compartidas para posterior reflexionar. A partir de esta reflexión el tutor comenta que se pretende la comprensión de la situación analizada.

TCI_2_E1 (0:18:24.4): “Hasta el punto de que nos permite la posibilidad de integrar las experiencias vividas de las observaciones hechas por los estudiantes a una reflexión formativa.”

TCI_2_E1 ((0:21:10.2): “Cada una de las inquietudes que ellos traen por su experiencia se seleccione lecturas en donde ellos eso se haya trabajado bien y que ellos a partir de esas lecturas traten de comprender el tema.”

TCI_2_E1 (0:21:10.2): “Hacemos ejercicios de reflexión en el aula nosotros mismo como profesores de las asignaturas como docentes de la parte pedagógica.”

TCI_3: El proceso reflexivo se caracterizó por la indagación con el planteamiento de preguntas relacionadas con las situaciones vividas en la PP.

TCI_3_E1 (0:35:50.2): “Realizábamos preguntas más como por indagación, más por un proceso de indagación y de preguntar.”

Momentos o fases en las que habitualmente se estructuran las sesiones de PP en el aula (3.3 ROL_FAS_PRFC_TCI).

TCI_1: Las fases en el proceso de reflexión los explica como tres fases: i) escucha de las experiencias vividas en la práctica, ii) diálogo y participación de estudiantes y tutores con sus percepciones y iii) cierre de la reflexión con el resumen de lo tratado tanto en lo práctico como en lo teórico.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_1_EI (0:14:53.7): “Por lo general arrancábamos la, la clase o estas, estas sesiones destinadas a la reflexión escuchando a cada uno de los estudiantes sus experiencias vividas en la última sesión o práctica.”

TCI_1_EI (0:14:53.7): “A partir de ese diálogo, de esa descripción que ellos hacían íbamos estableciendo un diálogo simultáneo, una consulta participativa en donde podíamos nosotros también dar nuestras opiniones y también poderles ir aclarando algunos temas que, algunas preguntas que surgían a la para que ellos iban describiendo su experiencia.”

TCI_1_EI (0:18:07.9): “El cierre, ese cierre sí lo podríamos estar estableciendo nosotros no, tanto TAP_1 como yo, haciendo una visión general, una síntesis de todos los, las participaciones y abonando esa síntesis con aspectos teóricos y que también provienen, provenían de la, de la experiencia vivida por nosotros.”

TCI_2: Los grandes momentos en el proceso reflexivo el tutor comenta que se parte desde las preguntas generadoras para la reflexión y la concepción sobre los ambientes de aprendizaje observados.

TCI_2_E1 (0:21:10.2): “Hacemos ejercicios de reflexión en el aula nosotros mismo como profesores de las asignaturas como docentes de la parte pedagógica.”

TCI_2_E1 (0:22:43.1): “Bueno siempre, perdón partimos de más o menos de lo mismo.”

TCI_2_E1 ((0:21:10.2): “Traemos algunas preguntas acerca de en este caso ambientes de aprendizaje que han concebido ellos como ambientes de aprendizaje.”

TCI_3: Se realizaba preguntas de indagación sobre las situaciones vividas en la práctica preprofesional, la participación los estudiantes lo realizan de manera voluntaria.

TCI_3_E1 (0:35:50.2): “Realizábamos preguntas más como por indagación, más por un proceso de indagación y de preguntar y de que cada uno deje voluntariamente expresara lo que estaban viviendo en la práctica.”

Actividades que está previsto que se desarrollen habitualmente en las sesiones (3. 4 ROL_ACT_PRFC-PP_TCI).

TCI_1: El tutor menciona que la actividad que se realiza en las sesiones de la PP en el aula universitaria es el diálogo simultáneo.

TCI_1_EI (0:14:53.7): “A partir de ese diálogo, de esa descripción que ellos hacían íbamos estableciendo un diálogo simultáneo.”

TCI_2: La actividad que se desarrolla en las sesiones de la PP fue por intermedio de las relatorías propuesto por el investigador.

TCI_2_E1 (0:23:28.2): “Oye mira si quieres que te diga la verdad las relatorías contigo han sido muy buenas.”

TCI_3: La actividad desarrollada en el aula universitaria está relacionada con la reflexión de tipo conjunta. Entre las otras actividades que menciona el tutor está relacionado con la entrega de aspectos teóricos desde la PPA.

TCI_3_E1 (0:38:36.9): “Bueno muchas veces tenemos actividades conjuntas las de reflexión.”

Actividades que mejor promueven la reflexión sobre lo sucedido en la PP (3. 5 ROL_ACT-PROM_PRFC-PP_TCI).

TCI 1 y TCI 2: *No se han encontrado datos*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_3: Las actividades que se desarrollan es el diseño de ambientes de aprendizaje.

TCI_3_E1 (0:40:00.5): “Una actividad sobre diseñar el ambiente de aprendizaje.”

Situaciones de la PP que portan los AdD sobre las que necesitan reflexionar (3. 6 ROL_APOR_SIT_PRFC-PP_TCI).

TCI_1: Se solicitaba a los estudiantes que expusieran lo que habían observado en la práctica preprofesional, vinculados en su mayoría a la disciplina.

TCI_1_EI (0:16:56.5): “Lo que hacíamos es pedirles a los estudiantes que empiecen describiendo lo que vivieron en la, en la práctica.”

TCI_1_EI (0:19:15.6): “Al manejo de la disciplina con un grupo de estudiantes.”

TCI_2: El tutor expone que las reflexiones se hacían en la PP. Estas situaciones estuvieron la disciplina, el acoso escolar, presencia de desigualdades, problemas de aprendizaje y la gestión del aula.

TCI_2_E1 (0:24:30.3): “En las propias escuelas.”

TCI_2_E1 (0:24:30.3): “Lo recibía en la propia escuela una vez que habían hecho una observación y en la transición entre un aula o en una hora de clase y la siguiente.”

TCI_2_E1 (0:25:27.7): “Angustias sobre las desigualdades.”

TCI_3: El TCI_3 comenta que se ponía en común en el aula universitaria las situaciones de la PP.

TCI_3_E1 (0:41:21.9): “Sí, por tiempo pues generalmente al principio solo en el aula.”

Diseño previsto por la PPA de las sesiones de reflexión en la universidad (3. 7 ROL_CLA_PPA_PRFC-PP_TCI).

TCI_1: El tutor lleva habitualmente la clase en la universidad destinada a la reflexión de las experiencias vividas en la práctica mediante el diálogo y el intercambio de opiniones.

TCI_1_EI (0:14:53.7): “Por lo general arrancábamos la, la clase o estas, estas sesiones destinadas a la reflexión escuchando a cada uno de los estudiantes sus experiencias vividas en la última sesión o práctica que habían tenido en los diferentes establecimientos educativos a los que asistían y a partir de ese diálogo, de esa descripción que ellos hacían íbamos estableciendo un diálogo simultáneo, una consulta participativa en donde podíamos nosotros también dar nuestras opiniones y también poderles ir aclarando algunos temas que, algunas preguntas que surgían a la para que ellos iban describiendo su experiencia.”

TCI_2: La clase se realiza partiendo de las situaciones que han ocurrido en las diferentes aulas de la PP. Posteriormente, solicitan los estudiantes la lectura de esa experiencia y que estén relacionados con el eje temático del ciclo, contextos, escenarios y ambientes de aprendizaje, a partir de este paso se procede a una reflexión.

TCI_2_E1 (0:32:22.9): “Siempre hemos partido de lo más reciente que está sucediendo en cada uno de sus aulas en la práctica preprofesional.”

TCI_2_E1 (0:32:22.9): “Las lecturas que se solicitan o que buscamos a veces en la propia sesión, relacionadas con ese tema, nuestro tema de ambiente áulicos y no áulico.”

TCI_2_E1 (0:32:22.9): “Hacemos reflexiones con ellos u orientaciones.”

TCI_3: El tutor comenta que la clase inicia con la indagación a través de preguntas para que los estudiantes expresen de forma voluntaria las diversas experiencias en la PP.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_3_E1 (0:35:50.2) “Realizábamos preguntas más como por indagación, más por un proceso de indagación y de preguntar y de que cada uno deje voluntariamente expresara lo que estaban viviendo en la práctica.”

Inicio de la sesión de reflexión (3. 8 ROL_PRFC-PP_IN_TCI).

TCI_1: Inicia la reflexión con la exposición de las situaciones vividas en la práctica, posteriormente con un diálogo sin orden específico de participación y preguntas que nacen de la misma reflexión.

TCI_1_EI (0:14:53.7): “Por lo general arrancábamos la, la clase o estas, estas sesiones destinadas a la reflexión escuchando a cada uno de los estudiantes sus experiencias vividas en la última sesión o práctica que habían tenido en los diferentes establecimientos educativos a los que asistían y a partir de ese diálogo, de esa descripción que ellos hacían íbamos estableciendo un diálogo simultáneo, una consulta participativa en donde podíamos nosotros también dar nuestras opiniones y también poderles ir aclarando algunos temas que, algunas preguntas que surgían a la para que ellos iban describiendo su experiencia.”

TCI_2: El inicio de la reflexión se realiza con el planteamiento de preguntas para motivar la participación de los estudiantes.

TCI_2_E1 (0:33:30.8): “Depende, algunas veces con preguntas que nosotros traemos sobre cosas que ya han sido trabajadas durante las sesiones anteriores.”

TCI_2_E1 (0:33:30.8): “Muchas veces las aportamos nosotros esas preguntas otras veces han sido por... a partir por ejemplo de un estímulo.”

TCI_3: El tutor comenta que la fase iniciar de la reflexión se realiza con la participación de los alumnos de acuerdo con el grado de educación básica en el que se encontraban realizando las PP.

TCI_3_E1 (0:57:16.7): “Decimos van a participar este alumno que están en estos grados en la escuela, hacer el proceso de reflexión.”

TCI_3_E1 (0:35:50.2): “Reflexión partida era como de lo que ellos y habían vivido previamente en los ciclos pasados, en la práctica y como iba a hacer las expectativas a lo que iba a ser este semestre la práctica.”

Desarrollo de la sesión de reflexión (3. 9 ROL_PRFC-PP_DES_TCI).

TCI_1: El proceso de desarrollo de la reflexión se realiza con la participación a partir de comentarios de los estudiantes al compañero o compañera que narra la situación.

TCI_1_EI (0:14:53.7): “Un proceso completamente abierto en donde no solamente el grupo o pareja que estaba participando en una práctica podía describir su, su vivencia, sino que los otros compañeros también podían a la par ir comentando o ir también abonando sus propias experiencias relacionadas con las que sus compañeros estaban planteando.”

TCI_2: El desarrollo de la reflexión se realiza con el planteamiento de preguntas.

TCI_2_E1 (0:33:30.8): “Con preguntas que nosotros traemos sobre cosas que ya han sido trabajadas durante las sesiones anteriores.”

TCI_3: La reflexión en la fase de desarrollo se realiza a través de preguntas de indagación y que motivan a los estudiantes a participar voluntariamente.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_3_E1 (0:35:50.2) “Realizábamos preguntas más como por indagación, más por un proceso de indagación y de preguntar y de que cada uno deje voluntariamente expresara lo que estaban viviendo en la práctica.”

Cierre de la sesión de reflexión (3.10 ROL_PRFC-PP_CI_TCI).

TCI_1: El tutor explica que el momento de cierre de la reflexión era generado por los tutores una síntesis general de elementos a partir de la experiencia y de la teoría.

TCI_1_EI (0:18:07.9): “El cierre, ese cierre sí lo podríamos estar estableciendo nosotros no, tanto TAP_1 como yo, haciendo una visión general, una síntesis de todos los, las participaciones y abonando esa síntesis con aspectos teóricos y que también provienen, provenían de la, de la experiencia vivida por nosotros.”

TCI_2: La fase de cierre de la reflexión se realiza con aspectos teóricos y preguntas para la reflexión individual de los AdD.

TCI_2_E1 (0:34:16.9): “Bueno, siempre tratamos de terminar con un cierre teórico.”

TCI_2_E1 (0:34:16.9): “A veces también terminamos con preguntas.”

TCI_3: En la fase del cierre la PPA entregan una reflexión general de lo tratado en este proceso.

TCI_3_E1 (0:58:23.2): “Ya el cierre es que, entre TAP_3 y yo, mi pareja pedagógica decimos como una reflexión general.”

4.4.3.4. Percepciones iniciales de los TCI. Foco/s en el que se centra/n las reflexiones de los AdD

Se presentan a continuación los resultados de la subcategoría “Foco/s en los que se centran las reflexiones de los AdD”. La información de la subcategoría fue recogida mediante la pregunta: *Como tutor de “Cátedra Integradora Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje”, ¿Cuál es el foco o los focos en el/los que los aprendices de docentes habitualmente centran la reflexión sobre las situaciones vividas en las PP? Dicha información se categorizó usando el 3.20 ROL_FOC_RPP_AdD_TCI.*

Foco/s en el que se centra/n las reflexiones de los AdD (3.20 ROL_FOC_RPP_AdD_TCI).

TCI_1: Las reflexiones, de acuerdo con el tutor, se centraban en el manejo de la disciplina.

TCI_1_EI (0:19:15.6): “El manejo de la disciplina con un grupo de estudiantes.”

TCI_2: El foco en el que habitualmente se centran las reflexiones son situaciones relacionadas con las diferencias entre docentes y las buenas prácticas.

TCI_2_E1 (0:37:10.1): “Problemas de los docentes.”

TCI_2_E1 (0:37:10.1): “Algunos casos de buenas prácticas.”

TCI_3: El tutor menciona que el foco de atención de los estudiantes que centraban las situaciones vividas fue buscar solución a las diferentes problemáticas.

TCI_3_E1 (1:01:24.3): “Empiezan a buscar soluciones a esas situaciones que se está dando o a que el alumno está planteando.”

4.4.3.5. Percepciones iniciales de los TCI. Protagonistas del proceso de reflexión sobre la PP

La subcategoría de la que presentamos los resultados es: “Protagonistas de la reflexión sobre la PP”. La pregunta correspondiente relacionada con esta fue: *¿Quiénes son los protagonistas de este*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

proceso de reflexión en el aula en la universidad? Su codificación comportó la elaboración de dos códigos para captar las percepciones de los tutores: 3.11 ROL_PROT_ESC_TCI y 3.12 ROL_PROT_PRFC-PP_TCI.

Protagonistas del proceso de reflexión sobre la PP (3.11 ROL_PROT_ESC_TCI) y (3.12 ROL_PROT_PRFC-PP_TCI).

TCI_1: Los protagonistas, de acuerdo con el tutor, son los niños, en uno de los casos están aquellos que no disponen de atención necesaria para la participación.

TCI_1_EI (0:04:30.8): “Con lo que acontece en la práctica, niños por ejemplo que no son tomados en cuenta en lo que tiene que ver en la participación.”

TCI_2: Estudiantes con dificultades de disciplina.

TCI_2_EI (0:03:38.3): “Yo vi fue un niño que peleó con este, otro que le mordió aquel un niño.”

TCI_3: *No hay citas*

4.4.3.6. Percepciones iniciales de los TCI. Situaciones (Temas) que se abordaron en las sesiones de reflexión de la PP

La pregunta ¿Cuáles acostumbran a ser los temas que les llaman la atención o sobre los que necesitan ayuda para comprender esas situaciones vividas en la PP? Aportó información sobre la subcategoría “Situaciones (Temas) que se abordaron en las sesiones de reflexión de la PP. La caracterización de la información recogida dio pie a la elaboración del código 3.13 ROL_SIT_PP_PRFC_TCI.

TCI_1: El tutor comenta que los protagonistas de las situaciones de la PP son los estudiantes universitarios.

TCI_1_EI (0:24:45.2): “Los protagonistas principales son los estudiantes, ellos hacen la, la Cátedra Integradora, ellos hacen la práctica, ellos hacen la teoría, ellos hacen la pedagogía.”

TCI_2: El tutor comenta que los protagonistas fueron los estudiantes universitarios porque son los que acuden al centro de la PP y llevan al aula universitaria inquietudes de acuerdo con lo vivido. Comenta que la interacción es quien tiene protagonismo en la reflexión.

TCI_2_EI (0:26:12.6): “Ellos son los protagonistas, en el sentido de que ellos traen la cotidianidad, traen la pregunta fresca.”

TCI_2_EI (0:26:12.6): “Interacción el protagonista.”

TCI_3: El tutor considera que los protagonistas de la reflexión son los mismos estudiantes porque entre ellos buscan la solución.

TCI_3_EI (0:46:51.9): “Para mí son ellos los protagonistas porque entre ellos mismos deben buscar la solución.”

4.4.3.7. Percepciones iniciales de los TCI. Impacto de los tutores de la PPA a la reflexión

Impacto de los tutores de la PPA a la reflexión (3.14 ROL_IMPC-TUT-PPA_PRFC_TAP).

TCI_1: Expone que TAP_1 tiene impacto por el bagaje de su experiencia compartiendo experiencias educativas.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

TCI_ (00:21:00.9): “TAP_1 con su enorme experiencia también acumulada a largo de tantos años, entonces ella comentaba también anécdotas, comentaba también situaciones de, de su vida, de su experiencia educativa como tal y lo propio hacía yo.”

TCI_2: El tutor que ha tenido mayor impacto, de acuerdo con TCI_2, fue TAP_2 por el acompañamiento que desarrolla en el proceso de la práctica PP.

TCI_2_E1 (0:27:09.0): “Bueno, el tutor que ha ido con ellos a práctica pedagógica ha tenido muchísimas mejoras.”

TCI_3: El tutor comenta que el impacto fue equitativo de la PPA.

TCI_3_E1 (0:49:03.3): “Yo lo veo muy a la par.”

4.4.3.8. Percepciones iniciales de los TCI sobre los aspectos de la asignatura CIDGAA trabajados en la reflexión sobre la PP (3.16 ROL_ASP_CIDGAA_PRFC-PP_TCI)

Se recogen a continuación los datos de la subcategoría “Aspectos de la asignatura CIDGAA trabajados en la reflexión sobre la PP”. Entre las preguntas que contribuyeron a recoger información sobre la temática está la siguiente: *Como tutor de “Cátedra Integradora Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje” ¿Cuáles son los aspectos que usted considera específicamente de su asignatura para trabajarlos dentro del proceso de reflexión sobre la PP?* La información resultante se categorizó usando el código 3.16 ROL_ASP_CIDGAA_PRFC-PP_TCI.

TCI: Entre los aspectos que se consideran para trabajar en la asignatura son las limitaciones que pueden presentar los estudiantes en su formación especialmente en el proceso del aprendizaje.

TCI_1_EI (0:37:02.5): “Acerca del proceso de enseñanza - aprendizaje, pude ver también las limitaciones que ellos pueden presentar a lo largo de ese proceso de, de formación.”

TCI_2: el tutor sostiene que los aspectos teóricos que se abordan en la asignatura están relacionados con el escenario, contexto y ambiente de aprendizaje.

TCI_2_E1 (0:30:27.3): “¿Qué impacto tiene la utilización, el diseño, la puesta en práctica de lo que implica lo que está en el núcleo problémico, es decir los ambientes, contextos y escenarios de mensajes?”

TCI_3: Los contenidos vinculados en el proceso de reflexión son las estrategias didácticas y los ambientes de aprendizaje.

TCI_3_E1 (0:56:00.5): “Promueve más las estrategias didácticas.”

4.4.3.9. Percepciones iniciales de los TCI. Estrategias metodológicas que fomentan la reflexión conjunta sobre la PP (3.17 ROL_EMET_PPA_PRFC-PP_TCI)

La subcategoría surge a partir del análisis de la información recogida de la entrevista, pero en particular de la que aportó la pregunta: *Como tutor de “Cátedra Integradora Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje”, ¿Qué estrategias metodológicas desarrolla para fomentar procesos de reflexión conjunta sobre las situaciones de la práctica preprofesional en la clase compartida con el otro tutor en la universidad?* En su caracterización se usó el código 3.17 ROL_EMET_PPA_PRFC-PP_TCI.

TCI_1: La estrategia principal es la clase magistral con teoría sobre la metodología del manejo de aula.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

TCI_1_EI (0:19:15.6): “Abonábamos, abonaba desde el punto de vista metodológico de cómo deben llevarse a cabo esas relaciones en términos de control de disciplina.”

TCI_2: Entre las estrategias utilizadas estuvieron las fotografías de ambientes de aprendizaje, el planteamiento de preguntas generadoras.

TCI_2_EI (0:33:30.8): “Por ejemplo una fotografía sobre un ambiente de aprendizaje que traemos y proyectamos.”

TCI_2_EI (0:35:01.0): “Pregunta retadoras casi siempre.”

TCI_3: Las estrategias didácticas empleadas han estado relacionadas con el trabajo en equipo.

TCI_3_EI (0:58:23.2): “Actividades que siempre están relacionadas con temas de práctica.”

TCI_3_EI (0:03:22.8): “Se puede decir o una estrategia didáctica como trabajo en equipo y como ellos están trabajando en equipo.”

4.4.3.10. Percepciones iniciales de los TCI. Interacción de la PPA con los AdD

A continuación, se presenta el análisis de los datos de la subcategoría Interacción de la PPA con los AdD. Las preguntas *Como tutor de “Cátedra Integradora Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje”, ¿Cómo interactúa con los AdD en los momentos de reflexión?, y ¿Qué formas de interacción caracterizan su relación con su PPA en los diferentes espacios y momentos de reflexión?* Contribuyeron a recoger los datos, que se caracterizaron usando los dos códigos siguientes: 3.18 ROL_INT_TCI-AdD_TCI; 3.19 ROL_INT_TCI-TAP_TCI.

Interacción entre el TCI y los AdD (3.18 ROL_INT_TCI-AdD_TCI).

TCI_1: El tutor menciona que, al finalizar la presentación de las relatorías, se realizaba una interacción y cambio de percepciones entre los tutores y los estudiantes.

TCI_1_EI (0:18:07.9): “Empezaban ellos, luego interactuábamos.”

TCI_2: La interacción se trata de orientar y resolver las inquietudes que vayan apareciendo en el proceso de reflexión. El tutor comenta que su interacción ha sido constante.

TCI_2_EI (0:35:12.8): “Tratando de orientar, o sea que no le quede al estudiante la idea vaga o general sobre el tema.”

TCI_2_EI (0:35:12.8): “Yo interactúo casi siempre.”

TCI_3: La interacción se realiza en un clima de confianza generando comodidad para compartir alguna situación vivida en la PP.

TCI_3_EI (0:59:19.8): “Bueno creo que la relación con nuestros alumnos es sobre todo como un clima de confianza.”

TCI_3_EI (0:59:19.8): “Como algo donde trajeran a colación temas graciosos de la práctica.”

Interacción entre el TCI y el TAP (3.19 ROL_INT_TCI-TAP_TCI).

TCI_1: La interacción que se realizó entre los dos tutores fue al momento de entregar la síntesis del proceso de reflexión.

TCI_1_EI (0:18:07.9): “Cerrábamos nosotros con una síntesis.”

TCI_2: La interacción que mantuvieron entre los tutores fue de respeto y empatía.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_2_E1 (0:35:57.4): “Respetando a lo máximo la visión del otro.”

TCI_2_E1 (0:35:57.4): “Creo que es una interacción empática, muy empática.”

TCI_3: La interacción se realizó en confraternidad y confianza.

TCI_3_E1 (0:11:59.9): “Como entre nosotros tenemos una confraternidad y una confianza, pero para compartirlo.”

4.4.4. Percepciones iniciales de los TCI. Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y principales dificultades en las sesiones de reflexión conjunta

En este apartado se presentan los resultados del análisis de las ayudas que brindan los tutores a la reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP. En esta categoría se incluyen **tres subcategorías** y **siete ámbitos temáticos**. La primera corresponde a la percepción de las ayudas entregadas por la PPA y los tutores en el proceso de reflexión conjunta. La segunda subcategoría corresponde a la percepción por los AdD de las ayudas entregadas por la PPA al inicio del proceso, durante el desarrollo de este y al final del proceso de reflexión. La tercera corresponde a las dificultades encontradas en el proceso de reflexión.

Tabla 4.4.7 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a las Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y principales dificultades en las sesiones de reflexión conjunta

Subcategorías	Códigos
	Ayudas entregadas por la PPA consideradas necesarias para aprender a reflexionar sobre las situaciones de la PP. 4.1 AYU_PPA_AYU-NEC_RPP_TCI
4.4.4.1 Ayudas consideradas necesarias y eficientes, entregadas por la PPA y el tutor en el proceso de reflexión.	Ayudas que TCI valora como efectivas para enseñar a reflexionar sobre las situaciones de la PP 4.2 AYU_PPA_AYU-NEC-EFEC_RPP_TCI
	Ayudas que el TAP considera efectivas para enseñar a reflexionar sobre las situaciones de la PP 4.3 AYU_TAP_PRFC-PP_TCI
	Tipos de ayudas necesarias entregadas por los tutores en el proceso de reflexión 4.4 AYU_ENT_TCI_PRFC-PP_TCI
4.4.4.2 Distribución de las ayudas a lo largo de la sesión de reflexión	Ayudas entregadas por la PPA necesarias al inicio de la reflexión 4.5 AYU_PPA_PRFC-PP_IN_TCI
	Ayudas entregadas durante el desarrollo 4.8 AYU_PPA_PRFC-PP_DES_TCI
4.4.4.3 Dificultades encontradas en el proceso de reflexión	Dificultades encontradas en el proceso de reflexión 4.10 AYU_DIF_PRFC-PP_TCI

Las percepciones iniciales que los TCI sostienen se presentan en la Tabla 4.4.8, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Tabla 4.4.8 Número de fragmentos de la categoría Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y principales dificultades en las sesiones de reflexión conjunta.

CÓDIGOS	TCI_1_EI Gr=77			TCI_2_EI Gr=118			TCI_3_EI Gr=131			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
4.1 AYU_PPA_AYU-NEC_RPP_TCI Gr=16	7	43,75	14,00	6	37,50	12,00	3	18,75	6,00	16	100	32,00
4.2 AYU_PPA_AYU-NEC-EFEC_RPP_TCI Gr=4	1	25,00	2,00	0	0,00	0,00	3	75,00	6,00	4	100	8,00
4.3 AYU_PPA_AYU-NEC_IN_PRFC-PP_TCI Gr=2	2	100	4,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	2	100	4,00
4.4 AYU_ENT_TCI_PRFC-PP_TCI Gr=4	1	25,00	2,00	0	0,00	0,00	3	75,00	6,00	4	100	8,00
4.5 AYU_PPA_PRFC-PP_IN_TCI Gr=5	2	40,00	4,00	0	0,00	0,00	3	60,00	6,00	5	100	10,00
4.6 AYU_NEC_PPA_PRFC-PP_TCI Gr=0	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	100	0,00
4.7 AYU_PPA_PRFC-PP_IN_TCI Gr=1	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	1	100	2,00	1	100	2,00
4.8 AYU_PPA_PRFC-PP_DES_TCI Gr=7	0	0,00	0,00	6	85,71	12,00	1	14,29	2,00	7	100	14,00
4.9 AYU_PPA_PRFC-PP_CIE_TCI Gr=0	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	100	0,00
4.10 AYU_DIF_PRFC-PP_TCI Gr=11	0	0,00	0,00	2	18,18	4,00	9	81,82	18,00	11	100	22,00
Totales	13	26,00	26,00	14	28,00	28,00	23	46,00	46,00	50	100	100

Nota. En la Tabla 4.4.8 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia son: en primer lugar 4. 1 AYU_PPA_AYU-NEC_RPP_TCI que hace referencia a la percepción de los TCI sobre las ayudas necesarias en el proceso de la reflexión, mientras que los códigos/ámbitos temáticos que le siguen con una frecuencia coincidente son: 4. 3 AYU_PPA_AYU-NEC_IN_PRFC-PP_TCI y 4. 5 AYU_PPA_PRFC-PP_IN_TCI se centran en las ayudas que se entregan a los AdD para iniciar el proceso de la reflexión.

4.4.4.1. Percepciones iniciales de los TCI. Ayudas necesarias y eficientes entregadas por la PPA en el proceso de reflexión sobre las situaciones de la PP

La subcategoría que presentamos incluye información recogida a partir de las preguntas siguientes: *¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA sobre las ayudas que consideran necesarias (y/o más efectivas) para lograr el aprendizaje y/o la enseñanza de la reflexión de las situaciones de la PP de sus estudiantes? ¿Cuáles de estas ayudas considera necesarias (y/o más efectivas) para aprender a reflexionar sobre las situaciones de la PP?, y ¿Cuáles les resultan más necesarias para la reflexión?,* y su codificación se llevó a cabo usando los siguientes códigos 4. 1 AYU_PPA_AYU-NEC_RPP_TCI; 4. 2 AYU_PPA_AYU-NEC-EFEC_RPP_TCI; 4. 3 AYU_PPA_AYU-NEC_IN_PRFC-PP_TCI y 4.4. 4.4 AYU_ENT_TCI_PRFC-PP_TCI.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Ayudas entregadas por la PPA consideradas necesarias aprender a reflexionar sobre las situaciones de la PP (4. 1 AYU_PPA_AYU-NEC_RPP_TCI).

TCI_1: Entre las ayudas necesarias están aportar la propia experiencia docente y la interacción con los estudiantes.

TCI_1_EI (0:23:33.5): “Su experiencia de vida docente, entonces cuando ella conversaba, cuando ella interactuaba con los estudiantes lo que les transmitía fundamentalmente son sus experiencias como profesora en el aula.”

TCI_2: El tutor comenta que las ayudas necesarias para la reflexión son aquellas relacionadas con la teoría.

TCI_2_EI (0:38:11.4): “Lo que aportó es de más bien relacionado con la pedagogía.”

TCI_2_EI (0:38:11.4): “Los resultados educativos.”

TCI_2_EI (0:38:11.4): “Todo lo que uno afirma debe tener fundamento y ese fundamento está relacionado con investigaciones.”

TCI_3: Las ayudas entregadas para la reflexión es promover el aprendizaje de los estudiantes.

TCI_3_EI (1:03:15.0): “Sobre todo de promover aprendizajes en los estudiantes.”

TCI_3_EI (1:03:15.0): “Lo más importante es cuando nosotros les damos como esas claves o con lo que las aclaraciones que decimos que les hacen a ellos pensar o dar un paso más.”

TCI_3_EI (1:03:15.0): “Una concepción de ayudarlos.”

Ayudas que TCI valora como necesarias y/o efectivas para enseñar a reflexionar sobre las situaciones de la PP (4. 2 AYU_PPA_AYU-NEC-EFEC_RPP_TCI).

TCI_1: La ayuda que el tutor considera efectiva es entregar pautas y presentar la reflexión como un proceso que no está exento de errores.

TCI_1_EI (0:21:00.9): “Lo importante es que lo hacíamos notar que, que no se trata de un proceso perfecto.”

TCI_2: El tutor menciona como ayuda efectiva es proporcionar conocimientos teóricos vinculados con la pedagogía.

TCI_2_EI (0:38:11.4): “Relacionado con la pedagogía, con los fines de la educación, con los resultados educativos, con las evidencias de aprendizaje.”

TCI_3: Para el TCI un tipo de ayuda efectiva fue compartir experiencias de los tutores y poner de relieve los aspectos teóricos que la sostenían.

TCI_3_EI (1:03:15.0): “Ayudas más importantes que nosotros damos es cuando hablamos de nuestra experiencia.”

TCI_3_EI (1:03:15.0): “También hablamos sobre los componentes teóricos.”

Ayudas que TAP valora como necesarias y/o efectivas para enseñar a reflexionar sobre las situaciones de la PP (4. 3 AYU_TAP_PRFC-PP_AdD).

TAP_1: Entre las ayudas efectivas para aprender a reflexionar está la revisar las experiencias de los AdD desde la experiencia de los tutores. Otra de las ayudas es la sugerencia de fuentes bibliográficas.

TAP_1_EI (1:08:50.2): “Revisar y desde nuestra experiencia.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_1_E1 (1:12:01.1): “Las que le obligan al muchacho a repensar en lo que él haría.”

TAP_1_E1 (0:20:03.8): “Nosotros les hemos sugerido un autor, por ejemplo, un constructivista como Piaget, es lo que nosotros les solemos sugerir para que puedan reflexionar.”

TAP_2: Entre las ayudas necesarias está implicar a docentes expertos en la práctica profesional de los futuros docentes, considerado como un apoyo necesario a los estudiantes.

TAP_2_E1 (1:05:18.5): “Primero tiene que haber un proceso metodológico sistemático, es decir cómo se puede hacer, cómo se puede estructurar, qué quiero determinar con eso, otro punto importante es que haya un sílabo diseñado de prácticas, en mi caso, con las experiencias adquiridas hace mucho tiempo para poder tener, otra de las ayudas es que se seleccione a docentes capaces y pertinente.”

Ayudas entregadas por el tutor en el proceso de reflexión de la PP (4.4 AYU_ENT_TCI_PRFC-PP_TCI).

TCI_1: El tipo de ayuda es la entrega de teoría sobre estrategias metodológicas para el abordaje de diferentes situaciones.

TCI_1_E1 (0:19:15.6): “Abonaba desde el punto de vista metodológico de cómo deben llevarse a cabo esas relaciones.”

TCI_2: El tutor menciona que la ayuda brinda es de aspecto teórico.

TCI_2_E1 (0:41:33.8): “Hace muchísimos aportes en términos de revisiones bibliográficas de artículos muy directamente.”

TCI_3: El tutor comenta que las ayudas que entrega en el proceso fueron preguntas para moderar la reflexión.

TCI_3_E1 (1:05:06.9): “Preguntas hacer durante la reflexión y sobre como que puntos o qué principios seguir para moderar la reflexión.”

TCI_3_E1 (1:05:34.3): “Como establecer pautas de cómo se va a dar esa dinámica.”

4.4.4.2. Percepciones iniciales de los TCI. Tipos de ayudas que se entregaron para iniciar, desarrollar y cerrar los procesos de reflexión

Las preguntas que comportó esta subcategoría fueron P40 ¿Cuáles de estas ayudas conjuntas son específicas del trabajo de apoyo de ambos tutores al inicio de la reflexión?, P42 ¿Cuáles de estas ayudas las otorga de manera conjunta y compartida con su PPA para iniciar, mantener y concluir los procesos de reflexión conjunta en la universidad?, P41 ¿Cuáles de estas ayudas le resultan más necesarias a lo largo del proceso para alcanzar una reflexión productiva?, y su codificación comportó la elaboración de cinco códigos para captar las percepciones de los tutores: 4. 5 AYU_PPA_PRFC-PP_IN_TCI y 4. 8 AYU_PPA_PRFC-PP_DES_TCI.

Ayudas entregadas por la PPA necesarias al inicio de la reflexión (4.5 AYU_PPA_PRFC-PP_IN_TCI).

TCI_1: Las ayudas conjuntas entregadas por los tutores son las experiencias vivenciadas en su práctica docente.

TCI_1_E1 (0:21:00.9): “Ahí sí la parte de experiencia.”

TCI_2: El tutor comenta que la ayuda se basa en la entrega de teoría y reflexión.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_2_E1 (0:41:33.8): “El hace muchísimos aportes en términos de revisiones bibliográficas...darles una reflexión más acerca de qué harían ellos, qué harían los estudiantes con las situaciones que está viendo.”

TCI_3: Las ayudas entregadas por los tutores fueron la gestión del aula y el establecimiento de reglas para el proceso reflexivo.

TCI_3_E1 (1:08:33.7): “Establecer unas reglas de gestión de ese espacio de reflexión.”

TCI_3_E1 (1:06:33.7): “(...) Lo que si hacemos es gestionar (...) cuáles son los momentos de participación (...) siempre dar como las pautas de cómo se va a dar esa reflexión.”

TCI_3_E1 (1:08:33.7): “Establecer unas reglas de gestión de ese espacio de reflexión.”

TCI_3_E1 (1:03:15.0): “Empezamos a generar preguntas indagadoras para que ellos mismos definan el concepto qué es disciplina, qué es indisciplina.”

Ayudas entregadas en el desarrollo de la reflexión. (4. 8 AYU_PPA_PRFC-PP_DES_TCI).

TCI_2: El tutor comenta que para el desarrollo de la reflexión las ayudas entregadas fueron los debates entre los estudiantes y las exposiciones de las relatorías.

TCI_2_E1 (0:42:23.6): “Los debates son muy importantes.”

TCI_2_E1 (0:42:23.6): “Las exposiciones que hacen con las relatorías.”

TCI_2_E1 (0:42:23.6): “Los aportes que el resto del grupo le hacen a ese caso.”

TCI_3: En la fase de desarrollo de la reflexión las ayudas entregadas fue la intervención y participación con algún tipo de reflexión.

TCI_3_E1 (0:30:26.5): “Podemos intervenir, en el momento en que se está analizando la reflexión del alumno del que estaba participando.”

4.4.4.3. Percepciones iniciales de los TCI. Dificultades experimentadas en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP

La información sobre la subcategoría *Dificultades experimentadas en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP* surge, entre otras, de las respuestas a las preguntas siguientes: *¿Qué dificultades han experimentado al desarrollar dinámicas de reflexión conjunta con su PPA y los AdD en la universidad?, y ¿Cuáles son sus percepciones como tutor de “Cátedra Integradora Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje” sobre las dificultades que han experimentado al desarrollar dinámicas de reflexión conjunta sobre situaciones de la PP en su trabajo docente conjunto en la universidad?.* Se usa el código 4. 10 AYU_DIF_PRFC-PP_TCI.

TCI_1: Una de las dificultades que percibe el tutor es que ciertos estudiantes se centraban en el juicio de valor.

TCI_1_EI (0:27:42.1): “Sentimos que había en algunos grupos que son un número significativo de estudiantes, había como una tendencia a, a pensar que ya estaba conocido todo y a sentirse con cierta autoridad para la crítica.”

TCI_2: El tutor comenta que no hubo ninguna dificultad en el proceso de la reflexión.

TCI_2_E1 (0:43:36.0): “No, ninguna dificultad, la única dificultad ha sido administrativa.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_3: El tutor expone que una dificultad fue el manejo del tiempo, la falta de motivación, el cansancio por parte de los estudiantes y la dificultad por no poder asistir al centro de prácticas.

TCI_3_E1 (1:12:07.2): “El manejo del tiempo.”

TCI_3_E1 (1:16:48.7): “No pueda ir a la práctica todo el tiempo que quisiera.”

4.4.5. Percepciones iniciales de los TCI. Evaluación del proceso de reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de los AdD

Del contenido de las entrevistas finales a los AdD se ha analizado la categoría “Evaluación de los PRFC-PP en la formación de los AdD” que incluye **una subcategoría** y **un ámbito temático** de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas que aportan información a las subcategorías (ver Tabla 4.4.9). En este apartado se analizan los resultados relativos a la subcategoría “La evaluación de los PRFC-PP en la formación de los AdD”.

Tabla 4.4.9 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a la Evaluación de los PRFC-PP en la formación de los AdD

Subcategorías	Códigos
4.4.5.1 Evaluación de la reflexión conjunta	5. 1 EVA_PRFC_PP_PPA_TCI

Las percepciones iniciales que los TCI sostienen se presentan en la Tabla 4.4.10, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.4.10 Número de fragmentos de la categoría Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y principales dificultades en las sesiones de reflexión conjunta

CÓDIGOS	TCI_1_EI Gr=77			TCI_2_EI Gr=118			TCI_3_EI Gr=131			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
5. 1 EVA_PRFC-PP_PPA_TCI Gr=6	2	33,33	33,33	1	16,67	16,67	3	50,00	50,00	6	100	100
Totales	2	33,33	33,33	1	16,67	16,67	3	50,00	50,00	6	100	100

Nota. En la Tabla 4.4.10 se puede apreciar que el único código que comporta la evaluación 5. 1 EVA_PRFC-PP_PPA_TCI está representada en bajo porcentaje por los tutores al no considerar llevar una evaluación del proceso de reflexión y cuando lo realizan prefieren aplicarlo de forma cualitativa.

4.4.5.1. Percepciones iniciales de los TCI. Evaluación de los PRFC-PP en la formación de los AdD (5. 1 EVA_PRFC-PP_PPA_TCI).

Las preguntas que aportaron información de la subcategoría fueron: *¿Desarrollan alguna actividad de evaluación sobre la reflexión de la PP?, P44 ¿Qué actividades de evaluación se consideran dentro del proceso de PP en la reflexión?, P45 ¿Esta evaluación es compartida por los dos tutores que conforman la PPA o es dividida?* Se usó el código en la identificación de los datos: 5. 1 EVA_PRFC-PP_PPA_TCI.

TCI_1: El TCI_1 menciona que ha sido positiva las reflexiones desarrolladas por TAP_1 previamente coordinadas.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_1_EI (0:26:24.1): “De manera cualitativa sí, porque teníamos nuestras propias reflexiones no, al menos, especialmente con, con TAP_1 que era quien estaba directamente conmigo.”

TCI_2: El tutor menciona que no habido un proceso de evaluación en la reflexión.

TCI_2_EI (0:43:01.8): “Hasta ahora no lo hemos hecho la verdad.”

TCI_3: El tutor comenta que pretendieron entregar una calificación de tipo cualitativa

TCI_3_EI (1:10:42.5): “Vamos a dar una calificación numérica.”

TCI_3_EI (1:09:51.9): “Una si saca una nota, esa nota es como que más cualitativa.”

4.4.6. Percepciones iniciales de los TCI. Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión

En el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas se ha podido identificar esta categoría: “Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión” que incluye **cinco subcategorías** y **cinco ámbitos temáticos** de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas que aportan información a las subcategorías (ver Tabla 4.4.11).

Tabla 4.4.11 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a la Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión

Subcategorías	Categorías
4.4.6.1 Expectativas de logro y aprendizajes en las diferentes asignaturas	Expectativas de logro de aprendizaje de la reflexión en la CIDGAA 6. 1 CFOR_EXP_LOG_CIDGAA_TCI
4.4.6.2 Expectativas de logro y avances en la relación entre teoría y práctica	Expectativa de logro de aprendizaje de la relación teoría y práctica 6. 2 CFOR_EXP_LOG_T-P_TCI
4.4.6.3 Expectativas de logro y mejora de la actuación de los AdD en la escuela de prácticas	Expectativas de logro y progresos en la actuación de los AdD en la unidad educativa o escuela de PP 6. 3. CFOR_PRG_ACT_ADD_PRFC-PP_TCI
4.4.6.4 Contribución de la reflexión sobre la PP al desarrollo de competencias	Contribución de la reflexión sobre la PP al desarrollo de competencias 6. 4. CFOR_COMP_DES_PRFC-PP_TCI
4.4.6.5 Dificultades experimentadas en el proceso de reflexión	Dificultades experimentadas en el proceso de reflexión 6.10 CFOR_DIFC_PRFC_PP_TCI

Las percepciones iniciales que los TCI sostienen se presentan en la Tabla 4.4.12 que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.4.12 Número de fragmentos de la categoría Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión

CÓDIGOS	TCI_1_EI Gr=77			TCI_2_EI Gr=118			TCI_3_EI Gr=131			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
6. 1 CFOR_EXP_LOG_CIDGAA_TCI Gr=3	0	0,00	0,00	2	66,67	6,67	1	33,33	3,33	3	100	10,00

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

CÓDIGOS	TCI_1_EI Gr=77			TCI_2_EI Gr=118			TCI_3_EI Gr=131			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
6. 2 CFOR_EXP_LOG_T-P_TCI Gr=5	1	20,00	3,33	0	0,00	0,00	4	80,00	13,33	5	100	16,67
6. 3 CFOR_PRG_ACT_ADD_PRFC- PP_TCI Gr=8	1	12,50	3,33	5	62,50	16,67	2	25,00	6,67	8	100	26,67
6. 4 CFOR_COMP_DES_AdD_PRFC- PP_TCI Gr=14	7	50,00	23,33	4	28,57	13,33	3	21,43	10,00	14	100	46,67
Totales	9	30,00	30,00	11	36,67	36,67	10	33,33	33,33	30	100	100

Nota. En la Tabla 4.4.12 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia son: en primer lugar 6. 4 CFOR_COMP_DES_AdD_PRFC-PP_TCI que hace referencia a la percepción de los TCI sobre la contribución de la reflexión de la PP en el desarrollo de competencias en los AdD, mientras que los códigos/ámbitos temáticos que le siguen con una frecuencia coincidente son: 6. 2 CFOR_EXP_LOG_T-P_TCI y 6. 3 CFOR_PRG_ACT_ADD_PRFC, las expectativas de logro que tienen los TCI, así como los progresos de actuación de los AdD en el centro de prácticas preprofesionales.

4.4.6.1. Percepciones iniciales de los TCI. Expectativa de logro y grado formativo de la asignatura CIDGAA

Se presentan los resultados de la subcategoría “Expectativa de logro y grado formativo de la asignatura CIDGAA”. Las preguntas relacionadas con la recogida de información sobre esta temática fueron: ¿Cómo tutor de “Cátedra Integradora Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje”, ¿Cuáles son sus expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión en la asignatura y grado formativo de los AdD? En la codificación de los datos se usó el código 6. 1 CFOR_EXP_LOG_CIDGAA_TCI.

Expectativa de logro y grado formativo de la asignatura CIDGAA (6. 1 CFOR_EXP_LOG_CIDGAA_TCI).

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: Entre las expectativas de logro está mejorar la formación de los docentes de Ecuador.

TCI_2_E1 (0:44:06.5): “Yo tengo las más altas expectativas, yo creo que con esto que se hace acá se está marcando una manera de mejorar la formación de docentes en Ecuador.”

TCI_2_E1 (0:45:11.6): “Tanto docentes como estudiantes estamos obligados a ver la práctica casi que todos los días y eso es una interacción muy pero muy fructífera.”

TCI_3: La expectativa del tutor es avanzar con el aprendizaje hasta finalizar el ciclo académico.

TCI_3_E1 (1:14:00.0): “Los veo como que ellos han avanzado desde el inicio del curso hasta ahora, como en las expectativas como se han llenado esas expectativas de alguna forma la clase.”

4.4.6.2. Percepciones iniciales de los TCI sobre la expectativa de logro de la relación entre la teoría y la práctica

La información de la subcategoría “Expectativa de logro de la relación entre la teoría y la práctica” se recogió usando las preguntas: ¿Cuáles son sus percepciones como tutor de “Cátedra Integradora

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje” sobre sus expectativas de logro del aprendizaje de la relación entre la teoría y la práctica? Se usó el: 6. 2 CFOR_EXP_LOG_T-P_TCI en la codificación de la información correspondiente a dicha categoría.

TCI_1: Entre las expectativas de logro está en lograr varias reflexiones.

TCI_1_EI (0:30:45.5): “Si hubieron logros, una vez vencida esta dificultad que si nos tomó digamos unas dos, tres reflexiones, este, empezamos ya a hablar otro idioma.”

TCI_2: *No hay citas*

TCI_3: El nivel de satisfacción se centra en la interiorización de aspectos teóricos, pero también comenta que aún hay camino por recorrer.

TCI_3_EI (1:15:14.6): “Noto que ellos ya si interiorizaron temas teóricos y los puedan aplicar en la práctica”

4.4.6.3. Percepciones iniciales de los TCI. Expectativas de logro de progresos en la actuación de los AdD en la escuela, alcanzados gracias a su participación en la reflexión

La información correspondiente a la categoría se recogió mediante las preguntas: “¿Cuáles son sus percepciones como tutor de “Cátedra Integradora Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje” sobre los principales progresos en las actuaciones de las AdD en la escuela luego de haber reflexionado sobre las situaciones de la PP?” En la codificación se usó el código: 6. 3 CFOR_PRG_ACT_ADD_PRFC-PP_TCI.

Expectativas de logro de progresos en la actuación de los AdD en la escuela, alcanzados gracias a su participación en la reflexión (6. 3 CFOR_PRG_ACT_ADD_PRFC-PP_TCI).

TCI_1: Uno de los progresos es dejar de lado los juicios de valor e iniciar una verdadera reflexión.

TCI_1_EI (0:30:45.5): “Que ya dejemos de lado lo que, lo que es la crítica, lo que es el señalamiento, el sistema que ellos descubrieron.”

TCI_2: Los principales progresos de actuación es percibir con mayor reflexión conjunta de una situación.

TCI_2_EI (0:46:44.2): “Tienen una perspectiva más distante trabajado como reflexión.”

TCI2_2_EI (0:46:44.2): “Ven entonces un tema que requiere mayor dedicación, más planificación, más reflexión conjunta, más trabajo en equipo.”

TCI_3: Los progresos que se han presentado es el tomar una acción frente a la problemática.

TCI_3_EI (1:17:32.3): “Dicen una frustración que tienen con el profe digamos y entonces yo siento que ellos emocionalmente se descargan de ese peso que llevan.”

4.4.6.4. Percepciones iniciales de los TCI. Competencias desarrolladas por el AdD mediante la reflexión sobre las situaciones de la PP

La información relativa a esta subcategoría se exploró, entre otras, mediante la pregunta “¿Cuáles son las principales competencias alcanzadas en los AdD que usted como tutor de la PPA ha podido evidenciar luego de los procesos de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP? Los datos se codificaron usando el código 6. 4 CFOR_COMP_DES_AdD_PRFC-PP_TCI.

Competencias desarrolladas por el AdD mediante la reflexión sobre la PP las situaciones de la PP (6. 4 CFOR_COMP_DES_AdD_PRFC-PP_TCI).

TCI_1: El tutor menciona que las competencias logradas por los estudiantes es la observación, el diagnóstico y la propuesta de diferentes soluciones a las problemáticas presentadas.

TCI_1_EI (0:30:45.5): “Fue encaminado a eso, a que sean capaces de diagnosticar no criticar y proponer soluciones que además sean soluciones alternativas, soluciones diferentes a las que habitualmente se piensa en educación, sino que sean creativas.”

TCI_1_EI (0:31:00.5): “Capaces de, de identificar y con claridad una problemática ya éramos capaces de, de buscar soluciones a esas problemáticas a partir de atacar sus causas, entonces éramos capaces de proponer soluciones creativas.”

TCI_2: Las principales competencias alcanzadas es considerar las diferentes soluciones que puede haber frente a una situación. Además, obtuvo la competencia de desarrollar ambientes de aprendizaje considerando diferentes criterios.

TCI_2_E1 (0:47:52.9): “De no creer que todo se resuelva automáticamente.”

TCI_2_E1 (0:47:52.9): “Tienen una competencia mucho mayor para diseñar en este caso ambientes de aprendizaje con criterio de desempeño, con criterio de resultados y con criterio de innovación.”

TCI_3: La principal competencia alcanzada por los estudiantes es mostrarse con otra actitud frente a una situación.

TCI_3_E1 (1:20:10.7): “Vuelven a la práctica sienten que ya pueden hacerlo con otra actitud.”

4.4.7. Percepciones iniciales de los TIC. Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión

La subcategoría “Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión” reúne información sobre el grado de satisfacción por la participación y el nivel de reflexión alcanzado. La categoría incluye **dos subcategorías** y **dos ámbitos temáticos** de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas que aportan información a las subcategorías (ver Tabla 4.4.13). La información se categoriza usando los códigos 7. 1 SAT_NIV_PRFC_PP_AdD y 7. 2 SAT_PART_PRFC_PP_AdD.

Tabla 4.4.13 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a la Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión

Subcategorías	Códigos
4.4.7.1 Grado de satisfacción por la participación	Nivel de satisfacción por la participación en el proceso de reflexión 7. 1 SAT_PART_PRFC_PP_TCI
4.4.7.2 Grado de satisfacción por el nivel de reflexión alcanzado	Grado de satisfacción por el nivel alcanzado en la participación en el proceso de reflexión 7. 2 SAT_NIV_PRFC_PP_TCI

Las percepciones iniciales que los TCI sostienen se presentan en la Tabla 4.4.14, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.4.14 Número de fragmentos de la categoría Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión

CÓDIGOS	TCI_1_EI Gr=77			TCI_2_EI Gr=118			TCI_3_EI Gr=131			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
7.1 SAT_PART_PRFC-PP_TCI Gr=9	6	66,67	60,00	2	22,22	20,00	1	11,11	10,00	9	100	90,00
7.2 SAT_NIV_PRFC-PP_TCI Gr=1	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	1	100	10,00	1	100	10,00
Totales	6	60,00	60,00	2	20,00	20,00	2	20,00	20,00	10	100	100

Nota. En la Tabla 4.4.14 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia son: en primer lugar 7. 1 SAT_PART_PRFC-PP_TCI que hace referencia a la percepción de los TCI sobre la satisfacción por la participación en el proceso de la reflexión.

4.4.7.1. Percepciones iniciales de los TCI sobre Grado de satisfacción por la participación en procesos de reflexión sobre la PP y el nivel alcanzado

La información sobre el grado de satisfacción por la participación en procesos de reflexión se alcanzó entre otros medios, gracias a la exploración de la temática que facilitó la pregunta siguiente:” ¿Cuál es su grado de satisfacción por la participación por los AdD?”. En la codificación de los datos se usó: 7. 1 SAT_PART_PRFC-PP_TCI.

TCI_1: El nivel de satisfacción del tutor es la posibilidad de compartir vivencias y la actualización de parte teórica.

TCI_1_EI (0:37:02.5): “La parte de la experiencia sobre la práctica que los chicos estaban desarrollando, como le mencionaba hace un momento creo que tuve la posibilidad de compartir cosas, pero yo me llevé un montón de cosas también no.”

TCI_1_EI (0:37:02.5): “Me actualicé un montón, pude ver también el enfoque que las nuevas generaciones de docentes que se están preparando para docentes tienen acerca del proceso de enseñanza – aprendizaje.”

TCI_2: Califica su nivel de satisfacción como satisfactorio, enriquecedor y excelente.

TCI_2_EI (0:43:36.0): “Ha sido enriquecedor.”

TCI_2_EI (0:47:33.9): “Yo creo ha sido excelente.”

TCI_3: Explica que su grado de satisfacción ha sido bueno por la participación de los AdD.

TCI_3_EI (1:18:50.4): “Yo creo que podría ser un nueve, si yo creo que ellos se sienten bien participando.”

4.4.7.2. Percepciones iniciales de los TCI sobre el Grado de satisfacción por el nivel de reflexión alcanzado sobre las situaciones de la PP

Para explorar este tema se usó la pregunta ¿Cuál es su grado de satisfacción por el nivel de reflexión alcanzado por los AdD? Se usó el código 7. 2 SAT_NIV_PRFC-PP_TCI

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_1: El tutor comenta una elevada satisfacción del proceso de reflexión sobre las situaciones acontecidas en la práctica preprofesional, además señala que este proceso es de gran importancia.

TCI_3_E1 (1:18:50.4): “Así que para mí en definitiva quizás la parte más importante, más rica que yo pude vivir en esta experiencia con la UNAE ha sido precisamente la reflexión sobre la práctica preprofesional, muy muy rica.”

TCI_2: Al tutor le resulta satisfactoria la reflexión porque en este espacio permiten que los estudiantes conozcan la realidad de la PP.

TCI_2_E1 (0:41:33.8): “Darles una reflexión más acerca de qué harían ellos, qué harían los estudiantes con las situaciones que está viendo.”

TCI_3: El nivel de satisfacción de TCI_3 es considerada con un nueve por la participación que han demostrado los estudiantes.

4.4.8. Percepciones iniciales de los TCI. Sugerencias de cambio y mejora de la experiencia de reflexión en la PP

Los datos que componen esta subcategoría “Sugerencias de cambio y mejora de la experiencia de reflexión conjunta en la PP” que incluye **una subcategoría** y **un ámbito temático** de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas que aportan información a las subcategorías (ver Tabla 4.4.15) y fueron recogidos mediante las preguntas *¿Qué dificultades han experimentado al desarrollar dinámicas de reflexión conjunta con sus tutores de PPA en la universidad? ¿Cuáles son sus percepciones sobre las dificultades que han experimentado al desarrollar dinámicas de reflexión conjunta sobre situaciones de la PP en la universidad? ¿Cuáles serían sus propuestas de mejora?* La información recogida se caracterizó usando el código 8. 1 SUG_PRFC_PP_TCI.

Tabla 4.4.15 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a las Sugerencias de cambio y mejora de la experiencia de reflexión en la PP

Subcategorías	Códigos
4.4.8.1 Propuestas de mejora para el desarrollo de futuros procesos de reflexión conjunta sobre la PP	Sugerencias de mejora para la mejora del proceso de reflexión 8. 1 SUG_PRFC_PP_TCI

Las percepciones iniciales que los TCI sostienen se presentan en la Tabla 4.4.16, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.4.16 Número de fragmentos de la categoría Sugerencias de cambio y mejora de la experiencia de reflexión en la PP

CÓDIGOS	TCI 1_EI Gr=86			TCI 2_EI Gr=123			TCI 3_EI Gr=132			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
8. 1 SUG_MEJ_PRFC-PP_TCI Gr=2	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	2	100,00	100,00	2	100,00	100,00
Totales	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	2	100,00	100,00	2	100,00	100,00

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Nota. En Tabla 4.4.16 se aprecia el código/ámbito temático, el misma agregó posteriormente el diseño del guion de entrevista, por la necesidad de visualizar las sugerencias que los tutores de la PPA realizan para la mejora del PRFC-PP.

TCI_3: Cree importante tener una guía y lineamientos para la aplicación del proceso reflexivo.

TCI_3_E1 (0:11:59.9): Sí, para yo quisiera agregar que para mí la reflexión si debe ser guiada y de alguna manera sí se debe poner como lineamientos sobre todo cuando los estudiantes están expresando sus experiencias.”

4.5. Resultados del análisis de entrevista final a los TCI

La presentación se organiza en nueve apartados, uno para cada una de las categorías de análisis de la primera entrevista semiestructurada y que se han presentado previamente en apartados anteriores. Los apartados son los siguientes: (4.5.1) Naturaleza, características e importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP para la formación; (4.5.2) Contribución de la reflexión a la relación entre la teoría y la práctica; (4.5.3) Rol específico de cada tutor en el aprendizaje y en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la reflexión; (4.5.4) Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y principales dificultades en las sesiones de reflexión conjunta; (4.5.5) Evaluación del proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional; (4.5.6) Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; repercusión en diferentes ámbitos formativos; (4.5.7) Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión; (4.5.8.) Sugerencias de mejora a la propuesta de reflexión sobre las situaciones de la PP y (4.5.9.) Inclusión de las sesiones de reflexión sobre las situaciones de la práctica en el PRFC y formación de los tutores.

4.5.1. Percepciones finales de los TCI. Naturaleza, características e importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP para la formación

Del contenido de las entrevistas finales a los AdD se ha analizado la categoría “Naturaleza, características e importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP para la formación” que incluye **cinco subcategorías** y **nueve ámbitos temáticos** de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas que aportan información a las subcategorías (ver Tabla 4.5.1.).

En este apartado de entrevista final, presentamos los resultados de esta categoría que, como ya ocurría en la entrevista inicial, incluyen las subcategorías de: “Concepción de la naturaleza y características de la reflexión” (1.1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TCI);” Importancia de la reflexión para la formación” (1. 3 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_MAE_TCI); “Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la formación de los tutores y de los AdD” (1.4 NAT_RPP_FOR_DES_PPA_TCI; 1.5 NAT_RPP_FORM_DES_AdD_TCI); “Proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP” (1. 6 NAT_PRFC_PP_TCI; 1. 7 NAT_FOR_ORG_CONST_PRFC_PP_TCI y 1.8. NAT_TIP_R_PRFC_PP_TCI y Nivel de profundidad de la reflexión alcanzado 1. 9 NAT_NIV_RPP_AdD_TCI) (ver Tabla 4.5).

Tabla 4.5.1 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a la Naturaleza, características e importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP para la formación

Subcategoría	Códigos
4.5.1.1 Concepción de la naturaleza y características de la reflexión en la PP	Concepción sobre la naturaleza y características de la reflexión en la PP 1.1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TCI 1.2 NAT_CONC_NAT_RPP_EJE_TCI
4.5.1.2 Importancia que la PP otorga a la reflexión en la PP para la formación	Importancia de la reflexión en la PP para la formación 1. 3 NAT_IMP_RPP_PPA_FORM_ADD_TCI
4.5.1.3 Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la formación de los tutores y de los AdD	Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la formación y conocimiento de la PPA 1.4 NAT_RPP_FOR_DES_PPA_TCI Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la formación y conocimiento de los AdD 1.5 NAT_RPP_FORM_DES_AdD_TCI

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Subcategoría	Códigos
4.5.1.4 Proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP	Proceso de reflexión que siguen habitualmente los AdD con sus tutores de la PPA 1. 6 NAT_PRFC_PP_TCI Organización del espacio de reflexión 1. 7 NAT_FOR_ORG_CONST_PRFC_PP_TCI Tipos de organización de la reflexión: individual y grupal 1.8. NAT_TIP_R_PRFC_PP_TCI
4.5.1.5 Nivel de profundidad de la reflexión alcanzado	Nivel de profundidad de la reflexión alcanzado en las sesiones. 1. 9 NAT_NIV_RPP_AdD_TCI

Las percepciones finales que los TCI sostienen se presentan en la Tabla 4.5.2, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.5.2 Número de fragmentos de la categoría Naturaleza, características e importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP para la formación

CÓDIGOS	TCI 1_EF Gr=92			TCI 2_EF Gr=126			TCI 3_EF Gr=200			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
1. 1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TCI Gr=36	10	58,82	18,52	3	17,65	5,56	4	23,53	7,41	17	100	31,48
1.2 NAT_CON_NAT_RPP_EJE_TCI Gr=4	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	2	100,00	3,70	2	100	3,70
1. 3 NAT_IMP_RPP_PPA_FORM_AdD_TCI Gr=12	3	27,27	5,56	2	18,18	3,70	6	54,54	11,11	11	100	20,37
1. 4 NAT_R_PP_FOR_DES_PPA_TCI Gr=4	0	0,00	0,00	2	50,00	3,70	2	50,00	3,70	4	100	7,41
1. 5 NAT_RPP_FORM_DES_AdD_TCI Gr=1	0	0,00	0,00	1	100,00	1,85	0	0,00	0,00	1	100	1,85
1. 6 NAT_PRFC_PP_TCI Gr=10	4	66,67	7,41	1	16,67	1,85	1	16,67	1,85	6	100	11,11
1. 7 NAT_FOR_ORG_CONST_PRFC_PP_TCI Gr=8	0	0,00	0,00	1	25,00	1,85	3	75,00	5,56	4	100	7,41
1. 8 NAT_TIP_R_PRFC_PP_TCI Gr=8	0	0,00	0,00	1	33,33	1,85	2	66,67	3,70	3	100	5,56
1. 9 NAT_NIV_RPP_AdD_TCI Gr=9	0	0,00	0,00	2	33,33	3,70	4	66,67	7,41	6	100	11,11
Totales	17	31,48	31,48	13	24,07	24,07	24	44,44	44,44	54	100	100

Nota. En la Tabla 4.5.2 se puede apreciar que los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia son: en primer lugar 1. 6 NAT_PRFC_PP_TCI que hace referencia al proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP, mientras que el código/ámbito temático que le siguen es 1.3 NAT_IMP_RPP_PPA_FORM_AdD_TCI, indicando la importancia que tiene el proceso de la reflexión en la formación de los AdD; por último, la concepción de la naturaleza de la reflexión, reflejada con el código/ámbito temático 1. 1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TCI.

En este apartado se presentan las percepciones de los AdD respecto a la “Concepción de la naturaleza y características de la reflexión”. Las preguntas que comportó esta subcategoría fueron *¿Cómo concibe la naturaleza de la reflexión sobre las situaciones de la PP al finalizar este ciclo*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

académico?, y ¿Compártame un ejemplo que ilustre qué es para usted la reflexión en la PP luego de haber participado en procesos de reflexión de las situaciones vividas en la PP de los AdD?, y su codificación comportó el uso de los dos códigos siguientes 1.1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TCI y 1.2 NAT_CON_NAT_RPP_EJE_TCI.

4.5.1.1. Percepciones finales de los TCI. Concepción de la naturaleza de la reflexión sobre las situaciones de la PP (1.1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TCI)

TCI_ 1: Comenta que este proceso permite compartir experiencias de los estudiantes y que posterior serán de utilidad para la reflexión. Señala la importancia de la reflexión al ser un espacio que permite la entrega de herramientas que puedan generar soluciones a dichas experiencias.

TCI_1_EF (0:41:37.1): “Cuando hablamos de aulas con una alta densidad estudiantil, treinta, treinta y cinco, cuarenta chicos es muy difícil que el docente pueda personalizar el proceso no, son cosas que también se van reflexionando con los estudiantes, con los profesionales en formación y que en poco nos van aterrizando.”

TCI_1_EF (0:25:58.2): “Explotábamos al máximo la experiencia que los chicos querían, querían compartírnos, un poco así es como llevábamos, claro.”

TCI_1_EF (0:41:37.1): “La reflexión sigue siendo riquísima, la reflexión sigue siendo muy importante y la reflexión seguramente le, le provee al estudiante de herramientas muy valiosas para que él pueda seguir generando soluciones creativas a esos problemas que va viviendo todos los días.”

TCI_ 2: Explica que el proceso de reflexión le resultó interesante, útil y productivo haber participado del proceso.

Dicho proceso no solamente exigía reflexión a los estudiantes sino a una preparación como docente para entregar respuestas acertadas respecto a las dudas e inquietudes que presenten los estudiantes sobre la práctica preprofesional. La intención de este proceso, según TCI, fue el de orientar a los estudiantes hacia la reflexión. La naturaleza de la reflexión permitió ver la diferencia de opinión al inicio y al fin, desde la lectura de la relatoría y después del debate de esta.

TCI_2_EF (0:02:09.9): “A mí me fue muy interesante, muy útil, muy productivo haber presenciado o sea haber sido testigo de la reflexión de los estudiantes y eso fue muy interesante verlo y participar en ello.”

TCI_2_EF (0:02:15.9): “Nos pedía muchísima reflexión porque no le podemos contestar cualquier cosa a las dudas de los estudiantes o incluso a veces no eran dudas sino interpretaciones vamos a llamarlas sesgadas del fenómeno que habíamos hablado y eso fue que generó una reflexión y si esa reflexión se quedaba en esa dimensión sesgada podía, a mí no me parece que se debe quedar así, sino debe orientar para que la reflexión.”

TCI_3: El tutor considera que la naturaleza de la reflexión implica un proceso que impulso salir de la “zona de confort” del estudiante. Comenta que para el estudiante resulta una conexión de emociones que vivencia en la práctica preprofesional. Fue un proceso que comporto la participación de la pareja pedagógica académica llevando con la importancia que requiere la reflexión, a través de una guía. La reflexión dejó ver cómo los estudiantes hacían uso de un lenguaje diferenciado en el momento de escribir y exponer espontáneamente la relatoría, sin embargo, el hecho de escribir permite que consideren aspectos importantes de la situación. La reflexión permite que los estudiantes comiencen a sacar respuestas con un apoyo por parte del tutor para algunas reflexiones complementarias.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_3_EF (0:02:07.1): “Lo que vivió emocionalmente con la práctica como que conecta mucho de las emociones que vive en la práctica pueden ser sentimientos de frustración, de alegría, de satisfacción o de confusión.”

TCI_3_EF (0:05:40.7): “Los dos estuvimos muy conscientes que era un tema muy importante aparte de que de pronto era algo más guiado por la investigación.”

Ejemplo de situación de la PP que ilustra la concepción de TCI sobre la reflexión. (1.2 NAT_CON_NAT_RPP_EJE_TCI).

TCI_1 y TC2: *No hay citas*

TCI_3: El TCI 3 aporta una de las experiencias comentadas por los AdD relacionada con el comportamiento de los estudiantes en diferentes situaciones de la práctica. El tutor comenta que la reflexión de este suceso fue de interés. Otra de las situaciones fue el caso de frustración de una estudiante sobre la diferente metodología de enseñar entre el tutor profesional y su propuesta como AdD.

TCI_3_EF (0:09:09.2): “Fue el tema que pues era algo que ellos viven mucho en las escuelas y es el tema de la indisciplina, haber visto como indisciplina, no disciplina o comportamiento anormal de los niños en ciertas situaciones, entonces fue interesante hacer una reflexión.”

TCI_3_EF (0:10:05.2): “Una alumna que tuvo como un caso de frustración al enseñar un tema, al dar sus primeras clases demostrativas se puede decir y también temas de como desacuerdos con el tutor profesional, como que ellos tienen una idea basada en la teoría de una enseñanza más centrada en el estudiante.”

4.5.1.2. Percepciones finales de los TCI. Importancia que la PPA otorga a la reflexión en la PP

En este subapartado se describen las percepciones finales de los AdD sobre la “Importancia que la PPA otorga a la reflexión en la PP”. Se identificó y analizó la percepción del TCI sobre la importancia que la PPA otorga al proceso de reflexión en la PP en la asignatura que comparten. La pregunta fue *¿Cuál es su percepción sobre la importancia que la PPA otorga a la reflexión sobre las situaciones de la PP en la formación de los AdD?* (1.3 NAT_IMP_RPP_PAA_FOM_A_TCI).

Importancia que la PPA otorga a la reflexión sobre las situaciones en la práctica preprofesional. (1.3 NAT_IMP_RPP_PPA_FORM_AdD_TCI).

TCI_1: Sostiene que sin un proceso de reflexión no sería posible la formación de los futuros profesionales y lo denomina como un elemento esencial e imprescindible en cualquier otra rama formativa.

TCI_1_EF (0:00:46.3): “Significa un proceso sine equa non en la formación de los profesionales en formación, es un proceso que no puede faltar y es un proceso que debería aplicarse no solamente a las carreras de educación, es un proceso que debería aplicarse a cualquier carrera profesional.”

TCI_2: Comenta que la importancia de la naturaleza radica en la comprensión entre los docentes y los estudiantes. Así mismo es un proceso de aprendizaje para todos los actores, tanto docentes y estudiantes.

TCI_2 (0:00:31.6): “Podimos entendernos aun cuando nuestras posibilidades eran diferentes funcionó muy bien.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_2 (0:00:44:4): “Sí, bueno, insisto, ha sido un proceso de muchísimo aprendizaje para ambos actores docentes y estudiantes.”

TCI_3: Comenta que la importancia de la reflexión es el cómo vivir desde un aula y conectar la práctica con la teoría. Además, el tutor comenta que él también fue parte de este proceso de reflexión y pudo vivenciarla directamente. Como docente le permitió conocer el proceso de reflexión que tiene cada estudiante cuando compartía su percepción a todos los participantes. El proceso de reflexión de la práctica preprofesional permite construir en conjunto la teoría y la práctica a la vez, además que esta contribuye a la investigación. El tutor reitera que fue un proceso muy importante para él.

TCI_3 (0:00:39:2): “Una dinámica que se puede construir conjuntamente en el tiempo de llevar esos dos ejes, esos dos pilares al mismo tiempo.”

TCI_3 (0:00:41:9): “Fue algo muy bueno para ellos porque pudieron hacer ese hábito de hacer ese tipo de dinámicas y decíamos pues esto lo podrían seguir haciendo ellos cuando ya sean profesionales, como comunidades de práctica cierto siempre van a estar reflexionando toda su carrera.”

TCI_3 (0:00:42:2): “Conocer cuál es ese sello que le imprime cada alumno a la reflexión.”

4.5.1.3. Percepciones finales de los TCI. Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la formación y conocimiento de la PPA y de los AdD sobre las situaciones de la PP

Esta subcategoría se focaliza en identificar las percepciones de los TCI sobre la contribución de la reflexión a la formación, en general, y al desarrollo del conocimiento profesional de la PPA sobre las situaciones de la PP. Se han analizado las respuestas a las preguntas siguientes: *¿Cuál es su percepción sobre el papel de la reflexión en la formación y desarrollo del conocimiento de la PPA sobre las situaciones de la PP luego de haber participado en procesos de reflexión de las situaciones vividas en la PP de los AdD?*, y *¿Cuál es su percepción sobre el papel de la reflexión en la formación y desarrollo del conocimiento de los AdD sobre las situaciones de PP luego de haber participado en procesos de reflexión de las situaciones vividas en la PP de los AdD?* Las respuestas fueron caracterizadas usando los siguientes códigos: 1.4 NAT_R_PP_FOR_DES_PPA_TCI y 1.5 NAT_RPP_FORM_DES_AdD_TCI.

Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la formación y conocimiento de la PPA (1.4 NAT_R_PP_FOR_DES_PPA_TCI).

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: El tutor comenta que le pareció excelente el proceso de las relatorías y expone que lo incluirá en las actividades pedagógicas del próximo ciclo.

TCI_2_EF (0:05:23.4): “Me pareció excelente las relatorías tanto así que las estoy incluyendo dentro de mis actividades pedagógicas para mi próximo ciclo.”

TCI_3: Sobre el proceso de reflexión es que se pudo evidenciar este proceso en el marco del modelo pedagógico. Cree que esta reflexión no solamente conlleva a dar importancia completamente a la teoría sino un complemento con la práctica. Lo concibe como una dinámica de construcción conjunta.

TCI_3_EF (0:05:40.7): “Sobre todo yo lo viví también como una forma de evidenciar esa misma reflexión entonces por eso yo le vi tanta importancia.”

TCI_3_EF (0:06:30.7): “Permite o promueve este tipo de dinámicas de reflexión de no solamente llevar un método científico que es dominar la teoría completamente para luego ir a

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

la práctica o dominar completamente la práctica para cómo mejorar la teoría, sino que es como una dinámica, una dinámica que se puede construir conjuntamente.”

Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la formación y conocimiento de los AdD (1.5 NAT_RPP_FORM_DES_AdD_TCI).

TCI_1 *No hay citas*

TCI_2: Comenta que existe una doble retroalimentación cuando el docente regresa al aula de clase y hace una reflexión de lo que ocurre en la práctica preprofesional, a la vez que el docente asiste al lugar de prácticas y trata la teoría conectando lo vivenciado en la práctica.

TCI_2_EF (0:07:55.2): “Creo que hay una doble retroalimentación, retroalimentación del estudiante cuando regresa aquí, pero también retroalimentación del docente cuando va allá y se ve obligado hablar teóricamente de las cosas que también vio en la práctica.”

TCI_2_EF (0:05:23.4): “Me permite a mí ver qué es lo que está pasando ver lo que están pensando.”

TCI_3: El tutor de Cátedra comenta que la práctica fue el complemento para poder evidenciar la teoría, en este caso ambientes de aprendizaje. A la vez que también permitían detectar necesidades de contenido teórico que se observa en la práctica y realizar propuestas de mejora.

TCI_3_EF (0:12:55.7): “La misma práctica complementa lo que se veía de ambientes de aprendizaje que era verlo como un todo.”

TCI_3_EF (0:13:48.3): “Empezaban a detectar ciertas necesidades ciertos vacíos teóricos puede ser que ellos mismos ven en la práctica y de donde ellos pueden aportar propuestas de mejora.”

4.5.1.4. Percepciones finales de los TCI. Proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP

La subcategoría aporta información específica de la naturales y características del proceso de reflexión conjunta implementado por los tutores con los AdD. Incluye la información resultante de las respuestas a las preguntas siguientes: *¿Cómo ha sido el proceso de reflexión sobre las situaciones de PP que habitualmente ha trabajado con los AdD en el Quinto Ciclo de Educación Básica?* (1.6 NAT_PRFC_PP_TCI); *¿Qué formas de organización se han construido durante el en proceso de reflexión de las situaciones vividas en la PP de los AdD en la universidad?* (1.7 NAT_FOR_ORG_CONST_PRFC_PP_TCI) *¿Qué tipos de reflexión se han desarrollado en las sesiones de clase conjunta de la PPA, en la carrera de Educación Básica en el Quinto ciclo?* Dichos tipos de reflexión, *¿Han sido fundamentalmente de carácter individual o grupal? ¿En qué se diferencian unos de otros?* (1.8 NAT_TIP_R_PRFC_PP_TCI). En la caracterización del proceso se incluye la valoración por los TCI del nivel de profundidad de la reflexión alcanzado por los AdD. *¿Qué nivel de profundidad han alcanzado los AdD luego de haber participado en procesos de reflexión de las situaciones vividas en la PP, en las sesiones de clase conjunta de la PPA?* 1. 9 NAT_NIV_RPP_AdD_TCI.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Proceso de reflexión que siguen habitualmente los AdD con sus tutores de la PPA en la universidad (1.6 NAT_PRFC_PP_TCI).

TCI_ 1: Explica que el proceso de reflexión se inicia con una breve introducción al proceso de reflexión y lo que respecta también a la asignatura. Señala la importancia de una buena organización física en el aula que permita la interacción entre los participantes.

TCI_1_EF (0:04:36.2): “Bueno, yo hacía una pequeña introducción, pero no a la asignatura sino simplemente al proceso de, de reflexión que iba a iniciar.”

TCI_1_EF (0:04:36.2): “Previo a eso, claro, ubicaba a los chicos también en una organización de aula abierta no, para que pueda ser fluir el diálogo.”

TCI_ 2: El tutor comenta que ha sido un proceso aprendizaje entre docentes y estudiantes.

TCI_2_EF (0:06:45.3): “Sí bueno te insisto ha sido un proceso de muchísimo aprendizaje para ambos actores docentes y estudiantes.”

TCI_ 3: El tutor explica el proceso de la reflexión, éste inicia con la organización del espacio para posteriormente que los estudiantes compartan su relatoría de forma voluntaria. En esta relatoría comentan sus experiencias y a partir de ellas se complementan con ideas, acuerdo o desacuerdos de los participantes.

TCI_3_EF (00:24:5) “Les decimos va a empezar la relatoría hoy es tal y tal estudiante, hoy le toca tal nivel, nos organizábamos ya de la forma que nos organizábamos todos están en silencio, se le da el espacio al que va a hacer la relatoría para que la lea, la comparta, entonces se sigue un proceso de cierto de que ya por turnos voluntariamente van contando sus experiencias o complementando ideas o en desacuerdo o en acuerdo.”

Organización del espacio de reflexión (1. 7 NAT_FOR_ORG_CONST_PRFC_PP_TCI).

TCI_ 1: *No hay citas*

TCI_ 2: Sostiene que la forma de organización fue en “U”, la participación fue de manera aleatoria, sin embargo, luego se llevó en orden de acuerdo con el grado o asignatura que no se había discutido en la reflexión.

TCI_2 (00:15:3): “Se decidió quién iba a exponer de manera relativamente aleatoria, aunque después se dio un orden en el que se viera un grado o una materia que no se había trabajado durante las sesiones anteriores y luego se hacía el trabajo de relatoría propiamente dicho en grupo total en forma de “U” y con mucha posibilidad de debates reflexivos.”

TCI_ 3: Este proceso se realiza con la pareja pedagógica. La dinámica se basa en compartir preguntas, el proceso que llevó mayor importancia para el tutor es la relatoría.

TCI_3 (00:33:1): “Surgen en los momentos en que, de pronto entre la pareja pedagógica hace su porte teórico.”

TCI_3 (00:32:4): “Se dan dinámicas de compartir de preguntar.”

TCI_3 (00:35:7): “El espacio más importante para mí que es el de la relatoría, porque de pronto se lleva de una forma más sistémica.”

Tipos de organización de la reflexión: individual y grupal (1.8 NAT_TIP_R_PRFC_PP_TCI).

TCI_ 1: *No hay citas*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_ 2: Los tipos de reflexión que se han llevado fueron de tipo grupal.

TCI_2_EF (0:12:33.7): “Reflexiones conjuntas eso se dieron.”

TCI_ 3: comenta que estas reflexiones permiten realizarlo de manera individual y grupal con el complemento de ideas.

TCI_3_EF (0:23:24.5): “Permiten hacer una reflexión individual.”

4.5.1.5. Percepciones finales de los TCI. Nivel de profundidad de la reflexión alcanzado en las sesiones (1. 9 NAT_NIV_RPP_AdD_TCI)

TCI_ 1: *No hay citas*

TCI_ 2: La reflexión fue un componente importante que permitió profundizar los aprendizajes sobre la realidad escolar y sus diferentes maneras de poder resolver la problemática y profundizar el aprendizaje.

TCI_2_EF (0:11:40.4): “Bueno, yo creo que fue un gran componente para la profundización de los aprendizajes sobre realidad escolar y sus distintas maneras de ser abordadas.”

TCI_2_EF (0:11:50.2): “Por otra parte, creo que fue muy, pero muy interesante de ese ámbito, yo creo que si fue un gran aporte para la profundización de los aprendizajes.”

TCI_ 3: El tutor comenta que los participantes demuestran un cambio en la participación en los diferentes momentos del proceso de la reflexión. Comentan de un estado de tranquilidad luego al momento de compartir experiencias vividas en la práctica preprofesional.

TCI_3_EF (0:24:48.7): “La dinámica de participación cambió mucho del inicio al final.”

TCI_3_EF (0:24:50.7): “Al final como que más relajados para compartir.”

4.5.2. Percepciones finales de los TCI. Contribución de la reflexión a la relación entre la teoría y la práctica

En este apartado se abordan los resultados de la categoría “Contribución de la reflexión a la relación teoría práctica” en la entrevista final a los TCI. Los resultados han sido organizados en **cuatro subcategorías** y **ocho ámbitos temáticos** de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas que aportan información a las subcategorías (ver Tabla 4.5.3).

Tabla 4.5.3 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a la Contribución de la reflexión a la relación entre la teoría y la práctica

Subcategorías	Códigos
4.5.2.1 Contribución de la reflexión en la PP a la relación entre la teoría y la práctica	Contribuciones de la reflexión a la relación teoría - práctica 2. 1 CON_RPP_FOMT_R-T-P_TCI
4.5.2.2 Contribución de cada tutor al fomento de la reflexión sobre las situaciones de la práctica	Contribución específica del TAP a la formación y desarrollo de la reflexión de las situaciones de la PP por los AdD. 2. 2 CON_TAP_FOMT_PRFC_PP_TCI Contribución específica como TCI a la formación y desarrollo de la reflexión de las situaciones de la PP por los AdD.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Subcategorías	Códigos
	2.3 CON_TCI_FOMT_PRFC_PP_TCI Situaciones en las que es posible identificar diferencias entre sus contribuciones específicas como TCI y las contribuciones específicas de TAP.
	2.4 CON_DIF_PPA_PRFC_PP_TCI Situaciones en las que es posible identificar coincidencias entre sus contribuciones específicas como TCI y las contribuciones específicas del TAP.
	2.5 CON_COIN_PPA_PRFC_PP_TCI Situaciones de la PP que han llamado la atención de los AdD.
4.5.2.3 Situaciones de la PP objeto de reflexión	2.6 CON_SIT_ATEN_AdD_TCI Situaciones de la PP en cuyo análisis los AdD necesitaron un mayor grado de ayuda de la PPA.
	2.7 CON_SIT-TRA_PRFC_PP_AdD_TCI Conexión entre los contenidos la asignatura CIDGAA y las situaciones objeto de reflexión de la PP.
4.5.2.4 Contenidos de la asignatura CIDGAA que se han relacionado con las situaciones de la PP	2.8 CON_CONT_CIDGAA_PP_TCI

Las percepciones finales que los TCI sostienen se presentan en la Tabla 4.5.4, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.5.4 Número de fragmentos de la categoría Contribución de la reflexión a la relación entre la teoría y la práctica

CÓDIGOS	TCI_1_EF Gr=92			TCI_2_EF Gr=126			TCI_3_EF Gr=200			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
2.1 CON_RPP_FOMT_R-T-P_TCI Gr=23	6	31,58	5,82	2	10,53	1,94	11	57,89	10,68	19	100,00	18,45
2.2 CON_TAP_FOMT_PRFC_PP_TCI Gr=10	0	0,00	0,00	4	57,14	3,88	3	42,86	2,91	7	100,00	6,80
2.3 CON_TCI_FOMT_PRFC_PP_TCI Gr=12	0	0,00	0,00	3	37,50	2,91	5	62,50	4,85	8	100,00	7,77
2.4 CON_DIF_PPA_PRFC_PP_TCI Gr=9	0	0,00	0,00	5	55,56	4,85	4	44,44	3,88	9	100,00	8,74
2.5 CON_COIN_PPA_PRFC_PP_TCI Gr=21	7	46,67	6,80	6	40,00	5,82	2	13,33	1,94	15	100,00	14,56
2.6 CON_SIT_ATEN_AdD_TCI Gr=12	0	0,00	0,00	2	22,22	1,94	7	77,78	6,80	9	100,00	8,74
2.7 CON_SIT- TRA_PRFC_PP_AdD_TCI Gr=15	0	0,00	0,00	9	100,00	8,74	0	0,00	0,00	9	100,00	8,74
2.8 CON_CONT_CIDGAA_PP_TCI Gr=27	4	22,22	3,88	5	27,78	4,85	9	50,00	8,74	18	100,00	17,48
2.9 ROL_PPA_FOMT_CONT- ASIG_TCI Gr=9	0	0,00	0,00	2	33,33	1,94	4	66,67	3,88	6	100,00	5,82

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

CÓDIGOS	TCI_1_EF Gr=92			TCI_2_EF Gr=126			TCI_3_EF Gr=200			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
2.10 ROL_PROT_PRFC_PP_TCI Gr=5	1	33,33	0,97	2	66,67	1,94	0	0,00	0,00	3	100,00	2,91
Totales	18	17,48	17,48	40	38,84	38,84	45	43,69	43,69	103	100,00	100,00

Nota. En la Tabla 4.5.4 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia son; en primer lugar 2. 5 CON_COIN_PPA_PRFC_PP_TCI que hace referencia las situaciones en las que es posible identificar las coincidencias entre sus contribuciones específicas como TCI y las contribuciones específicas de TAP en el proceso de la práctica preprofesional, mientras que los códigos/ámbitos temáticos que le siguen es 2. 1 CON_RPP_FOMT_R-T-P_TCI, indicando la contribución de la reflexión a la relación teoría – práctica.

4.5.2.1. Percepciones finales de los TCI. Contribución de la reflexión en la PP al fomento de la relación teoría-práctica

Presentamos a continuación los resultados relativos a “Contribución de la reflexión en la PP al fomento de la relación entre la teoría y la práctica”. Las preguntas relacionadas con esta subcategoría fueron *¿En qué grado cree que la reflexión conjunta de las situaciones vividas en la PP de los AdD ha contribuido al fomento de la relación entre la teoría y la práctica que han abordado en el Quinto ciclo de la carrera de Educación Básica? ¿Cuáles son los indicadores que evidencian esta relación teoría-práctica en vinculación con el aprendizaje de los AdD? ¿Puede poner algunos ejemplos de su experiencia en Quinto ciclo en la carrera de Educación Básica en este periodo académico?* En la caracterización de las respuestas se empleó el código: 2.1 CON_RPP_FOMT_R-T-P_TCI.

Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la relación entre la teoría y la práctica (2. 1 CON_RPP_FOMT_R-T-P_TCI).

TCI_ 1: Para el tutor la contribución de la reflexión ha sido muy positiva porque conlleva que los AdD puedan plantearse diferentes interrogantes teóricos sobre las diferentes situaciones de la PP.

TCI_1_EF (0:10:13.0): “La relación fue total y creo que, que fue desde ese punto de vista provechoso incluso que en un inicio del proceso ellos se dediquen a cuestionar lo que habían visto.”

TCI_ 2: El tutor comenta que la reflexión ha contribuido en mayor medida al matrimonio entre la teoría y la práctica, que como producto de ésta es el PIENSA.

TCI_2_EF (0:12:17.7): “Creo que sí, creo que es una de las cosas que más logro fue esa.”

TCI_2_EF (0:12:33.7): “Otro indicador que son los PIENSA.”

TCI_ 3: El tutor comenta que la teoría se conectaba con la práctica. Este proceso de reflexión dio paso al contacto entre la teoría y lo que el estudiante vivenció en la práctica. Una de las formas de evidenciar este proceso es a través del Proyecto Integrador de Saberes.

TCI_3_EF (0:26:47.7): “Permitió de alguna forma conectar conceptos teóricos con lo que están viviendo en la práctica.”

4.5.2.2. Percepciones finales de los TCI. Contribución de cada tutor y de la PPA al fomento de la reflexión sobre las situaciones de la PP por los AdD

Se incluye a continuación el resultado de la información aportada por los TCI a la subcategoría “Contribución de cada tutor y de la PPA al fomento de la reflexión sobre las situaciones de la PP por los AdD. Las preguntas y códigos empleados en el análisis fueron los siguientes: *¿Cuál cree que ha sido la contribución específica del TAP a la formación y desarrollo de la reflexión de situaciones de la PP por los AdD?* 2.2 CON_TAP_FOMT_PRFC_PP_TCI. *Una vez finalizada PP, en la universidad ¿Cuál cree que ha sido su contribución específica como TCI en la formación y desarrollo de la reflexión en el del proceso de las situaciones vividas en la PP de los AdD?* 2. 3 CON_TCI_FOMT_PRFC_PP_TCI; *¿Cuáles son las situaciones en las que es posible identificar diferencias entre sus contribuciones específicas como TCI y las contribuciones específicas de TAP?* 2.4 CON_DIF_PPA_PRFC_PP_TCI; *¿Cuáles son las situaciones en las que es posible identificar coincidencias entre sus contribuciones específicas como TCI y las contribuciones específicas del TAP?* 2.5 CON_COIN_PPA_PRFC_PP_TCI; *¿Cuáles son las situaciones de la PP que a los AdD han llamado la atención de los AdD?* 2.6 CON_SIT_ATEN_AdD_TCI; *¿Cuáles han sido las situaciones objeto de reflexión en los que los AdD necesitaron un mayor grado de ayuda de la PPA para reflexionarlas y comprenderlas en profundidad?* 2.7 CON_SIT-TRA_PRFC_PP_AdD_TCI; *¿Cuál es la relación que ha sido posible establecer entre los contenidos la asignatura CIDGAA y las situaciones objeto de reflexión de la PP?* 2.8 CON_CONT_CIDGAA_PP_TCI.

Contribución específica del TAP a la formación y desarrollo de la reflexión de las situaciones de la PP por los AdD (2. 2 CON_TAP_FOMT_PRFC_PP_TCI).

TCI_ 1: *No hay citas*

TCI_ 2: El tutor centró su respuesta en su actividad como pareja pedagógica. Comenta que hay una coordinación entre los dos tutores para el desarrollo de la reflexión, pero establece que los aportes de TAP estaban poco relacionados con los debates de fondo que se llevaron a cabo en las sesiones de reflexión.

TCI_2_EF (0:03:10.9): “La segunda parte fue la manera de como combinamos mi pareja pedagógica y yo para hacer los comentarios a la vez nos pedía muchísima reflexión.”

TCI_2_EF (0:13:39.2): “Digamos sus aportes en la clase que daba esa persona estaban poco relacionados o nada relacionados con estos debates y en algunos casos.”

TCI_ 3: La contribución que entrega el tutor de aproximación lo hace a partir de la práctica y a través de la empatía que mantenía con los estudiantes.

TCI_3_EF (0:30:04.0): “Es sobre todo el acompañamiento que hace durante la misma práctica.”

TCI_3_EF (0:30:20.0): “Veía esa empatía porque la vivió también de alguna forma.”

Contribución específica como TCI a la formación y desarrollo de la reflexión de las situaciones de la PP por los AdD (2. 3 CON_TCI_FOMT_PRFC_PP_TCI).

TCI_ 1: *No hay citas*

TCI_ 2: Comenta que, participar en las sesiones, le llevó a pensar sobre cómo orientar a los estudiantes en el proceso de la reflexión, además aportó su experiencia para ayudarles a comprender las situaciones que los estudiantes llevaron a la clase.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_2_EF (0:02:09.9): “Me hizo a mí pensar cómo orientar esa reflexión, entonces hubo la observación de la reflexión y luego la participación en la reflexión.

TCI_2_EF (0:14:39.9): “Estar en posesión de una experiencia muy sólida, de mi saber, pues, me permitió conocer muy directamente, saber de lo que estaban hablando; aunque yo no hubiera estado presente en los momentos en los que sucedieron las situaciones que se relataron”

TCI_ 3: El tutor del paralelo tres hace énfasis en la necesidad de entablar una relación de empatía con las situaciones que vivencian los estudiantes de la universidad y guiarles a través de conceptos teóricos.

TCI_3_EF (0:31:43.7): “Sentir esa empatía también por las situaciones vividas en la práctica.”

TCI_3_EF (0:31:53.7): “Tengo que poner orden en que se den (y usen) los conceptos teóricos.”

Situaciones en las que es posible identificar diferencias entre sus contribuciones específicas como TCI y las contribuciones específicas de TAP (2.4 CON_DIF_PPA_PRFC_PP_TCI).

TCI_ 1: Menciona que hubo muy pocas diferencias debido a la coordinación de roles. Sin embargo, comenta que su contribución fue en mayor medida teórico que tributaran a la elaboración del PIENSA.

TCI_3_EF (0:33:12.5): “Las diferencias entre los dos fueron como muy sutiles porque combinábamos funciones.”

TCI_3_EF (0:33:25.8): “Yo quería traer a colación esos conceptos teóricos y que los conectaran con esa propuesta del proyecto integrador de saberes, creo que esa fue la diferencia más notoria.”

TCI_ 2: El tutor de Cátedra aportado desde la parte más pedagógica en complemento con el manejo de las TICS por el tutor de aproximación. Una de las dificultades considera que es la falta de contacto hacia las relatorías por parte de los otros docentes de las diferentes asignaturas.

TCI_2_EF (0:03:50.8): “Mi pareja tenía una mirada más tecnológica más orientada hacia lo virtual, yo tengo una mirada más pedagógica.”

TCI_2_EF (0:03:50.8): “Él a veces más sociológica yo a veces también más pedagógica.”

TCI_2_EF (0:13:39.2): “Creo que hubo una debilidad el profesor de la materia principal tuvo relativamente poco contacto con estas relatorías.”

TCI_ 3: No existieron diferencias significativas sobre los aportes de los tutores, esto se debió a la coordinación y posiblemente a una planificación previa. El aporte del tutor fue de contenido teórico que contribuyera la PIENSA.

TCI_3_EF (0:33:12.5): “Las diferencias no eran tan visibles.”

TCI_3_EF (0:33:12.5): “La diferencia era en que yo quería traer a colación esos conceptos teóricos y que los conectaran con esa propuesta del proyecto integrador de saberes, creo que esa fue la diferencia más notoria.”

Situaciones en las que es posible identificar coincidencias entre sus contribuciones específicas como TCI y las contribuciones específicas del TAP (2.5 CON_COIN_PPA_PRFC_PP_TCI).

TCI_ 1: Entre las coincidencias en el proceso de la reflexión con el TAP señala el manejo de la reflexión sobre una situación específica. Cree que es importante la presencia de la pareja pedagógica académica que contribuya en el proceso en el momento de la reflexión.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_1_EF (0:02:59.3): “Entonces nos poníamos de acuerdo y a veces era la misma TAP_1 o yo por ejemplo que en algunos aspectos podía manejar algún tema en particular con profundidad lo hacía yo o viceversa no, pero estábamos justamente para eso.”

TCI_1_EF (0:02:59.3): “Sí era importante tener a alguien a lado porque incluso muchas veces hasta nos retroalimentamos en ese mismo momento estando con los estudiantes.”

TCI_ 2: La contribución por el tutor de Cátedra expone que se vio reflejada en los comentarios que entregaba sobre las relatorías. Asimismo, coincidían en el contenido teórico y la metodología además de la distribución de responsabilidades. La contribución en conjunto fue el acuerdo previamente realizado sobre algunos conceptos teóricos y metodológicos en el marco de las asignaturas correspondientes al ciclo.

TCI_2_EF (0:02:09.9): “Contribuí junto con mi pareja pedagógica con los comentarios que hicimos una vez que ellos reflexionaban con las relatorías que hacían por escrito y luego leían en el grupo, ese ensayo.”

TCI_2_EF (0:02:12.9): “La segunda parte fue la manera de como combinamos mi pareja pedagógica y yo para hacer los comentarios a la vez nos pedía muchísima reflexión”.

TCI_2_EF (0:15:21.2): “Coincidimos en muchas cosas, coincidimos en cómo debemos diferenciar algunos de los conceptos que son la base de ese ciclo.”

TCI_2_EF (0:15:21.2): “Coincidimos en metodologías, coincidimos en cosas metodológicas.”

TCI_ 3: El tutor comenta que la coincidencia con el otro tutor fue la empatía que ambos sentían por sus estudiantes y las situaciones objeto de análisis. También en tener claros los conceptos teóricos.

TCI_3_EF (0:33:12.5): “Tenía también muy claro los conceptos teóricos.”

TCI_3_EF (0:33:12.5): “También sentía esa empatía.”

Situaciones de la PP que han llamado la atención de los AdD (2.6 CON_SIT_ATEN_AdD_TCI).

TCI_ 1: *No hay citas*

TCI_ 2: Entre las situaciones generaron una mayor atención se encuentran los aspectos metodológicos y teóricos.

TCI_2_EF (0:16:16.2): “Fue ponernos muy de acuerdo en asuntos metodológicos.”

TCI_2_EF (0:16:25.2): “Acuerdos en algunos conceptos de lo que trataba la asignatura principal.”

TCI_ 3: El tutor sostiene que las situaciones que han presentado mayor atención estuvieron relacionadas con la disciplina de los estudiantes.

TCI_3_EF (0:09:09.2): “Una alumna que tuvo como un caso de frustración al enseñar un tema, al dar sus primeras clases demostrativas se puede decir y también temas de como desacuerdos con el tutor profesional, como que ellos tienen una idea basada en la teoría de una enseñanza más centrada en el estudiante.”

TCI_3_EF (0:34:55.9): “La dinámica fue como el hecho de ir a la par.”

Situaciones de la PP en cuyo análisis los AdD necesitaron un mayor grado de ayuda de la PPA (2.7 CON_SIT-TRA_PRFC_PP_AdD_TCI).

TCI_ 1: *No hay citas*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_ 2: Las situaciones que necesitaron mayor grado de ayuda fueron aquellas relacionadas con la organización de la escuela: horarios, cambio de la planta docente y el sistema de rotación, rotación de docentes y la formación de docentes sobre la diversidad o inclusión de los niños y niñas en el aula.

TCI_2_EF (0:16:55.8): “Temas de organización escolar, de gestión de los equipos de rectoría.”

TCI_2_EF (0:17:05.8): “Temas de organización de los horarios.”

TCI_2_EF (0:17:13.8): “La formación de docentes para saber trabajar con niños que eran eso que se llama hiperactivo.”

TCI_ 3: Las situaciones que demandaron un mayor grado de ayuda a la reflexión fueron las relacionadas con la disciplina y la metodología del tutor profesional.

TCI_3_EF (0:09:09.2): “Una alumna que tuvo como un caso de frustración al enseñar un tema, al dar sus primeras clases demostrativas. Se puede decir también temas de desacuerdos con el tutor profesional, como que ellos tienen una idea basada en la teoría de una enseñanza más centrada en el estudiante.”

TCI_3_EF (0:09:50.2): “Lo que más me llamó la atención pues hubo variados temas de indisciplina.”

4.5.2.3. Percepciones finales de los TCI. Conexión los contenidos la asignatura CIDGAA y las situaciones objeto de reflexión de la PP (2.8 CON_CONT_CIDGAA_PP_TCI)

Se aportan a continuación los resultados de la subcategoría Contenidos de la asignatura CIDGAA que se han relacionado con las situaciones de la PP

TCI_ 1: *No hay citas*

TCI_ 2: Entre los contenidos que están relacionados con la asignatura de CI fueron: el contexto, la función e influencia familiar y el aprendizaje. Las estrategias metodológicas con las que habitualmente se han conectado los contenidos es poner a los estudiantes en situaciones reales para que propongan nuevos ambientes de aprendizaje.

TCI_2_EF (0:18:32.4): “Tema de contexto, la influencia de la familia en el aprendizaje y en el comportamiento de los niños en la clase.”

TCI_2_EF (0:18:38.6): “¿Qué es el contexto de la escuela?, ¿cómo lo que está sucediendo en la escuela afecta a cada una de las aulas o por lo menos algunas de ellas no?”

TCI_2_EF (0:18:44.4): “¿Cómo visualizar en forma conceptual, relacionado con la práctica lo que significa un ambiente de aprendizaje escolar, es sólo un espacio físico, es también otra cosa?”

TCI_ 3: Considera que los contenidos que guardan relación con la asignatura se encuentran los contextos, escenarios y ambientes de aprendizaje. Una de las estrategias empleadas en esta asignatura es motivar a los estudiantes que realicen un mapa mental sobre las situaciones que se presentaban en el aula de clase. Un material que fue utilizado por el tutor fue el portafolio que permitió evidenciar el trabajo realizado por los estudiantes en el proceso reflexivo.

TCI_3_EF (0:14:55.5): “Una más evidente fue la de las relatorías cierto.”

TCI_3_EF (0:36:38.1): “Yo les hacía preguntas, ¿qué es un ambiente de aprendizaje.?”

TCI_3_EF (0:39:19.0): “Contenidos relacionados con escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje.”

4.5.2.4. Percepciones finales de los TCI. Contribución de la PPA a la relación entre la teoría de las asignaturas del Quinto ciclo y las situaciones de la PP

Se aportan a continuación los resultados de la subcategoría “Contribución de la PPA a la relación entre la teoría de la teoría de las asignaturas de Quinto ciclo y las situaciones de la PP”. La recogida de datos relevantes de la subcategoría se llevó a cabo a partir de las respuestas a las preguntas siguientes: *¿Cómo la clase compartida de la PPA ha logrado establecer relaciones entre la teoría que se abordó en cada una de las asignaturas de Quinto ciclo de EB y las situaciones que se suceden en la PP? ¿Puede poner algún ejemplo del establecimiento de esa relación? Se caracterizó la información mediante el código (2. 9 CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_TCI).*

Relaciones entre la teoría que se imparte en cada una de las asignaturas de Quinto ciclo de EB y las situaciones de la PP objeto de reflexión (2. 9 CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_TCI).

TCI_ 1: El tutor menciona que los contenidos de las asignaturas vinculados con ambientes de aprendizaje.

TCI_1_EF (0:20:00.6): “Cuando hablamos de, del tema de diseño al ambiente potencializadores de aprendizaje.”

TCI_1_EF (0:20:00.6): “Por ejemplo pudieron ver ellos que la ubicación teórica no es la ubicación práctica que debería tener una aula.”

TCI_ 2: Hubo una integración de las asignaturas, pero en mayor grado la asignatura de investigación enfocado en ambientes, escenarios y contextos.

TCI_2_EF (0:21:10.6): “Se integraron temas relacionados con estructura de una investigación que es tomado no solamente de la materia de Investigación.”

TCI_2_EF (0:21:09.4): “Investigación y el tema principal que era en este caso ambientes, escenarios y contextos no, esas dos eran digamos fáciles de integrar.”

TCI_ 3: Se tuvo contacto con el docente de la asignatura de investigación y de lectura y escritura de textos para el desarrollo de los proyectos integradores de saberes.

TCI_3_EF (0:45:12.4): “Yo si hablé un poco con el profe de Investigación, que más o menos que enfoque tenía y cuando estaba asesorando los PIENSAs.”

TCI_3_EF (0:45:50.4): “Creo que no hubo una comunicación directa con los profes de las asignaturas, lectura y escritura de textos.”

TCI_3_EF (0:46:00.5): “A veces yo les doy también pautas de redacción.”

4.5.3. Percepciones finales de los TCI. Rol específico de cada tutor en el aprendizaje y en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la reflexión

En este apartado se aportan los resultados relativos a la categoría “Rol que desempeñan los tutores en el fomento de la reflexión conjunta en la PP”. Comprende **ocho subcategorías** y **dieciséis ámbitos temáticos** con sus correspondientes códigos de identificación (ver Tabla 4.5.5).

Tabla 4.5.5 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes al Rol específico de cada tutor en el aprendizaje y en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la reflexión.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Subcategorías	Códigos
4.5.3.1 Impacto y caracterización del trabajo conjunto de la PPA en la reflexión sobre las situaciones de la PP	Trabajo que desarrollan conjuntamente los tutores de la PPA sobre la reflexión de las situaciones de la PP 3.10 ROL_TCONJ_PPA_RPP_TCI Tutores que han causado mayor impacto 3.9 ROL_IMPC-TUT-PPA_PRFC-PP_TCI Planificación de clases conjuntas de la PPA 3.12. ROL_PLA_PPA_PRFC_PP_TCI
4.5.3.2 Dinámica del proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP	Momentos o fases en las que habitualmente se estructuran las sesiones de PP en el aula 3.1 ROL_FASE_PRFC-PP_TCI Actividades que se desarrollen habitualmente en las sesiones 3.2 ROL_ACTIV_PRFC-PP_TCI Inicio de la sesión de reflexión 3.3 ROL_PRFC_PP_IN_TCI Desarrollo de la sesión de reflexión 3.4 ROL_PRFC-PP_DES_TCI Cierre de la sesión de reflexión 3.5 ROL_PRFC-PP_DES_TCI
4.5.3.3 Situaciones de la PP que promueven la reflexión	Situaciones de la PP promotoras de reflexión. 3.6. ROL_SIT_PP_RF_TCI Tipos de situaciones objeto de reflexión. 3.8 ROL_SIT_PP_RF_TCI Fase o momento en el que los AdD aportaban a las situaciones de la PP objeto de reflexión. 3.7 ROL_SIT_PP_RF_APR_TCI
4.5.3.4 Foco en los que se centran la reflexión de los AdD (exploración conjunta, interpretación de las situaciones o aportación de soluciones o actuaciones alternativas)	Foco/s en que los AdD centran la reflexión sobre las situaciones en la PP 3.17.ROL_FOC_RPP_AdD_TCI
4.5.3.5 Protagonistas de la reflexión sobre la PP en el aula en la universidad.	Protagonistas del proceso de reflexión en el aula de la universidad 3.18 ROL_PROT_ESC_TCI
4.5.3.6 Contenidos de la asignatura CIDGAA que el TCI moviliza para trabajarlos en el proceso de reflexión sobre la PP	Aspectos de la asignatura CIDGAA en la reflexión 3.11 ROL_APS_CIDGAA_PRFC_PP_TCI
4.5.3.7 Estrategias metodológicas que fomentan la reflexión conjunta	Estrategias metodológicas que fomentan la reflexión conjunta 3.14 ROL_EMET_PPA_RPP_TCI
4.5.3.8 Interacción de la PPA con los AdD	Interacción de la relación entre el TCI y los AdD 3.15 ROL_INT_TCI_AdD_TCI
4.5.3.9 Nivel de la reflexión alcanzado	Nivel de reflexión alcanzado 3.16 ROL_PER_NIV_COMP_PROF_PP_TCI

Las percepciones finales que los TCI sostienen se presentan en la Tabla 4.5.6 se incluye los códigos que comportan la categoría, el número de fragmentos que se han identificado y codificado en cada uno de los casos de estudio, los subtotales y totales por cada código y compendio de códigos que se inscriben dentro de una categoría.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Tabla 4.5.6 Número de fragmentos de la categoría Rol específico de cada tutor en el aprendizaje y en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la reflexión

CÓDIGOS	TCI_1_EF Gr=92			TCI_2_EF Gr=126			TCI_3_EF Gr=200			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
3.1 ROL_FASE_PRFC-PP_TCI Gr=19	0	0,00	0,00	3	75,00	2,46	1	25,00	0,82	4	100	3,28
3.2 ROL_ACTIV_PRFC-PP_TCI Gr=13	4	40,00	3,28	1	10,00	0,82	5	50,00	4,10	10	100	8,20
3.3 ROL_PRFC_PP_IN_TCI Gr=16	6	42,86	4,92	1	7,14	0,82	7	50,00	5,74	14	100	11,47
3.4 ROL_PRFC-PP_DES_TCI Gr=17	10	71,43	8,20	1	7,14	0,82	3	21,43	2,46	14	100	11,47
3.5 ROL_PRFC-PP_CIE_TCI Gr=12	3	33,33	2,46	1	11,11	0,82	5	55,56	4,10	9	100	7,38
3.6 ROL_SIT_PP_RF_TCI Gr=7	1	20,00	0,82	2	40,00	1,64	2	40,00	1,64	5	100	4,10
3.7 ROL_SIT_PP_RF_APR_TCI Gr=3	0	0,00	0,00	1	50,00	0,82	1	50,00	0,82	2	100	1,64
3.8 ROL_SIT_PP_RF_TCI Gr=11	0	0,00	0,00	2	40,00	1,64	3	60,00	2,46	5	100	4,10
3.9 ROL_IMPC-TUT-PPA_PRFC-PP_TCI Gr=9	6	75,00	4,92	1	12,50	0,82	1	12,50	0,82	8	100	6,56
3.10 ROL_TCONJ_PPA_RPP_TCI Gr=18	5	29,41	4,10	6	35,29	4,92	6	35,29	4,92	17	100	13,93
3.11 ROL_APS_CIDGAA_PRFC_PP_TCI Gr=4	0	0,00	0,00	2	50,00	1,64	2	50,00	1,64	4	100	3,28
3.12 ROL_PLA_PPA_PRFC_PP_TCI Gr=19	0	0,00	0,00	8	66,67	6,56	4	33,33	3,28	12	100	9,84
3.14 ROL_EMET_PPA_RPP_TCI Gr=9	0	0,00	0,00	1	25,00	0,82	3	75,00	2,46	4	100	3,28
3.15 ROL_INT_TCI_AdD_TCI Gr=9	0	0,00	0,00	2	50,00	1,64	2	50,00	1,64	4	100	3,28
3.16 ROL_PER_NIV_COMP_PROF_PP_TCI Gr=12	0	0,00	0,00	2	28,57	1,64	5	71,43	4,10	7	100	5,74
3.17 ROL_FOC_RPP_AdD_TCI Gr=4	0	0,00	0,00	1	33,33	0,82	2	66,67	1,64	3	100	2,46
Totales	35	28,69	28,69	35	28,69	28,69	52	42,62	42,62	122	100	100

Nota. En la Tabla 4.5.6 se puede apreciar que los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia son; en primer lugar 3. 4 ROL_PRFC-PP_DES_TCI que hace referencia al desarrollo de la sesión para llevar el proceso de la reflexión de las situaciones de la PP. La siguiente subcategoría tiene que ver con el momento inicial de la reflexión, 3. 3 ROL_PRFC_PP_IN_TCI.

4.5.3.1. Percepciones finales de los TCI. Impacto de los tutores de la PPA en la reflexión

La subcategoría incluye los resultados sobre las percepciones de los TCI sobre el trabajo que desarrollan conjuntamente los tutores de la PPA sobre la reflexión.

¿El trabajo que desarrolla usted como tutor de “Cátedra Integradora Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje” lo realiza conjuntamente con el docente de Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos? (Si es así) ¿Cuál es ese trabajo que desarrollan conjuntamente los tutores de la PPA sobre la reflexión de las situaciones de la PP ambos tutores? (3.10 ROL_TCONJ_PPA_RPP_TCI) ¿Quién de los tutores de la PPA tiene mayor impacto en el fomento de la reflexión conjunta en la universidad? ¿Por qué? (3. 9 ROL_IMPC-TUT-PPA_PRFC-PP_TCI) y, finalmente se incluye la información sobre las percepciones de los TCI de La planificación conjunta de los tutores (3.21. ROL_PLAN_PPA_PRFC_TIC).

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Trabajo que desarrollan conjuntamente los tutores de la PPA (3.10 ROL_TCONJ_PPA_RPP_TCI).

TCI_1: Considera fundamental el trabajo conjunto de los tutores.

TCI_1_EF (0:28:54.6): “La intervención de la pareja es fundamental.”

TCI_1_EF (0:29:15.6): “Hay momentos en los que incluso uno puede quedarse sin argumentos teóricos o argumentos de experiencia como tal frente a las diferentes circunstancias que plantean los estudiantes y es el momento en que nosotros también nos apoyamos en la pareja.”

TCI_2: Considera que se la reflexión se realiza de manera individual y grupal. El producto final donde se pudo evidenciar fueron los proyectos integradores de saberes. El trabajo planificado y organizado se realizaba previamente con el encuentro de los dos tutores sobre las actividades semanales a desarrollarse.

TCI_2_EF (0:28:10.1): “Obviamente fue el trabajo de los PIENSA.”

TCI_2_EF (0:28:30.1): “Los dos aportamos reflexiones en conjunto y por separado.”

TCI_2_EF (0:28:45.1): “Donde más fue evidente que fue trabajo conjunto fue ayudando a los PIENSA.”

TCI_2_EF (0:29:17.5): “Alguna vez que fuimos juntos a la escuela de práctica donde nos pusimos de acuerdo sobre que íbamos conversar con ellos.”

TCI_3: El apoyo mutuo en el proceso de reflexión permitió el trabajo conjunto en actividades, temas tratados y explicaciones en la clase.

TCI_3_EF (0:58:46.4): “Si, siendo honesta se, se dio.”

TCI_3_EF (0:58:46.4): “Mi compromiso es como de pronto un poco más fuerte.”

TCI_3_EF (0:59:10.8): “Trabajamos temas, por ejemplo, actividades, explicaciones.”

Tutores que han causado mayor impacto en el proceso de reflexión (3. 9 ROL_IMPC-TUT-PPA_PRFC-PP_TCI).

TCI_1: Cree que el tutor que tuvo mayor impacto fue TAP_1. Explica que su rol en ocasiones era un poco más pasivo. El TAP brindaba a los estudiantes herramientas para llevar adelante la reflexión.

TCI_1_EF (0:28:54.6): “Creo que fue un trabajo en conjunto realmente.”

TCI_1_EF (0:28:54.6): “Había ocasiones en que la batuta de la reflexión la, la tomaba TAP_1 y yo escuchaba atentamente y tenía yo menos participación porque me daba cuenta que en ese momento específico o en esa charla específica TAP_1 estaba con mayores herramientas para poder llevar adelante el proceso.”

TCI_2: El tutor considera que el docente de Diseño y aplicación de modelos curriculares tuvo mayor impacto.

TCI_2_EF (0:26:50.1): “Yo creo que mi colega, porque él estuvo, primero fue con ellos a la práctica con ellos todos los días y eso generó entre él y los estudiantes un nivel de comunicación muchísimo mayor.”

TCI_3: El tutor comenta que el impacto fue de los dos tutores en el proceso de reflexión, a modo de complemento.

TCI_3_EF (0:58:28.1): “Yo creo que los dos sí, es como complementar.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Planificación conjunta por la PPA de las sesiones de reflexión sobre las situaciones de la PP. (3.12. ROL_PLA_PPA_PRFC_PP_TCI).

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: Hubo organización previa a la clase que se iba a realizar. Se identificaron los roles que cada docente iba a tener en el proceso de la reflexión. Los espacios en los que se reunieron para planificar fueron de forma presencial y virtual.

TCI_2_EF (0:10:33.2): “Nosotros como pareja funcionamos desde ese punto de vista, muy bien, y nos organizábamos con relativamente poco tiempo, pero sí anticipadamente cómo íbamos a organizarnos en cada una de esas sesiones.”

TCI_2_EF (0:23:29.1): “Nos pusimos primero de acuerdo sobre cuál iba a ser el rol de cada quien, en cada una de las sesiones, luego como íbamos a organizarnos para que se iniciara la relatoría y los otros aspectos de las sesiones de clase de cada día que no eran relatoría.”

TCI_2_EF (0:23:29.1): “Una de las cosas que hacía era tratar de cuidar continuidad, él tenía dos horas antes de las dos horas de Cátedra, entonces como hacer la continuidad entre eso que él venía trabajando y la entrada a cátedra, eso fueron cosas que planificamos.”

TCI_3: Se planificaba el tiempo que iba a tomar cada actividad y la secuencia de estas. El proceso de reflexión se considera como la naturalidad de las asignaturas que permitía que se pueda dar.

TCI_3_EF (1:02:11.8): “Yo le proponía y él me complementaba, vamos a dedicar media hora para esto, media hora para lo otro, o más de planeación de la clase.”

TCI_3_EF (1:03:36.3): “Cuando todavía no había relatorías y pensábamos, bueno vamos a hacer un espacio para discusión.”

TCI_3_EF (1:03:36.3): “Pues sinceramente no la planeábamos intencionadamente de decir vamos a hacer reflexión en este momento, pues se dan por la misma naturaleza de las asignaturas.”

4.5.3.2. Percepciones finales de los TCI. Dinámica del proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP

La subcategoría de la que presentamos los resultados corresponde a “La dinámica del proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP”. La información referente a dicha subcategoría emergió e las respuestas de los TCI a las preguntas siguientes en cuya caracterización utilizamos los códigos que incluimos de manera seguida a cada pregunta: *¿Cuál es el proceso de reflexión sobre las situaciones de práctica preprofesional que siguió habitualmente con sus estudiantes en la actividad conjunta preprofesional en la universidad en quinto ciclo de Educación Básica? ¿Cuáles son los grandes momentos o fases que habitualmente estructuraron las sesiones de PP en el aula en la universidad?* 3.1 ROL_FASE_PRFC-PP_TCI; *¿Qué actividades se desarrollaron habitualmente en las sesiones de PP en el aula en la universidad?* 3.2 ROL_ACTIV_PRFC-PP_TCI. En la universidad *¿Cómo se inició habitualmente el proceso de reflexión compartida de las situaciones vividas en la PP de los AdD?*, 3.3 ROL_PRFC_PP_IN_TCI; *¿Cómo se desarrolló habitualmente el proceso de reflexión conjunta de las situaciones de la PP de los AdD?* 3.4 ROL_PRFC-PP_IN_TCI y *¿Cómo se realizó habitualmente el cierre del proceso de reflexión conjunta de las situaciones vividas en la PP de los AdD?*, 3.5 ROL_PRFC-PP_DES_TCI.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Momentos o fases en que se estructuraron (3.1 ROL_FASE_PRFC-PP_TCI).

TCI_ 1: El tutor comenta que la reflexión se inició con la organización del ambiente, en semicírculo, posterior a ello se solicita a los estudiantes la explicación de la vivencia y posterior a ello se intercambiaban percepciones con la guía de los tutores y finalmente se realizaba el cierre con una conclusión.

TCI_1_EF (0:00:46.3): “Se comenta y se reflexionan con los estudiantes y también se ve la parte humana de la educación.”

TCI_1_EF (0:04:36.2): “El ambiente de una manera diferente, los poníamos como en U a veces en un círculo semicerrado y luego pues hacía una pequeña introducción a, al proceso que íbamos a vivir e inmediatamente empezábamos a requerir de cada pareja que nos pueda compartir su vivencia en la última práctica que desarrollaron, y luego pues lo que ya le había comentado, se establecía un diálogo simultáneo.”

TCI_ 2: Las fases desarrolladas en el proceso de reflexión tuvieron la siguiente lógica: i) la selección de la pareja pedagógica, ii) lectura de la relatoría, donde se fomenta la participación de los estudiantes, iii) generar la reflexión, y iv) concluir sobre los casos reflexionados.

TCI_2_EF (0:31:56.7): “Primero estar de acuerdo en que la selección de la pareja que iba a exponer fuera, la que estaba más preparada, la que nos hubiera visto el tema eso es lo primero, lo otro era proceder a que se leyera la relatoría de la situación vivida.”

TCI_2_EF (0:32:20.7): “Fomentamos la participación del resto y siempre había alguien que participaba muchas veces la persona que leía era apoyada por su pareja pedagógica, pero luego de ahí por su pareja del PIENSA y de ahí entonces se generaba otras reflexiones y nosotros promovíamos esa reflexión, mediante nuestras propias reflexiones aportes o de algunas experiencias y en algunos casos era para ya corregir.”

TCI_ 3: El proceso de reflexión inicia con la relatoría de acuerdo con la organización por niveles y por participación voluntaria comparten la experiencia e ideas sobre la situación.

TCI_3_EF (0:14:55.5): “Les decimos va a empezar la relatoría hoy es tal y tal estudiante, hoy le toca tal nivel, nos organizábamos ya de la forma que nos organizábamos todos están en silencio, se le da el espacio al que va a hacer la relatoría para que la lea, la comparta, entonces se sigue un proceso de cierto de que ya por turnos voluntariamente van contando sus experiencias o complementando ideas o en desacuerdo o en acuerdo.”

Actividades se desarrollaron habitualmente en las sesiones de PP en el aula en la universidad (3.2 ROL_ACTIV_PRFC-PP_TCI).

TCI_ 1: Las actividades propuestas en el proceso de la reflexión se efectuaron desde la motivación del tutor que conllevarían a la reflexión y la dinámica con el intercambio de opiniones.

TCI_1_EF (0:07:00.2): “Yo proporcionaba la posibilidad de conducción incluso sin que ellos lo sepan no, entonces había por ejemplo el comentario de algún estudiante sobre el comentario que acababa de hacer algún otro y le pedía que nos explique cómo él lo haría o qué solución lo daría a un problema específico.”

TCI_1_EF (0:07:30.2): “Entonces soltábamos la conducción en momentos y el foro empezaba a, a girar, a dinamizarse por sí solo.”

TCI_ 2: Las actividades que se realizaron fue la escucha activa de las relatorías que y la entrega de apoyos de forma individual y grupal.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_2_EF (0:23:29.1): “Todo el mundo oía los comentarios que decíamos a cada quien, y también el apoyo que se daba a cada una de las parejas en forma individual y solo para ellos.”

TCI_ 3: Las actividades que se desarrollaron fueron los contenidos teóricos, la relatoría, la reflexión, el análisis y la discusión.

TCI_3_EF (0:50:47.2): “Trabajar los temas de contenidos teóricos.”

TCI_3_EF (0:50:47.2): “Hacer la relatoría.”

Inicio del proceso de reflexión conjunta (3.3 ROL_PRFC_PP_IN_TCI).

TCI_ 1: Al inicio de la reflexión se lleva a cabo una pequeña introducción sobre lo reflexionado con una organización previa de los estudiantes que les permita interactuar con los participantes.

TCI_1_EF (0:04:36.2): “Yo hacía una pequeña introducción, pero no a la asignatura sino simplemente al proceso de, de reflexión que iba a iniciar.”

TCI_1_EF (0:04:36.2): “Previo a eso, claro, ubicaba a los chicos también en una organización de aula abierta no, para que pueda ser fluir el diálogo.”

TCI_ 2: Como primer paso es que la pareja seleccionada esté preparada con su relatoría para que lo pudiera exponer a su grupo clase.

TCI_2_EF (0:31:56.7): “Primero estar de acuerdo en que la selección de la pareja que iba a exponer fuera, la que estaba más preparada, la que nos hubiera visto el tema eso es lo primero, lo otro era proceder a que se leyera la relatoría de la situación vivida.”

TCI_ 3: Parten de una organización de los estudiantes en el aula. Luego se brinda el espacio para que den lectura a la relatoría cuando todos están dispuestos en una “U” y con una breve introducción al proceso.

TCI_ 3 (0:34:10.2): “Les decimos va a empezar la relatoría hoy es tal y tal estudiante, hoy le toca tal nivel, nos organizábamos ya de la forma que nos organizábamos todos están en silencio, se le da el espacio al que va a hacer la relatoría para que la lea, la comparta.”

Desarrollo del proceso de reflexión conjunta de las situaciones de la PP de los AdD (3. 4 ROL_PRFC-PP_DES_TCI).

TCI_ 1: Para el desarrollo el tutor relata que es importante que los AdD deben antes ya haber compartido la relatoría para dar inicio el desarrollo del proceso reflexivo.

TCI_1_EF (0:04:36.2): “Requerir de cada pareja que nos pueda compartir su vivencia en la última práctica que desarrollaron.”

TCI_1_EF (0:04:36.2): “Luego pues lo que ya le había comentado, se establecía un diálogo simultáneo, no solamente era el diálogo entre la pareja de docentes y la pareja de, de estudiantes, sino que también podían participar los demás en determinado momento compartiendo algo similar o haciendo algún comentario o complementando con alguna vivencia de algún otro grupo.”

TCI_ 2: Se fomentan la participación de los estudiantes que daban lectura a la relatoría, con apoyo de su pareja pedagógica. El papel del docente en esta etapa fue motivar a la reflexión aportando con experiencias y para retroalimentar en este proceso.

TCI_2_EF (0:31:56.7): “Fomentamos la participación del resto y siempre había alguien que participaba muchas veces la persona que leía era apoyada por su pareja pedagógica, pero luego

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

de ahí por su pareja del PIENSA y de ahí entonces se generaba otras reflexiones y nosotros promovíamos esa reflexión, mediante nuestras propias reflexiones aportes o de algunas experiencias y en algunos casos era para ya corregir.”

TCI_ 3: En esta fase se realiza de manera voluntaria la participación de los estudiantes con ideas o experiencias relacionadas con el tema en discusión. A la vez que los tutores complementaban con reflexiones.

TCI_3_EF (0:14:55.5): “Por turnos voluntariamente van contando sus experiencias o complementando ideas o en desacuerdo o en acuerdo.”

TCI_3_EF (0:15:06.5): “Empezarán a darle vueltas al asunto.”

TCI_3_EF (1:04:54.8): “Nosotros también íbamos también complementando con ciertas reflexiones.”

Cierre del proceso de reflexión conjunta de las situaciones vividas en la PP de los AdD (3.5 ROL_PRFC-PP_DES_TCI).

TCI_ 1: El cierre de la reflexión el tutor menciona que se realiza con la conclusión.

TCI_1_EF (0:04:36.2): “Final pues hacíamos una, una conclusión no.”

TCI_ 2: La fase del cierre se realizaba con un enfoque familiar y escolar, posteriormente se profundizaba temas que eran relevantes y necesarios de reflexionar que se extendían hacia la próxima clase.

TCI_2_EF (0:31:56.7): “Hacíamos un cierre, decíamos bueno, entonces cuál es el enfoque de, no sé, de familia aquí o el enfoque escolar aquí o el enfoque de disciplina que hay que tener aquí, entonces cerrábamos el tema con eso y a veces una vez que se cerraba ese tema lo enlazábamos con la siguiente hora o con la siguiente actividad, que podría ser inmediato o la siguiente semana.”

TCI_ 3: En la fase de cierre se realiza una conclusión de lo más relevante de la reflexión. Se considera una fase necesaria en el proceso de reflexión.

TCI_3_EF (0:26:47.7): “Ellos mismo llegaban a conclusiones, era muy interesante verlo y muy enriquecedor.”

TCI_3_EF (1:07:23.8): “Veía la necesidad de hacer un cierre, como de hacer una conclusión.”

TCI_3_EF (1:07:23.8): “Bueno hasta aquí listo ya terminamos la relatoría así.”

4.5.3.3. Percepciones finales de los TCI. Situaciones de la PP que promueven la reflexión

Se presenta a continuación la subcategoría “Situaciones que promueven la reflexión” en las que los tutores TCI responden identificando aquellas que, según su percepción, contribuyen a promover la reflexión (3.6.ROL_SIT_PP_RF_TCI (P27). También dan cuenta de los tipos de situaciones que han sido objeto de reflexión (3. 8 ROL_SIT_PP_RF_TCI). Finalmente, vuelven a considerar las situaciones para exponer la fase o momento en que solían contribuir más específicamente al análisis de la misma por los AdD (3.7. ROL_SIT_PP_RF_APR_TCI).

Situaciones de la PP que han sido promotoras de reflexión (3. 6 ROL_SIT_PP_RF_TCI).

TCI_ 1: Entre las diferentes situaciones tratadas en la reflexión se abordaron aquellas que permitían un trabajo individual y en pareja pedagógica.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_1_EF (0:28:54.6): “Traían situaciones diferentes no, complejas y en donde era el mejor momento para identificarlas y luego hacer este ejercicio de trabajo personalizado de la pareja.”

TCI_ 2: Se pudo observar en la aplicación y la relación en los diferentes contextos: familiares y educativos. Esto puede indicar que los estudiantes no solamente realizan un trabajo en un solo contexto, sino va más allá de sus zonas directas de trabajo.

TCI_2_EF (0:24:53.3): “Cosas relacionadas con contextos familiares y con contextos de escuela que se prestaron muchísimo para profundizar.”

TCI_2_EF (0:24:53.3): “El área de contextos que tienen varias definiciones y se prestó para mucho.”

TCI_ 3: El momento que se presentaba las situaciones de la práctica preprofesional estuvo relacionada con la disciplina de los estudiantes del Centro de Prácticas.

TCI_3_EF (0:35:21.9): “Tema de la indisciplina.”

TCI_3_EF (0:39:50.9): “Cuando ellos ya iban a dar una clase demostrativa.”

Fase o momento en el que los AdD aportaban las situaciones de la PP objeto de reflexión (3. 7 ROL_SIT_PP_RF_APR_TCI).

TCI_ 1: *No hay citas*

TCI_ 2: Las situaciones fueron compartidas a partir de las relatorías que compartían en el aula.

TCI_2_EF (0:25:40.6): “El momento de la relatoría.”

TCI_ 3: Las situaciones vividas en la práctica preprofesional se desarrollan en la lectura de la relatoría para todo el grupo.

TCI_3_EF (0:54:50.1): “Durante la relatoría.”

Tipos de situaciones objeto de reflexión (3. 8 ROL_SIT_PP_RF_TCI).

TCI_ 1: *No hay citas*

TCI_ 2: Entre los temas que se presentaron en el aula fueron aquellas relacionadas con la gestión de las autoridades de la Institución Educativa.

TCI_2_EF (0:06:31.5): “En algunos casos filosóficos algunas cosas conceptuales, algunas cosas sobre enfoque pedagógica, es decir no todo es teórico.”

TCI_2_EF (0:26:28.8): “La organización escolar era gestión de los rectores.”

TCI_ 3: Se realiza la reflexión a partir de las clases desarrolladas por la tutora profesional y el manejo del aula.

TCI_3_EF (0:56:42.0): “Las clases demostrativas.”

TCI_3_EF (0:56:50.0): “Formas de dar la clase de la profesora, de la tutora profesional.”

TCI_3_EF (0:56:42.0): “Cómo la tutora profesional enseña un tema o maneja la situación con los niños.”

4.5.3.4. Percepciones finales de los TCI. Foco en el que se centraron las reflexiones de los AdD

Se presenta a continuación los resultados de la subcategoría “Foco en los que se centran las reflexiones de los AdD”. La información de la subcategoría fue recogida mediante la pregunta: *Como tutor de “Cátedra Integradora Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje”, ¿Cuál es el foco o los focos en el/los que los aprendices de docentes habitualmente centran la reflexión sobre las situaciones vividas en las PP?*

Identifica claramente cuál ha sido el foco en el que se ha centrado los procesos reflexivos que ha desarrollado conjuntamente con la PPA (3.17 ROL_FOC_RPP_AdD_TCI).

TCI_1: No hay citas

TCI_2: Entregar soluciones a las diferentes situaciones.

TCI_2_EF (0:36:06.6): “Casi todas las preocupaciones eran darle soluciones a las cosas de la práctica.”

TCI_3: Desarrollo la comprensión y la descripción de las situaciones que ocurrían en la práctica preprofesional.

TCI_3_EF (0:34:58.9): “Están comprendiendo la relatoría porque era una problemática.”

4.5.3.5. Percepciones finales de los TCI. Protagonistas de la reflexión sobre la PP en el aula en la universidad

La subcategoría de la que presentamos los resultados es: “Protagonistas de la reflexión sobre la PP en el aula en la universidad”. La pregunta correspondiente relacionada con esta fue: *¿Quiénes son los protagonistas de este proceso de reflexión en el aula en la universidad?* Su codificación comportó la elaboración de dos códigos para captar las percepciones de los tutores: 3.18 ROL_PROT_ESC_TCI.

TCI_1: Los protagonistas del proceso de la reflexión, para el tutor, son los mismos estudiantes universitarios.

TCI_1_EF (0:07:00.2): “Reflexión era de ellos, nuevamente ellos pasan a ser los, los, los principales actores del proceso.”

TCI_2: Entre los protagonistas de la escuela están los docentes por cambio de planta docente. Por otra parte, está el rol de la familia de los estudiantes de la Unidad Educativa.

TCI_2_EF (0:22:23.7): “No hubo duda que los protagonistas fueron los estudiantes.”

TCI_2_EF (0:22:23.7): “Ellos fueron los protagonistas.”

TCI_3: El tutor de Cátedra Integradora comenta que los protagonistas del proceso fueron los estudiantes de la universidad.

TCI_3_EF (1:45:10.2): “Los mismos estudiantes.”

4.5.3.6. Percepciones finales de los TCI. Aspectos de la asignatura CIDGAA trabajados en las sesiones de reflexión en la PP

A continuación, presentamos los datos de la subcategoría “Aspectos de la asignatura CIDGAA trabajados en la reflexión sobre la PP”. Entre las preguntas que contribuyeron a recoger información sobre la temática está la siguiente: *Como tutor de “Cátedra Integradora Diseño y gestión de ambientes*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

de aprendizaje” ¿Cuáles son los aspectos que usted considera específicamente de su asignatura para trabajarlos dentro del proceso de reflexión sobre la PP?, La información resultante se categorizó usando el código 3.11. ROL_ASP_CIDGAA_PRFC-PP_TCI.

Aspectos de la asignatura de CIDGAA que se han trabajado en las sesiones de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP (3.11 ROL_ASP_CIDGAA_PRFC_PP_TCI).

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: Los temas que se desarrollaron temas relacionados con la organización escolar, el comportamiento individual de los estudiantes.

TCI_2_EF (0:30:21.0): “La organización escolar, porque el tema de la rotación de docente generó problemas de toda la escuela.”

TCI_2_EF (0:30:50.0): “Hubo asuntos relacionados con los contextos, había mucha confusión sobre el impacto de la familia en el comportamiento individual de algunos alumnos.”

TCI_3: Los temas se relacionan con el eje integrador y el núcleo problémico que se abordan en el nivel de la carrera. Entre otros temas se encuentran los temas de estrategias didácticas, gestión educativa y el uso de recursos.

TCI_3_EF (1:01:05.1): “Los elementos teóricos del eje integrador y del núcleo problémico.”

TCI_3_EF (1:01:05.1): “Hay temas también de comunicación, de didáctica, de recursos, de estrategias, de gestión educativa.”

4.5.3.7. Percepciones finales de los TCI. Estrategias metodológicas empleadas por el TCI en el PRFC_PP

La subcategoría surge a partir del análisis de la información recogida de la entrevista, en particular de la que aportó la pregunta de la entrevista final: *Como tutor de “Cátedra Integradora Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje”, ¿Qué estrategias metodológicas desarrolla para fomentar procesos de reflexión conjunta sobre las situaciones de la práctica preprofesional en la clase compartida con el otro tutor en la universidad?* En su caracterización se usó el código 3.14 ROL_EMET_PPA_PRFC-PP_TCI.

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: La retroalimentación fue una de las estrategias metodológicas empleadas en este proceso.

TCI_2_EF (0:33:34.0): “Yo siempre retomo lo que se concluyó en la clase anterior, el tema anterior lo retomo siempre.”

TCI_3: Entre las estrategias metodológicas se encuentra la relatoría y la formulación de preguntas en el proceso de la reflexión.

TCI_3_EF (1:09:03.6): “Que escriban de pronto sobre esa misma actividad.”

TCI_3_EF (1:09:15.3): “La relatoría.”

TCI_3_EF (1:09:30.3): “Incita al alumno con preguntas.”

4.5.3.8. Percepciones finales de los TCI. Formas de interacción del TCI con los AdD

A continuación, se presenta el análisis de los datos de la subcategoría “Interacción de la PPA con los AdD”. La pregunta de la entrevista final fue la siguiente: *Como tutor de “Cátedra Integradora Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje”, ¿Qué formas de interacción caracterizan su relación los AdD?* Contribuyeron a recoger los datos, que se caracterizaron usando los dos códigos siguientes: 3.15 ROL_INT_TCI-AdD_TCI.

Formas de interacción que se han construido en la dinámica de la reflexión con los AdD (3.15. ROL_INT_TCI-AdD_TCI).

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: Se orienta la reflexión por el contenido teórico.

TCI_2_EF (0:34:23.8): “Trato de orientar.”

TCI_2_EF (0:34:23.8): “La interacción con ellos era orienta, orientar la reflexión y orientar un poco a qué cosas teóricas están o son necesarias para darle soporte para lo que ellos están pensando.”

TCI_3: La interacción se realiza a través de intercambio de experiencias y la escucha activa de las diferentes situaciones vivenciadas en la PP.

TCI_3_EF (1:10:50.0): “Que ellos me cuentan lo que está pasando.”

TCI_3_EF (1:10:52.0): “Considero que fue sobre todo también desde mis conocimientos plantear experiencias similares a las que se están compartiendo desde mi experiencia.”

4.5.3.9. Percepciones finales de los TCI. Nivel de comprensión y profundidad de la reflexión sobre las situaciones de la PP

Los resultados relativos al nivel de comprensión y profundidad de reflexión sobre las situaciones de la PP alcanzado por los AdD se presentan a continuación.

Nivel de comprensión y profundidad reflexiva que se ha logrado sobre las situaciones de la PP (3.16. _NIV_COMP_PROF_PP_TCI).

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: Se pudo llegar a profundizar situaciones relacionadas con la teoría que le ayudaron al estudiante comprender mejor.

TCI_2_EF (0:34:58.9): “Permitieron que se afianzaran y se profundizaron los aprendizajes muy directamente relacionados con las teorías que pueden ayudar a entenderlo mejor.”

TCI_2_EF (0:34:58.9): “Se logró mucha profundización, ellos profundizaron estos aprendizajes.”

TCI_3: El tutor explica que el nivel de reflexión se evidenció en la fundamentación de las situaciones relacionadas con la realidad, además demuestran un pensamiento más crítico.

TCI_3_EF (1:14:16.1): “Salen con soluciones o con reflexiones.”

TCI_3_EF (1:14:16.1): “Se notaron reflexiones más como con más fundamentación, como con más bases, como con mejor perspectiva de la realidad educativa.”

TCI_3_EF (1:14:16.1): “Ese nivel de comprensión es bueno.”

4.5.4. Percepciones finales de los TCI. Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y principales dificultades en las sesiones de reflexión conjunta

En este apartado presentamos los resultados del análisis de las ayudas a la reflexión que los tutores ofrecen a sus estudiantes en el proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP. En esta categoría se incluyen **tres subcategorías** y **catorce ámbitos temáticos**. La primera corresponde a la percepción de las ayudas entregadas por la PPA y los tutores en el proceso de reflexión conjunta. La segunda subcategoría corresponde a la percepción de las ayudas entregadas por la PPA al inicio del proceso, durante el desarrollo de este y al final del proceso de reflexión. La tercera corresponde a las dificultades encontradas en el proceso de reflexión

Tabla 4.5.7 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a las Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y principales dificultades en las sesiones de reflexión conjunta

Subcategoría	Códigos
Ayudas necesarias entregadas por la PPA en el proceso de reflexión sobre las situaciones de la PP	Ayudas entregadas por los PPA para fomentar la reflexión 4. 2 AYU_PPA_FOMT_RPP_TCI
	Ayudas que entrega el TCI para construir procesos conjuntos de reflexión sobre la PP 4. 1 AYU_TCI_FOMT_RPP_TCI
	Ayudas entregadas por la PPA que fueron de gran utilidad en la reflexión. 4.3 AYU_PPA_UTIL_TCI
	Ayudas que TIC necesarias y efectivas para reflexionar. 4. 7 AYU_NE-EF_APRE-RF-PP_TCI
	Ayudas que mantendría en la próxima propuesta de reflexión. 4. 8 AYU_EMP_PROX_CICLO_TCI
	Ayudas entregadas por la PPA en mayor porcentaje. 4.14 AYU_TIP_D_AYU_%_TCI
Ayudas entregadas por la PPA al inicio, durante el desarrollo y al final del proceso de reflexión	Ayudas entregadas por PPA al inicio de la reflexión 4. 4 AYU_PPA_IN_PRFC_PP_TCI
	Ayudas entregadas por la PPA para el desarrollo de la reflexión 4. 5 AYU_PPA_DES_PRFC_PP_TCI
	Ayudas entregadas por la PPA al final de la reflexión 4. 6 AYU_PPA_CIE_PRFC_PP_TCI
Ayudas focalizadas en promover aspectos diferentes del proceso de reflexión	Ayudas que tuvieron como fin fomentar la participación y el diálogo. 4.10. AYU_FOM_PAR_DIAL_CON_TCI
	Ayudas entregadas para fomentar la interpretación de las situaciones. 4.11 AYU_PROM_INTER_PROF_TCI
	Ayudas orientadas a proponer mejores actuaciones. 4.12. AYU_PROM_MEJ_ACUT_TCI

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Subcategoría	Códigos
	Ayudas orientadas a evitar juicios de valor. 4.13 AYU_EVI_JUI_VAL_TCI

Las percepciones finales que los TCI sostienen se presentan en la Tabla 4.5.8, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.5.8 Número de fragmentos de la categoría Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y dificultades en las sesiones de reflexión conjunta

CÓDIGOS	TCI_1_EF Gr=92			TCI_2_EF Gr=126			TCI_3_EF Gr=200			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
4.1 AYU_TCI_FOMT_RPP_TCI Gr=20	9	64,29	14,75	3	21,43	4,92	2	14,29	3,28	14	100	22,95
4.2 AYU_PPA_FOMT_RPP_TCI Gr=12	3	33,33	4,92	4	44,44	6,56	2	22,22	3,28	9	100	14,75
4.3 AYU_PPA_UTIL_TCI Gr=7	1	16,67	1,64	2	33,33	3,28	3	50,00	4,92	6	100	9,84
4.4 AYU_PPA_IN_PRFC_PP_TCI Gr=8	0	0,00	0,00	1	20,00	1,64	4	80,00	6,56	5	100	8,20
4.5 AYU_PPA_DES_PRFC_PP_TCI Gr=6	0	0,00	0,00	1	50,00	1,64	1	50,00	1,64	2	100	3,28
4.6 AYU_PPA_CIE_PRFC_PP_TCI Gr=6	0	0,00	0,00	1	33,33	1,64	2	66,67	3,28	3	100	4,92
4.7 AYU_NE-EF_APRE-RF-PP_TCI Gr=7	1	33,33	1,64	1	33,33	1,64	1	33,33	1,64	3	100	4,92
4.8 AYU_EMP_PROX_CICLO_TCI Gr=4	0	0,00	0,00	1	50,00	1,64	1	50,00	1,64	2	100	3,28
4.9 AYU_PPA_IN_PRFC_PP_TCI Gr=4	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	2	100,00	3,28	2	100	3,28
4.10 AYU_FOM_PAR_DIAL_CON_TCI Gr=5	0	0,00	0,00	2	50,00	3,28	2	50,00	3,28	4	100	6,56
4.11 AYU_PROM_INTER_PROF_TCI Gr=4	0	0,00	0,00	1	50,00	1,64	1	50,00	1,64	2	100	3,28
4.12 AYU_PROM_MEJ_ACUT_TCI Gr=5	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	3	100,00	4,92	3	100	4,92
4.13 AYU_EVI_JUI_VAL_TCI Gr=6	0	0,00	0,00	1	25,00	1,64	3	75,00	4,92	4	100	6,56
4.14 AYU_TIP_D_AYU_%_TCI Gr=5	0	0,00	0,00	1	50,00	1,64	1	50,00	1,64	2	100	3,28
Totales	14	22,95	22,95	19	31,15	31,15	28	45,90	45,90	61	100	100

Nota. En la Tabla 4.5.8 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia son; en primer lugar 4.1 AYU_TCI_FOMT_RPP_TCI representada por la ayuda entregada por el TCI para fomentar el proceso de la reflexión. El siguiente código/ámbito temático tiene que ver con las ayudas entregadas por la PPA para fomentar el proceso de la reflexión, 4.2 AYU_PPA_FOMT_RPP_TCI.

4.5.4.1. Percepciones finales de los TCI. Ayudas de la PPA al fomento de los procesos de reflexión

En este apartado se identifica y describe de manera sucinta las ayudas entregadas por TCI y la PPA en el proceso de reflexión sobre las situaciones de la PP. En este apartado se incluyen los ámbitos de la subcategoría siguientes: Ayudas entregadas por el TCI para construir procesos conjuntos de reflexión sobre la PP. (4.1 AYU_TCI_FOMT_RPP_TCI); Ayudas entregadas por los PPA para fomentar la reflexión. (4.2. AYU_PPA_FOMT_RPP_TCI); Ayudas entregadas por la PPA que fueron de gran utilidad en la reflexión (4.3 AYU_PPA_UTIL_TCI); Ayudas necesarias y efectivas para reflexionar (4.7 AYU_NE-EF_APRE-RF-PP_TCI); Ayudas que mantendría en la próxima propuesta de reflexión

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

(4. 8 AYU_EMP_PROX_CICLO_TCI) y Ayudas entregadas por la PPA en mayor porcentaje. (4.14 AYU_TIP_D_AYU_%_TCI).

Ayudas del TCI al fomento de la reflexión en la PP (4.1 AYU_TCI_FOMT_RPP_TCI).

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: Se entrega una explicación del caso en proceso de reflexión y que los estudiantes entreguen soluciones como aprendices y futuros docentes.

TCI_2_EF (0:36:19.1): “Aclarar el rol del docente, yo siempre les digo, ustedes van a ser docentes, van a estar en esa situación, esto es lo que tiene que hacer el docente aquí.”

TCI_2_EF (0:36:19.1): “Tratar de hacer siempre que se vean ellos como futuros docentes en la realidad que ellos aportaban.”

TCI_3: Se entregó a los estudiantes apoyos visuales con diagramas y se entregaba la oportunidad de compartir la experiencia entregando un lápiz para la participación de los estudiantes (el estudiante que tenía el lápiz tenía la palabra).

TCI_3_EF (1:18:30.2): “Me valgo mucho como de los esquemas diagramas más visuales.”

TCI_3_EF (1:18:40.2): “El tema del lápiz, cuando yo les pasaba el lápiz.”

Ayudas entregadas por los PPA para fomentar la reflexión (4. 2 AYU_PPA_FOMT_RPP_TCI).

TCI_1: Destaca que, si bien conducían la reflexión, facilitaban la intervención de los AdD en diferentes momentos y concretan que este proceso dinamizaba la reflexión.

TCI_1_EF (0:07:00.2): “Otra manera estos comentarios que provenían de nosotros son comentarios quizá más, más enriquecidos por la, por la experiencia, por la formación.”

TCI_1_EF (0:07:00.2): “Entonces soltábamos la conducción en momentos y el foro empezaba a, a girar, a dinamizarse por sí solo.”

TCI_2: Comenta que la ayuda se ve en la orientación de tipo teórico que aporte a la experiencia vivida de cada tutor.

TCI_2_EF (0:36:19.1): “Es de orientar teóricamente y también de aclarar el rol del docente, yo siempre les digo, ustedes van a ser docentes, van a estar en esa situación, esto es lo que tiene que hacer el docente aquí, no forzosamente es una ley, sino una orientación, ustedes tienen este rol y ese era mi aporte, tratar de hacer siempre que se vean ellos como futuros docentes en la realidad que ellos aportaban.”

TCI_2_EF (0:36:59.0) “Cada uno desde su especialidad lo iba orientando para que comprendieran la, supieran distinguir entre un concepto y otro, o supieran distinguir lo que parece obvio en la práctica y lo que la teoría dice sobre eso.”

TCI_3: La ayuda entregada estuvo relacionada con recursos visuales y el apoyo del otro tutor sobre estas ayudas.

TCI_3_EF (1:20:09.7): “Yo proponía unas cosas entonces si yo propongo algo más visual hacer un diagrama entonces, pues, mi pareja pues me decía que sí que también, entonces eran.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Ayudas entregadas por la PPA que fueron de gran utilidad en la reflexión (4.3 AYU_PPA_UTIL_TCI).

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: Las ayudas entregadas por la PPA que fueron de gran utilidad en la reflexión estuvo relacionada con entender correctamente el rol del docente profesional la comprensión de su implicancia y la realidad del día a día en la PP. Desde su área de conocimiento, cada tutor entrega ayudas desde la teoría.

TCI_2_EF (0:36:19.1): “Es de orientar teóricamente y también de aclarar el rol del docente, yo siempre les digo, ustedes van a ser docentes, van a estar en esa situación, esto es lo que tiene que hacer el docente aquí, no forzosamente es una ley, sino una orientación, ustedes tienen este rol y ese era mi aporte, tratar de hacer siempre que se vean ellos como futuros docentes en la realidad que ellos aportaban.”

TCI_2_EF (0:36:53.0): “Cada uno desde su especialidad lo iba orientando para que comprendieran la, supieran distinguir entre un concepto y otro, o supieran distinguir lo que parece obvio en la práctica y lo que la teoría dice sobre eso.”

TCI_3: La ayuda que se entregó por parte de la PPA fue de tipo orientadora para que la reflexión surja desde los estudiantes.

TCI_3_EF (0:09:09.2): “Sin tener que dar la respuesta ellos mismos empezaron a sacar respuestas, claro nosotros apoyábamos con ciertas reflexiones como complementarias, pero siempre tuvimos como claro yo creo yo que era como guiar y no darles la respuesta nuestra.”

Ayudas necesarias y efectivas para reflexionar (4. 7 AYU_NE-EF_APRE-RF-PP_TCI).

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: Las ayudas necesarias y efectivas para reflexionar han sido las orientaciones sobre el rol del docente

TCI_2_EF (0:38:19.2): “Orientaciones profesionales, orientaciones hacia cuál es el rol del docente.”

TCI_3: Estas ayudas se centran en la conexión entre sus vivencias y las emociones.

TCI_3_EF (1:24:10.4): “Son las que pronto conectan las emociones con las percepciones.”

Ayudas que mantendría en la próxima propuesta de reflexión (4. 8 AYU_EMP_PROX_CICLO_TCI).

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: Las ayudas que emplearía el TCI_2 para la próxima experiencia de reflexión son aquellas referidas a la entrega de teoría para que posterior los estudiantes puedan relacionar con lo observado.

TCI_2_EF (0:38:30.6): “La relatoría con aportes teóricos que terminan haciendo que cambien la opinión de los estudiantes sobre lo que ellos están observando.”

TCI_3: Entre las ayudas que conservaría es el uso de las relatorías.

TCI_3_EF (1:24:37.5): “Seguir utilizando la relatoría.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Ayudas entregadas por la PPA en mayor porcentaje (4.14 AYU_TIP_D_AYU_%_TCI).

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: Entre las ayudas que entregaron la PPA para TCI fueron fomentar el diálogo y la interpretación en profundidad de la situación.

Entrevistador_1 (0:39:51.9): “Las primeras dos me parecieron las más.”

Entrevistador_1 (0:41:51.9): “¿fomentar el diálogo e interpretar en profundidad?”

TCI_2_EF (0:41:55.2): “Si.”

TCI_3: Fueron entregadas ayudas de tipo verbal en el proceso a través de recomendaciones sobre lo que se reflexión.

TCI_3_EF (1:36:10.2): “Más ayudas verbales como de advertir o de, en el momento hacer la observación.”

4.5.4.2. Percepciones finales de los TCI. Ayudas entregadas por la PPA al inicio, durante el desarrollo y al final del proceso de reflexión

Incorporamos en este apartado los resultados relativos a las ayudas proporcionadas por la PPA a lo largo del proceso de reflexión al inicio, durante y al final del ciclo de la reflexión. Presentamos los resultados organizados en los siguientes ámbitos que componen el subcategoría: Ayudas entregadas por la PPA al inicio de la reflexión. (4. 4 AYU_PPA_IN_PRFC_PP_TC y 4. 9 AYU_PPA_IN_PRFC_PP_TCI); Ayudas entregadas por la PPA para el desarrollo de la reflexión. (4. 5 AYU_PPA_DES_PRFC_PP_TCI) y Ayudas entregadas por la PPA al final de la reflexión. (4. 6 AYU_PPA_CIE_PRFC_PP_TCI).

Ayudas entregadas para el inicio de la reflexión. (4. 4 AYU_PPA_IN_PRFC_PP_TCI; 4. 9 AYU_PPA_IN_PRFC_PP_TCI).

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: Las ayudas entregadas para el inicio de la reflexión están relacionadas con ejemplos prácticos sobre la situación presentada. Se dio a través de ejemplos prácticos relacionados con las situaciones que observaron los estudiantes.

TCI_2_EF (0:37:52.8): “Las ayudas eran sobre todo ejemplos prácticos de situaciones análogas en otros casos, ver que ellos puedan ver que esa situación no está aislada en un aula que ellos observaron, sino que son situaciones que están presentes en toda experiencia pedagógica.”

TCI_2_EF (0:37:52.8): “Ejemplos prácticos de situaciones análogas en otros casos, ver que ellos puedan ver que esa situación no está aislada en un aula que ellos observaron, sino que son situaciones que están presentes en toda experiencia pedagógica.”

TCI_3: La ayuda entregada por PPA para el inicio de la reflexión se relaciona con una revisión de las situaciones que han ocurrido en la semana de la PP. También se entregaban pautas o indicaciones sobre la manera de exponer las situaciones de la PP, a través de ayudas verbales y una breve introducción en un ambiente de confianza

TCI_3_EF (1:25:50.9): “Hacer un recuento de lo que fue la semana durante la práctica.”

TCI_3_EF (1:22:47.9): “Dar pautas de cómo podían ellos expresar algún tipo de comunicación.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Ayudas entregadas por la PPA para el desarrollo de la reflexión (4. 5 AYU_PPA_DES_PRFC_PP_TCI).

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: Las ayudas entregadas por la PPA para el desarrollo de la reflexión son a través de ejemplificaciones de las situaciones

TCI_2_EF (0:37:52.8): “Ejemplos prácticos de situaciones análogas en otros casos, ver que ellos puedan ver que esa situación no está aislada en un aula que ellos observaron, sino que son situaciones que están presentes en toda experiencia pedagógica.”

TCI_3: Las ayudas entregadas fueron de tipo verbal para que continúe el proceso reflexivo.

TCI_3_EF (1:22:47.9): “Pues es que durante las relatorías no creo que, más bien las ayudas eran verbales.”

Ayudas entregadas por la PPA al final de la reflexión (4. 6 AYU_PPA_CIE_PRFC_PP_TCI).

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: En la fase de cierre la ayuda dada por los tutores son ejemplos prácticos.

TCI_2_EF (0:37:52.8): “Las ayudas eran sobre todo ejemplos prácticos de situaciones análogas en otros casos, ver que ellos puedan ver que esa situación no está aislada en un aula que ellos observaron, sino que son situaciones que están presentes en toda experiencia pedagógica.”

TCI_3: La ayuda entregada por los tutores para la fase de cierre es entregar una conclusión de lo tratado en la clase.

TCI_3_EF (1:22:47.9): “Pues es que durante las relatorías no creo que, más bien las ayudas eran verbales.”

TCI_3_EF (1:22:47.9): “Al final como te digo yo hacía una conclusión y mi compañero también.”

4.5.4.3. Percepciones finales de los TCI. Ayudas focalizadas en promover aspectos diferentes del proceso de reflexión

Se presentan en este apartado las ayudas que los tutores han ofrecido a los AdD en cada uno de los diferentes elementos o aspectos que habitualmente integran un proceso de reflexión colaborativo: orientadas a fomentar la participación y el diálogo (4.10. AYU_FOM_PAR_DIAL_CON_TCI; orientas a fomentar la interpretación de las situaciones. (4.11 AYU_PROM_INTER_PROF_TCI); a proponer mejores actuaciones (4.12. AYU_PROM_MEJ_ACUT_TCI) y a evitar juicios de valor (4.13 AYU_EVI_JUI_VAL_TCI).

Ayudas que tuvieron como fin fomentar la participación y el diálogo (4.10. AYU_FOM_PAR_DIAL_CON_TCI).

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: Entre las ayudas que tuvieron como fin fomentar la participación y el diálogo fue preguntar directamente a los estudiantes de su opinión sobre la situación

TCI_2_EF (0:38:57.2): “El tutor mi colega se volteaba así y me decía, tú que piensas sobre eso TCI_2.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_2_EF (0:39:15.2): “Uno de los dos cuestionábamos o hacíamos alguna crítica suave alguno de los comentarios que hacían los estudiantes para que reflexionara y pudiera dar una vuelta a lo que estaba diciendo y ver de otras perspectivas.”

TCI_3: El tutor sostiene que la ayuda más representativa es la relatoría porque les a los AdD permite a los AdD plasmar la experiencia o situación de PP para poderla compartir en la sesión áulica.

TCI_3_EF (1:26:59.1): “Escribir la relatoría.”

TCI_3_EF (1:27:30.1): “La ayuda cierto, de que ellos vengan con la relatoría preparada y estén preparados para compartirla.”

Ayudas entregadas para fomentar la interpretación de las situaciones (4.11 AYU_PROM_INTER_PROF_TCI).

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: La ayuda entregada para fomentar la interpretación de las situaciones fue el esclarecimiento entre la diferenciación entre un problema y una solución.

TCI_2_EF (0:39:50.9): “Les decía cosas completamente contra intuitivas, hay una situación esta niña tiene este problema, yo le decía a, pero eso no es un problema eso es una solución.”

TCI_3: Entre las ayudas están el comprender y prestar atención a los elementos que le conforman a la situación y a la solución.

TCI_3_EF (1:28:30.2): “Empezar a tomar en cuenta los diferentes elementos que hacen parte, tanto el problema como la solución.”

Ayudas orientadas a proponer mejores actuaciones (4.12. YU_PROM_MEJ_ACUT_TCI).

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: *No hay citas*

TCI_3: De las ayudas para proponer mejores actuaciones está en motivar al estudiante que investigue y lleve al salón de clase herramientas o actividades como propuesta para alguna situación, también se inducía a buscar una respuesta que sea producto de una reflexión colectiva.

TCI_3_EF (1:29:48.7): “Piénselo hay estas herramientas para la próxima clase o esta semana pueden hacer como una propuesta.”

Ayudas orientadas a evitar juicios de valor (4.13 AYU_EVI_JUI_VAL_TCI).

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: El tutor comenta que la ayuda brindada para evitar juicios de valor se centraba en explicar verbalmente que existen diversos factores para que se generen dificultades y que no están relacionadas directamente a señalar la culpabilidad al tutor profesional.

TCI_2_EF (0:41:08.7): “Muchas veces les dijimos que la razón por la que los docentes estaban en esa situación no era porque ellos eran culpables, sino víctimas, víctimas de varias cosas, víctimas de que no había una organización escolar apropiada o no había una preparación previa para que ellos supieran afrontar.”

TCI_3: Se explicaba que la manera de exponer una situación fuera en primera persona evitando juicios de valor sobre algún agente.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_3_EF (1:34:44.8): “La forma de comunicación fuera en primera persona, sin emitir juicios de valor.”

4.5.5. Percepciones finales de los TCI. Evaluación del proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional

En este apartado se analizan los resultados relativos a la subcategoría “La evaluación de los PRFC-PP en la formación de los AdD”.

Tabla 4.5.9 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a la Evaluación del proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional

Subcategorías	Códigos
4.5.5.1 Evaluación de la reflexión conjunta	Evaluación del proceso de reflexión conjunta de la reflexión conjunta 5. 1 EVA_PRFC_PP_PPA_TCI

Las percepciones finales que los TCI sostienen se presentan en la Tabla 4.5.10, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos temáticos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.5.10 Número de fragmentos de la categoría Evaluación del proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional

CÓDIGOS	TCI_1_EF Gr=92			TCI_2_EF Gr=126			TCI_3_EF Gr=200			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
5. 1 EVA_PRFC_PP_TCI Gr=6	0	0,00	0,00	1	50,00	50,00	1	50,00	50,00	2	100	100
Totales	0	0,00	0,00	1	50,00	50,00	1	50,00	50,00	2	100	100

Nota. En la Tabla 4.5.10 se puede apreciar que el único código que comporta la evaluación 5. 1 EVA_PRFC_PP_TCI está representada en bajo porcentaje por los tutores al explicar que no se aplicó un proceso de evaluación hacia la reflexión.

4.5.5.1. Percepciones finales de los TCI. Evaluación del proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: TCI comenta que no existió algún tipo de evaluación.

TCI_2_EF (0:42:02.5): “Que yo recuerde no, no evaluamos así formalmente.”

TCI_3: El tutor menciona su intención por evaluar el proceso, sin embargo, no existió alguna.

TCI_3_EF (1:36:37.1): “No supe cómo hacerlo.”

4.5.6. Percepciones finales de los TCI. Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; repercusión en diferentes ámbitos formativos.

La entrevista final incluye una serie de preguntas sobre el cumplimiento de expectativas de aprendizaje y de formación; relativas a la percepción del tutor TCI de las competencias desarrolladas a

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

lo largo de las sesiones de reflexión. En esta categoría se incluyen **cuatro subcategorías** y **seis ámbitos temáticos**. También se analizan los resultados relativos a las dificultades experimentadas en el proceso de reflexión y finalmente sobre

Tabla 4.5.11 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a la Contribución de la reflexión en la PP al aprendizaje y a la formación de AdD

Subcategorías	Códigos
	Expectativas de logro de aprendizaje de la CIDGAA fundamentadas en los avances en la reflexión 6. 1 CFOR_EXP_LOG_ASG_CIDGAA_TCI
4.5.6.1 Cumplimiento de las expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión	Expectativa de logro de aprendizaje de la relación teoría y práctica 6. 2 CFOR_EXP_LOG_T-P_TCI
	Expectativas de logro y progresos en la actuación de los AdD en la unidad educativa o escuela de PP 6. 3. CFOR_PROG_ACTU_AdD_RPP_TCI
4.5.6.2 Competencias que han desarrollado los AdD por su participación en procesos de reflexión conjunta	Contribución de la reflexión sobre la PP al desarrollo de competencias 6. 4. CFOR_COMP_DES_RPP_TCI
4.5.6.3 Dificultades experimentadas en el proceso de reflexión	Dificultades experimentadas en el proceso de reflexión 6. 6 CFOR_DIF_PRFC_PP_TCI
4.5.6.4 Valoración de la PP de 5to Ciclo como ámbito privilegiado para el aprendizaje de la reflexión	Valoración de la PP 6. 7 CFOR_PP5_AMB_PRIV_APREN_RPP

Las percepciones finales que los TCI sostienen se presentan en la Tabla 4.5.12, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.5.12 Número de fragmentos de la categoría Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; repercusión en diferentes ámbitos formativos

CÓDIGOS	TCI_1_EF Gr=92			TCI_2_EF Gr=126			TCI_3_EF Gr=200			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
6. 1 CFOR_EXP_LOG_ASG_CIDGAA_TCI Gr=6	1	33,33	2,38	1	33,33	2,38	1	33,33	2,38	3	100	7,14
6. 2 CFOR_EXP_LOG_T-P_TCI Gr=8	0	0,00	0,00	1	25,00	2,38	3	75,00	7,14	4	100	9,52
6. 3 CFOR_PROG_ACTU_AdD_RPP_TCI Gr=11	6	66,67	14,29	2	22,22	4,76	1	11,11	2,38	9	100	21,43
6. 4 CFOR_COMP_DES_RPP_TCI Gr=8	1	20,00	2,38	2	40,00	4,76	2	40,00	4,76	5	100	11,91
6. 5 CFOR_IMP_REF_PP_FORM_ADD_TCI Gr=9	0	0,00	0,00	4	57,14	9,52	3	42,86	7,14	7	100	16,67
6. 6 CFOR_DIF_PRFC_PP_TCI Gr=14	0	0,00	0,00	3	27,27	7,14	8	72,73	19,05	11	100	26,19
6. 7 CFOR_PP5_AMB_PRIV_APREN_RPP Gr=6	0	0,00	0,00	1	33,33	2,38	2	66,67	4,76	3	100	7,14
Totales	8	19,05	19,05	14	33,33	33,33	20	47,62	47,62	42	100	100

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Nota. En la Tabla 4.5.12 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia son: en primer lugar 6. 5 CFOR_IMP_REF_PP_FORM_ADD_TCI representada por la importancia que refiere la práctica preprofesional para la formación de los AdD.

4.5.6.1. Percepciones finales de los TCI. Expectativa de logro y grado formativo de la asignatura CIDGAA

Presentamos el análisis de los datos obtenidos de la subcategoría “Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión” que incluye siete ámbitos temáticos de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas que aportan información a las subcategorías (ver Tabla 4.5.11). Consultar la Tabla 4.5.12 que muestra el número y porcentaje de fragmentos temáticos identificadas por caso de estudio y código, así también se muestra en la columna totales que comporta el compendio de algunos de los códigos que forman parte de una misma subcategoría.

Expectativas de logro de aprendizaje de la CIDGAA fundamentadas en los avances en la reflexión (6.1 CFOR_EXP_LOG_ASG_CIDGAA_TCI).

TCI_1: Las expectativas de este tutor es que los estudiantes adquieran la capacidad de palpar la realidad de una manera amplia.

TCI_1_EF (0:38:27.2): “Luego de los procesos de reflexión realmente es espectacular ver como ellos son ya capaces de mirar la realidad de una manera mucho más holística, mucho más compleja.”

TCI_2: Las expectativas por parte de TCI, comenta que fueron ascendiendo conforme iba avanzando la reflexión de la práctica preprofesional.

TCI_2_EF (0:42:20.4): “Bueno, mis expectativas fueron aumentando a medida de lo que yo iba viendo lo productiva que era la relatoría para la reflexión profunda, de manera que cada vez tuve más expectativa y cada vez vi que había más logros.”

TCI_3: Comenta que compartir un espacio e interactuar refleja su nivel de logro positivo en este proceso.

TCI_3_EF (1:38:16.8): “para mí eso es un logro, el hecho de compartir y que se haya dado ese espacio de interacción”

Expectativas de logro de aprendizajes en la relación entre la teoría y la práctica (6.2 CFOR_EXP_LOG_T-P_TCI).

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: La expectativa ha ido en progreso de acuerdo con el tutor se ha logrado la profundización de los aprendizajes gracias a la reflexión.

TCI_2_EF (0:42:46.2): “Yo te repito que ha ido aumentando más y tuve la sensación de que si hubo un logro en la profundización de los aprendizajes gracias a esa estrategia.”

TCI_3: El tutor menciona que el proceso de reflexión permite conectar estos conocimientos en el PIENSA además de tener como evidencia la relatoría.

TCI_3_EF (1:38:16.8): “Conectan de esa situación con de pronto un proyecto integrador de saberes.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Expectativas de logro de mejora de la actuación de los AdD en la escuela (6. 3 CFOR_PROG_ACTU_AdD_RPP_TCI).

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: De los logros que comenta el tutor es conocer las realidades que ocurren en las escuelas donde realizan la PP los estudiantes. Del mismo modo, menciona como otro logro el entender diferentes factores que le preceden a la problemática reflexionada.

TCI_2_EF (0:43:09.3): “El principal logro es, primero, conocer a fondo las realidades que suceden en las escuelas.”

TCI_2_EF (0:43:18.3): “Saber tomar distancia respecto a ellas y no ver el problema únicamente como problema que se tiene que solucionar inmediatamente, sino en tener cuáles son los factores que están asociados a ese problema y al desagregar esos factores empezar por aquel sobre el cual nosotros tenemos mayor incidencia, para no empezar sobre uno que dependa de factores externos a la escuela o al docente.”

TCI_3: Comenta que entre los principales progresos los estudiantes pueden conectar sus vivencias y experiencias de la PP para compartir a través de las relatorías a partir de la reflexión.

TCI_3_EF (1:39:41.5): “Como conectan sus vivencias.”

Expectativas de desarrollo de Competencias de los AdD por su participación en procesos de reflexión conjunta (6. 4 CFOR_COMP_DES_RPP_TCI).

TCI_1: Entre las competencias desarrolladas en los estudiantes es realizar la reflexión de una situación presentada y la perspectiva más general sobre la realizada educativa.

TCI_1_EF (0:38:27.2): “Yo creo que los estudiantes como, como parte de la reflexión, como, como resultado se la reflexión logró desarrollar este tipo de capacidades, es decir una mirada holística compleja de lo que es el proceso educativo.”

TCI_1_EF (0:38:17.2): “Luego de los procesos de reflexión realmente es espectacular ver como ellos son ya capaces de mirar la realidad de una manera mucho más holística, mucho más compleja.”

TCI_2: Entre las principales competencias adquiridas por los AdD tiene que ver con el manejo de la situación y el rol como futuros docentes. “Igualmente otra competencia es identificar y diferenciar contextos que influyen en el aprendizaje.

TCI_2_EF (0:43:50.1): “Bueno yo creo que han aprendido muchísimo a ver qué tan alta y que tan grande es la responsabilidad de los docentes en preparar, en estar preparados en situaciones inesperadas, estar preparados para cosas en las que nunca antes habían presenciado.”

TCI_3: De las principales competencias alcanzadas está la forma de relación entre lo que practican, el eje de aprendizaje y el núcleo problémico del ciclo.

TCI_3_EF (1:40:35.3): “Cómo integran el eje, cómo integran el núcleo problémico.”

4.5.6.2. Percepciones finales de los TCI. Importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP en la formación de los AdD. (6. 5. CFOR_DIF_PRFC_PP_TCI)

Presentamos el análisis de los datos obtenidos de la subcategoría “Importancia de la reflexión en la formación de los AdD”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: Comenta que es importante reflexionar sobre las situaciones para evitar que se aislen temas que se observan en la PP. Además, atribuye la importancia porque está estrechamente ligado con la práctica profesional que desempeñarán en el futuro.

TCI_2_EF (0:44:33.5): “Por supuesto, creo que eso es una de las cosas más importantes.”

TCI_2_EF (0:44:37.9): “Porque si no estarían aislados de la práctica.”

TCI_3: La importancia de la reflexión está en que los estudiantes observen los diferentes elementos y detalles que pueden aportar a la reflexión.

TCI_3_EF (1:41:51.5): “Ellos sean conscientes de que tienen que hacer la reflexión y de que empiecen a ver elementos, detalles por menores de esa misma reflexión.”

4.5.6.3. Percepciones finales de los TCI. Dificultades experimentadas en el proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP. (6. 6 CFOR_DIF_PRFC_PP_TCI)

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: Comenta que entre las dificultades existen docentes que no han tenido experiencia anteriormente en el contexto educativo. Por otra parte, comenta que puede haber discontinuidad de los temas que se ha tratado en la reflexión.

TCI_2_EF (0:07:55.2): “Lo que sucede en la mayoría de las universidades es que los estudiantes son alumnos de profesores que no conocen las escuelas en las universidades.”

TCI_2_EF (0:08:30.2): “Una ausencia de continuidad en los temas tratados.”

TCI_3: Menciona que otra dificultad fue la falta de participación de algunos estudiantes en el proceso reflexivo. Por último, comenta que hizo falta una formación más especializada al proceso de la reflexión.

TCI_3_EF (0:14:55.5): “Siempre el uno de pronto es más tímidos, más cohibidos para hablar y siempre se quedan como detrás, a veces son los mismos que participan.”

TCI_3_EF (0:14:55.5): “Faltó más asesoría personalizada o más atención a esa reflexión.”

4.5.6.4. Percepciones finales del TCI. Valoración de la PP de 5to Ciclo como ámbito privilegiado para el aprendizaje de la reflexión. (6.7. CFOR_PP5_AMB_PRIV_APREN_RPP)

TCI_1: *No hay citas*

TCI_2: Menciona que este espacio fue un ámbito privilegiado porque considera como un elemento fundamental en el proceso formativo de los AdD en la universidad con un acompañamiento desde la teoría y la práctica.

TCI_2_EF (0:45:53.4): “Para mí, repito las prácticas preprofesionales son el corazón de la formación de docentes en la UNAE, siempre y cuando tengamos estos elementos de acompañamiento pedagógico y teórico.”

TCI_3: Comenta que es esencial la PP, puesto que, a partir de ésta, los estudiantes trasladan lo observado al aula de clase. Finalmente, comenta que la PP fue imprescindible para el desarrollo de la reflexión.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TCI_3_EF (1:44:37.3): “Si yo creo que es esencial y sobre todo el tipo de práctica que llevan los alumnos a la universidad.”

TCI_3_EF (1:44:55.2): “Para mí es como el alimento perfecto para la reflexión.”

4.5.7. Percepciones finales de los TCI. Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión

La subcategoría “Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión” reúne información que hemos organizado **dos subcategorías** y en **dos ámbitos temáticos**: Grado de satisfacción por la participación (7. 1 SAT_PART_PRFC_PP_TCI) y Grado de satisfacción de los AdD alcanzado por la participación en la PP. (7. 2 SAT_GRA_SAT_ADD_PRFC_PP_TCI).

Tabla 4.5.13 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes al Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión

Subcategorías	Códigos
4.5.7.1 Grado de satisfacción por la participación	Nivel de satisfacción por la participación en el proceso de reflexión 7. 1 SAT_PART_PRFC_PP_TCI
4.5.7.2 Grado de satisfacción de AdD por la participación en la PP	Grado de satisfacción por el nivel alcanzado en la participación en el proceso de reflexión 7. 2. SAT_GRA_SAT_ADD_PRFC_PP_TCI

Las percepciones finales que los TAP sostienen se presentan en la Tabla 4.5.14, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.5.14 Número de fragmentos de la categoría Evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP

CÓDIGOS	TCI_1_EF Gr=92			TCI_2_EF Gr=126			TCI_3_EF Gr=200			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
7.1 SAT_PART_PRFC_PP_TCI Gr=12	4	40,00	28,57	2	20,00	14,29	4	40,00	28,57	10	100,00	71,43
7.2 SAT_GRA_SAT_ADD_PRFC_PP_TCI Gr=7	1	25,00	7,14	1	25,00	7,14	2	50,00	14,29	4	100	28,57
Totales	5	35,71	35,71	3	21,43	21,43	6	42,86	42,86	14	100	100

Nota. En el en la Tabla 4.5.14 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia son: en primer lugar 7. 1 SAT_PART_PRFC_PP_TCI que hace referencia a la satisfacción por parte del TCI de la participación en el proceso de la reflexión y la siguiente subcategoría tiene que ver con la satisfacción del grado de reflexión obtenido en el proceso, 7. 1 SAT_PART_PRFC_PP_TCI.

4.5.7.1. Percepciones finales de los TCI. Grado de satisfacción por la participación (7. 1 SAT_PART_PRFC_PP_TCI)

TCI_1: Desde la percepción del tutor la satisfacción por la participación en este proceso lo califica como enriquecedor, un espacio de aprendizaje, actualización de contenidos, la interacción y acercamiento con los estudiantes.

TCI_1_EF (0:43:16.2): “Para mi compañera y para mí hablando por TAP_1 que no está presente, pero sin lugar a duda creo que fue muy, muy enriquecedor, porque aprendimos mucho nosotros también, aprendimos de la realidad actual, nos actualizamos de muchas cosas que en el sistema educativo van cambiando y van sucediendo.”

TCI_1_EF (0:44:05.3): “Aprendimos muchísimo de los propios estudiantes las experiencias que nos traían, volvimos a revitalizar la parte humana de la educación porque teníamos siempre ese componente de, de compartir esa parte humana de la educación.”

TCI_2: El tutor comenta una apreciación satisfactoria por los procesos pautados en la reflexión.

TCI_2_EF (0:06:31.5): “Mi apreciación fue muy positiva, por una parte, pero también muy satisfactorio, por otro lado, en el sentido personal.”

TCI_3: Su satisfacción parte desde el agradecimiento por el desarrollo de la reflexión por haber sido enriquecedor para todos los participantes. También menciona que los logros que obtuvieron los estudiantes fueron, en parte la satisfacción.

TCI_3_EF (0:14:55.5): “Agradezco que se pudo dar ese proceso porque fue muy enriquecedor yo creo que para todos.”

4.5.7.2. Percepciones finales de los TCI. Grado de satisfacción de AdD por la participación en la PP (7. 2 SAT_GRA_SAT_ADD_PRFC_PP_TCI)

TCI_1: A través de este proceso ha permitido la profundización de diferentes situaciones de la práctica preprofesional, además contribuyó al acercamiento entre estudiantes y tutores académicos.

TCI_1_EF (0:43:16.2): “Participación que ellos tenían, por la forma de abordar cada vez más profunda que tenían y la forma más sincera de, de acercarse a nosotros y más profunda de acercarse a nosotros como, como pareja pensaría que también fue muy, muy importante no, para ellos.”

TCI_2: El grado de satisfacción fue elevado por la cantidad de tiempo invertido para la participación de los AdD en la reflexión.

TCI_2_EF (0:46:23.5): “Pues fue muy elevado.”

TCI_3: Comenta que su percepción fue elevada porque se mostraban muy a gusto, los AdD, con este proceso.

TCI_3_EF (1:47:00.4): “La percepción que yo tuve de que ellos a la final, como lo dije antes, que a la final se sentían muy a gusto.”

4.5.8. Percepciones finales de los TCI. Sugerencias de mejora a la propuesta de reflexión sobre las situaciones de la PP

Los datos que componen esta subcategoría “Sugerencias de cambio y mejora de la experiencia de reflexión conjunta en la PP” fueron recogidos mediante las preguntas *¿Cuáles serían sus propuestas de mejora?* La información recogida se caracterizó usando el código 8. 1 SUG_PRFC_PP_TCI.

Tabla 4.5.15 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a las Sugerencias de mejora de la propuesta de reflexión sobre las situaciones de la PP

Subcategorías	Códigos
4.5.8.1 Propuestas de mejora para el desarrollo de futuros procesos de reflexión conjunta sobre la PP	Sugerencias de mejora para la mejora del proceso de reflexión 8. 1 SUG_PRFC_PP_TCI

Las percepciones finales que los TCI sostienen se presentan en la Tabla 4.5.16, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes al ámbitos que integra la subcategoría.

Tabla 4.5.16 Número de fragmentos de la categoría Sugerencias de mejora de la propuesta de reflexión sobre las situaciones de la PP

CÓDIGOS	TCI_1_EF Gr=92			TCI_2_EF Gr=126			TCI_3_EF Gr=200			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
8. 1 SUG_MEJ_PRFC_PP_TCI Gr=24	5	23,81	23,81	3	14,29	14,29	13	61,91	61,91	21	100	100
Totales	5	23,81	23,81	3	14,29	14,29	13	61,91	61,91	21	100	100

Nota. En la Tabla 4.5.16 se puede apreciar que la subcategoría 8. 1 SUG_MEJ_PRFC_PP_TCI que los TCI refieren, se representan en sugerencias de mejora en el desarrollo de la reflexión.

4.5.8.1. Percepciones finales de los TCI. Propuestas de mejora para el desarrollo de futuros procesos de reflexión conjunta sobre la PP (8. 1 SUG_MEJ_PRFC_PP_TCI)

TCI_1: Las sugerencias de mejora que el tutor propone que la agrupación de la pareja pedagógica académica (entre tutores) debería considerarse la afinidad entre los dos.

TCI_1_EF (0:45:11.1): “Creería yo que, lo que había mencionado anteriormente sería importante, la pareja debe ser seleccionada, la pareja pedagógica debe ser seleccionada en términos de algún grado de afinidad.”

TCI_1_EF (0:45:50.2): “No completamente disociada, no, se escuchaba que algunas parejas no funcionaban, a mí no me pasa, yo estuve excelente con mi pareja, pero porque había esta afinidad.”

TCI_2: Entre las sugerencias de cambio es estructurar de mejor manera el espacio después de la relatoría por temas a reflexionar. Propone una lluvia de ideas que permita transversalizar la relatoría en lo pedagógico y metodológico.

TCI_2_EF (0:46:46.7): “La experiencia lo que me puede hacer es que estructuremos un poquito el post la post relatoría y que hagamos un poquito, que temas se trataron, pedagógicos,

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

estructurales, de gestión en fin varias cosas y algunos con, no de métodos sino de temas de sociología de psicología, de antropología de interculturalidad así.”

TCI_2_EF (0:47:30.73): “Hay distintas cosas, después podríamos hacer como una especie de lluvias de ideas que terminen en un mapa cognitivo que te permitiera ver tanto lo pedagógico como... lo metodológico como lo teórico que se trabajó en función de la relatoría.”

TCI_3: Sugiere que puede generarse un espacio donde se trate casos delicados de la PP. Recomienda que la presencia de los dos tutores es importante en ese proceso.

TCI_3_EF (0:17:54.6): “Se puede hacer un espacio más donde ellos se sientan en confianza como para cosas más íntimas de la práctica.”

TCI_3_EF (0:34:55.9): “Lo más recomendable es que estemos los dos al mismo tiempo las cuatro horas.”

4.5.9. Percepciones finales de los TCI. Inclusión de las sesiones de reflexión sobre las situaciones de la práctica en el PRFC y formación de los tutores

Se presenta el análisis de los resultados sobre las percepciones finales de los TCI relativos a la sostenibilidad de la propuesta de reflexión sobre las situaciones de la PP: Se incluyen **dos subcategorías** y **dos ámbitos**. El primero sobre Mantenimiento de la propuesta de reflexión sobre las situaciones de la PP. (9.1.INC_EXP_PRFC_FORM_AdD_TCI) y el segundo sobre Características de los tutores. (9. 2 INC_PER_PPA_PRFC_PP_TCI).

Tabla 4.5.17 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TCI que aportan información a las subcategorías referentes a la Sostenibilidad de la propuesta de reflexión sobre las situaciones de la PP

Subcategorías	Códigos
4.5.9.1 Inclusión de las sesiones de reflexión sobre las situaciones de la práctica y formación de los tutores	Inclusión de las sesiones de reflexión sobre las situaciones de la práctica 9.1.INC_EXP_PRFC_FORM_AdD_TCI
4.5.9.2 Propuestas de mejora y características de los tutores	Perfil docente en el proceso de la reflexión 9. 2 INC_PER_PPA_PRFC_PP_TCI

Las percepciones finales que los TCI sostienen se presentan en la Tabla 4.5.18 es incluye código de la categoría, el número de fragmentos que se han identificado y codificado en cada uno de los casos de estudio, los subtotales y totales por cada código y compendio de códigos que se inscriben dentro de una categoría.

Tabla 4.5.18 Número de fragmentos de la categoría Sostenibilidad de la propuesta de reflexión sobre las situaciones de la PP

CÓDIGOS	TCI_1_EF Gr=92			TCI_2_EF Gr=126			TCI_3_EF Gr=200			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
9.1 INC_EXP_PRFC_PP_FORM_AdD_TCI Gr=15	1	8,33	3,33	3	25,00	10,00	8	66,67	26,67	12	100	40,00
9.2 INC_PER_PPA_PRFC_PP_TCI Gr=10	4	40,00	13,33	2	20,00	6,67	4	40,00	13,33	10	100	33,33
9.3 INC_FORM_PPA_PEFC_PP_TCI Gr=13	0	0,00	0,00	4	50,00	13,33	4	50,00	13,33	8	100	26,67
Totales	5	16,67	16,67	9	30,00	30,00	16	53,33	53,33	30	100	100

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

Nota. En la Tabla 4.5.18 se puede apreciar que los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia son; en primer lugar 9. 2 INC_PER_PPA_PRFC_PP_TCI que representa las características de los tutores para participar en el proceso de la reflexión de situaciones de la PP. La siguiente subcategoría tiene que ver con el mantenimiento del reflexión de la práctica como parte de la formación del futuro docente, 9. 1 INC_EXP_PRFC_PP_FORM_AdD_TCI.

4.5.9.1. Percepciones finales de los TCI. Inclusión de las sesiones de reflexión sobre las situaciones de la práctica y formación de los tutores (9.1. INC_EXP_PRFC_FORM_AdD_TCI)

TCI_1: Las expectativas del tutor han sido altamente positiva y apoya que este proceso se continúe desarrollando en el marco de la formación de los AdD.

TCI_1_EF (0:45:11.1): “Como le decía en general me parece espectacular, ojalá que lo sigan afinando, ojalá que le siga saliendo tan bien como yo pude ver y que pues siga formando parte de la preparación de estos chicos es fundamental.”

4.5.9.2. Percepciones finales de los TCI. Propuestas de mejora y características de los tutores (9. 2 INC_PER_PPA_PRFC_PP_TCI)

TCI_1: Sostiene que el tutor que lleve adelante la reflexión debe poseer la experiencia y el manejo adecuado de las demás asignaturas.

TCI_1_EF (0:48:38.0): “Tiene que ser un docente que maneje el área del conocimiento, no solamente una disciplina y no digo que domine, pero que maneje las diferentes disciplinas que están dentro del área del conocimiento.”

TCI_1_EF (0:49:08.0): “Tenga un nivel de manejo importante de todas las demás disciplinas que forman parte del área.”

TCI_2: Explica que el trabajo coordinado entre disciplinas puede generar un proceso muy enriquecedor. El tutor debería familiarizarse la realidad escolar ecuatoriano para acompañar el proceso. El tutor comenta debería participar voluntariamente en este proceso e incluir la reflexión en todos los métodos pedagógicos en la PP.

TCI_2_EF (0:48:38.0): “La interdisciplinaridad es muy enriquecedora.”

TCI_2_EF (0:49:17.7): “Tiene que haber una familiarización con las realidades escolares de América Latina y de Ecuador en particular.”

TCI_2_EF (0:49:17.7): “Una especie de pausas reflexivas luego de que algunos de los docentes que nunca antes habían ido a una escuela, estén yendo porque son los tutores de práctica preprofesionales con alguna de las asignaturas, Cátedra o Diseño y aplicación de modelos curriculares y luego hacer una pausa reflexiva entre docentes para que se reflexione un poco más sobre lo que están ellos viendo y como ayudarlos a ayudar a su vez ellos a los estudiantes.”

TCI_2_EF (0:47:56.8): “Cien por ciento.”

TCI_2_EF (0:48:13.5): “Bueno, incluirla entre los métodos de modelos pedagógicos, así como hay clase invertida, aula invertida, así como hay aprendizaje, solución a problemas, así como hay Lesson Study, incluir la relatoría, yo creo que es una cosa muy importante.”

TCI_3: Comenta que es necesario tener conocimientos teóricos básicos de la reflexión. Explica que el tutor debe haber vivenciado con la reflexión, adicional a ello sugiere un taller que se aborde el

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

empleo de tratado en clases. Menciona que se debe realizar una guía con ayuda sobre este proceso tanto a los docentes como a los estudiantes que participan.

TCI_3_EF (1:50:41.3): “Porque es una forma de que tanto los docentes como los alumnos lo integren.”

TCI_3_EF (1:50:41.3): “Pues ya lo adicionan a su forma de ver la academia no sé, de vivir su vida docente.”

TCI_3_EF (1:52:08.4): “Una guía con ayudas, con sugerencias, con de pronto algún formato.”

TCI_3_EF (1:52:08.4): “Entre los mismos docentes, parejas pedagógicas, porque la única forma de que todos tenemos diferente percepción.”

TCI_3_EF (1:53:16.1): “Conocimientos básicos si debería tener, conceptos teóricos sobre reflexión.”

TCI_3_EF (1:54:28.0): “De pronto vivir la reflexión ellos mismos.”

TCI_3_EF (1:54:28.0): “Hacer un taller también en la misma dinámica de relatoría entre los mismos profes.”

4.6. Síntesis de percepciones del TCI entrevistas inicial y final

La síntesis de los resultados de las entrevistas a los tutores TCI que se presenta ahora incluye cada una de las categorías de análisis y su tratamiento comporta las percepciones de cada estudio de caso CA, CB y CC en su orden respectivamente.

4.6.1. Síntesis de percepciones del TCI. Naturaleza, características e importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP para la formación

Para el TCI_1 la naturaleza de la reflexión es el proceso de formación docente con la aplicación de la teoría en la práctica preprofesional. La importancia de la reflexión radica en la revisión de las diferentes problemáticas que permite la construcción de su formación. El tutor cree que la reflexión es una estrategia necesaria que se trabaja en el marco del modelo pedagógico de la UNAE.

Por otra parte, el proceso de reflexión fue productivo analizando diferentes situaciones que suceden con los estudiantes en la PP. Comenta la importancia de reflexionar situaciones desde la práctica en la asignatura de Cátedra Integradora, a este proceso lo denomina como una estrategia “adecuada y pertinente” como parte del modelo pedagógico de la universidad.

Por otro lado, para el TCI_2 comenta que el proceso de reflexión fue productivo analizando diferentes situaciones que suceden con los estudiantes en la PP. Comenta que fue importante reflexionar situaciones desde la práctica en la asignatura de Cátedra Integradora porque permitió contrastar la información observada con la teoría. Señala que es una fortaleza como universidad permitir este proceso.

La percepción del tutor sobre el papel de la reflexión en la formación y desarrollo del conocimiento es considerada como algo muy importante, por el reto que implica como docente para la propuesta de soluciones frente a una situación que traen los estudiantes. Comenta que el proceso de la reflexión es un ámbito privilegiado porque permite la integración de las experiencias que han vivenciado los estudiantes para llevar a una posterior reflexión.

A su vez, TCI_3 concibe la reflexión como un proceso de tipo crítico que debe ser guiado para que el estudiante reflexione. A su vez el momento de la reflexión se realiza un semicírculo y se tratan temas obtenidos de la PP. El TCI_3 comenta que la importancia de la reflexión se ve reflejada al conocer lo que los estudiantes experimentan en sus PP además de acompañarla de la reflexión con el intercambio de ideas y concepciones pedagógicas con los compañeros y tutores. El papel de la reflexión en la formación y desarrollo del conocimiento como docente permite observar y reflexionar lo que los estudiantes expresan. Esta circunstancia les permite a los docentes actuar en caso de requerirlo, en la práctica preprofesional. Por último, TCI_3 manifiesta que, al igual que TCI_2, el proceso de reflexión es un ámbito privilegiado porque permite analizar en un espacio las situaciones de la PP con la participación de los estudiantes, además cree que debe ser un componente importante para la PP.

4.6.2. Síntesis de percepciones del TCI. Contribución de la reflexión a la relación entre la teoría y la práctica

El TCI_1 comenta que la contribución al proceso de la reflexión fue a partir de la experiencia profesional con su respectiva fundamentación teórica. Sobre la contribución de la pareja pedagógica académica el tutor comenta que fue principalmente compartir las experiencias, proponer posibles soluciones y entregar diferentes opiniones a los estudiantes. El TCI_1 menciona que la asignatura fue llevada sobre todo a los ambientes de aprendizaje acompañando de la teoría con la experiencia del docente. Este proceso es llevadero, según TCI_1, al modelo de la universidad que permite la

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

colaboración y comunicación de todos los docentes. Sobre la interacción con TAP_1, menciona que existe una relación de cercanía. El tutor explica que la reflexión inicia con la interacción entre estudiantes y tutores, el desarrollo se concentra en la exploración de la situación y el cierre a cargo de los tutores en el que trabajan un breve resumen de lo que se abordó en la sesión de reflexión conjunta.

El TCI_2 en cuanto el papel que ejerce la reflexión sobre la relación entre la práctica y la teoría comenta que la práctica es necesaria para la teoría. Entre la teoría que expone el tutor está aquella relacionada con la teoría cognitiva de Piaget y Vygotsky y otras sobre las estrategias para la enseñanza de la lectura y las matemáticas. El tutor comenta que el conocer sobre las diferentes situaciones que viven los estudiantes le ha permitido salir del esquema de la asignatura para profundizar las necesidades del aprendiz. La contribución específica es entregar enfoques de tipo metodológico y la guía en el proceso reflexivo generando relaciones interpersonales.

Entre los contenidos que están relacionados con la PP están los ambientes, el contexto y el escenario de aprendizaje. Se logra establecer relación desde las experiencias que ocurren en la PP, pero señala cierta dificultad de coincidir con los profesores de las demás asignaturas para que puedan visitar la PP y entregar soporte en el desarrollo del PIENSA de los AdD. Las dinámicas que se desarrollan permitieron abordar los problemas de la PP que están relacionadas con los aportes que entregan los participantes en el proceso reflexivo.

El TCI_3 indica que la relación entre la teoría y la práctica en el proceso reflexivo tiene que ver que durante este proceso que los estudiantes expresan conocimientos en ocasiones por las situaciones vivenciadas. El tutor comenta que la contribución está relacionada con la mayor entrega desde la experiencia como tutor para complementar el proceso reflexivo. La contribución se focaliza en la entrega de conocimiento profesional de parte de los tutores y la retroalimentación que puede entregar desde la teoría. Entre los contenidos que menciona TCI_3 están el ambiente, el contexto y escenarios de aprendizaje, las estrategias y recursos didácticos. También señala lo difícil de tratarlo a profundidad desde las diferentes asignaturas del ciclo. Sin embargo, la convergencia puede observarse desde el PIENSA. A pesar de existir dificultades en el proceso de reflexión menciona que la dinámica se ha desarrollado de forma conjunta.

Finalmente, explica que, la participación de los AdD cuando comparten su experiencia en la PP lo hacen de forma voluntaria, añadiendo que este espacio de reflexión es un ámbito privilegiado porque permite analizar las situaciones de la PP con la participación de los estudiantes, además cree que debe ser un componente importante para la PP.

4.6.3. Síntesis de percepciones del TCI. Rol específico de cada tutor en el aprendizaje y en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la reflexión

En el caso del TCI_1 respecto a la contribución teórica expresa que lo hace desde su rol docente e incluye la aportación de elementos metodológicos. Sin embargo, el aporte también lo realiza en conjunto con el TAP_1, compartiendo sus experiencias para fortalecer la reflexión. También hace mención que las situaciones que más llamaron la atención a los AdD estuvieron vinculadas con la disciplina. Es así, que a partir de las situaciones traídas por los estudiantes se desarrollaba la planificación por medio de la experiencia y la revisión de la formación académica, con el objetivo de contribuir con los contenidos que se tratan en el aula.

El proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica, según TCI_1, inicia con la escucha a los estudiantes sobre sus experiencias en el centro de prácticas, luego se generaba el diálogo simultáneo, con el aporte de los participantes para solventar inquietudes que se presentaban durante la reflexión. El desarrollo del proceso de reflexión los explica en tres fases: i) escucha de las experiencias vividas en la

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

práctica, ii) diálogo y participación de estudiantes y tutores con sus percepciones y iii) cierre de la reflexión con el resumen de lo tratado, tanto en lo práctico como en lo teórico.

La actividad que se realiza en las sesiones de la PP en el aula universitaria es el diálogo simultáneo, se solicitaba a los estudiantes que expusieran lo que habían observado en la práctica preprofesional, vinculados en su mayoría a la disciplina. El TCI_1 comenta que lleva habitualmente la clase en la universidad destinada a la reflexión de las experiencias vividas en la práctica mediante el diálogo y el intercambio de opiniones. Las reflexiones, de acuerdo con el tutor, se centraban en el manejo de la disciplina, por lo tanto, los protagonistas del centro de prácticas para el TCI_1 son los niños, en uno de los casos están aquellos que no disponen de atención necesaria para la participación, mientras que, por otra parte, para el TCI_1 los protagonistas de las situaciones de la PP son los estudiantes universitarios.

En el caso del TCI_2 respecto al proceso de reflexión menciona que el trabajo se dio en conjunto y que se evidencia en el desarrollo del PIENSA, añade que el trabajo en conjunto se ha realizado desde la entrega de la teoría y la complementariedad con el otro tutor. Habla que su contribución se relaciona con presentarles experiencias profesionales, contribuir a la respuesta de preguntas, aclarar dudas y brindarles apoyo en sus inquietudes.

Sobre las situaciones que más llamaron la atención de los AdD para el tutor estuvieron relacionadas con el clima del aula, la disciplina, la rotación de docentes, el acoso escolar, presencia de desigualdades, problemas de aprendizaje, la gestión del aula y el nivel educativo coherente en el que el estudiante se encontraba. Estas experiencias son llevadas al aula universitaria por escrito, son escogidas y compartidas en grupo para posterior reflexionarlas. Es así, cómo inicia el proceso de reflexión, en el que se parte desde las preguntas generadoras para la reflexión y la concepción sobre los ambientes de aprendizaje observados para motivar la participación de los estudiantes, la actividad que se desarrolla en las sesiones de la PP fue por intermedio de las relatorías. El proceso de reflexión se realiza para la integración de experiencias vivenciadas en la PP por los estudiantes y la fase de cierre de la reflexión se realiza con aspectos teóricos y preguntas para la reflexión individual de los AdD. La clase se realiza partiendo de las situaciones que han ocurrido en las diferentes aulas de la PP. Posteriormente, solicitan los estudiantes la lectura de esa experiencia y que estén relacionadas con el eje temático del ciclo, contextos, escenarios y ambientes de aprendizaje, a partir de estas actuaciones se reflexiona la experiencia o situación. El foco en el que habitualmente se centran las reflexiones son situaciones relacionadas con las diferencias entre docentes y las buenas prácticas.

El TCI_2 comenta que los protagonistas fueron los estudiantes universitarios porque son los que acuden al centro de la PP y llevan al aula universitaria inquietudes de acuerdo con lo vivido. Comenta que la interacción es quien tiene protagonismo en la reflexión. A su vez, el TCI_3 comparte que es importante permitir a los AdD que expresen las experiencias que están viviendo en las PP y motivar su participación en la reflexión proveniente de la PPA. Las actividades que han realizado de manera conjunta son el apoyo teórico y práctico en el aula universitaria.

El proceso reflexivo se caracterizó por la indagación con el planteamiento de preguntas relacionadas a las situaciones vividas en la PP. Entre las otras actividades que menciona el tutor está la entrega de aspectos teóricos desde la PPA. El tutor sostiene que la fase inicial de la reflexión se realiza con la participación de los alumnos de acuerdo con el grado de educación básica en el que se encontraban realizando las PP, comenta que la clase inicia con la indagación a través de preguntas para que los estudiantes expresen de forma voluntaria las diversas experiencias en la PP. La reflexión en la fase de desarrollo se realiza a través de preguntas de indagación y que motivan a los estudiantes a participar voluntariamente y para finalizar, en el cierre la PPA entrega una reflexión general de lo tratado en este proceso.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

En el desarrollo de la reflexión se identificó que las situaciones que llamaron más la atención de la PP es la gestión del aula y la disciplina de los estudiantes. El tutor expone que existe un trabajo en conjunto con TAP_3 para la elaboración de la planificación.

4.6.4. Síntesis de percepciones del TCI. Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y principales dificultades en las sesiones de reflexión conjunta

Entre las ayudas necesarias están aportar la propia experiencia docente y la interacción con los estudiantes. La ayuda que el tutor considera efectiva es entregar pautas y presentar la reflexión como un proceso que no está exento de errores. El tipo de ayuda es la entrega de teoría sobre estrategias metodológicas para el abordaje de diferentes situaciones, mientras que las ayudas conjuntas entregadas por los tutores son las experiencias vivenciadas en su práctica docente. Con lo expuesto, el TCI_1 comenta que no hubo ninguna dificultad en el proceso de la reflexión.

En el caso de TCI_2 menciona que las ayudas necesarias para la reflexión son aquellas relacionadas con la teoría y como ayuda efectiva es proporcionar conocimientos teóricos vinculados con la pedagogía. En la fase de desarrollo de la reflexión las ayudas entregadas fueron la intervención y participación con algún tipo de reflexión.

El TCI_3 comenta que las ayudas entregadas para la reflexión fueron promover el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, un tipo de ayuda efectiva fue compartir experiencias de los tutores y poner de relieve los aspectos teóricos que la sostenían. La ayuda brindada es teórica.

El tutor expone que una dificultad fue el manejo del tiempo, la falta de motivación, el cansancio por parte de los estudiantes y la dificultad por no poder asistir al centro de prácticas. Una más de las dificultades que percibe el tutor es que ciertos estudiantes se centraban en juicios de valor.

4.6.5. Síntesis de percepciones del TCI. Evaluación del proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional

Para TCI_1, TCI_2 y TCI_3 coinciden que no existe evaluación del proceso de la reflexión de la práctica preprofesional.

4.6.6. Síntesis de percepciones del TCI. Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; repercusión en diferentes ámbitos formativos

Para el TCI_1 las expectativas fueron que los estudiantes adquieran la capacidad de palpar la realidad de una manera amplia, que desarrollen competencias a partir de la reflexión de una situación presentada y la perspectiva más general sobre la realidad educativa. Esta contribución le atribuye un espacio privilegiado porque la considera como un elemento fundamental en el proceso formativo de los AdD en la universidad, que cuenta con un acompañamiento desde la teoría y la práctica.

Mientras que el TCI_2 mantuvo expectativas que fueron ascendiendo conforme iba avanzando la reflexión de la práctica preprofesional y cómo se ha logrado la profundización de los aprendizajes gracias a la reflexión. Respecto a los logros alcanzados el tutor menciona que uno de ellos es el conocer las realidades que ocurren en las escuelas donde realizan la PP los AdD. Del mismo modo menciona como otro logro el entender diferentes factores que le preceden a la problemática reflexionada. En este sentido, entre las principales competencias adquiridas por los AdD están el manejo de la situación y el rol como futuros docentes. El TCI_2 comenta que entre las dificultades que existen es que los tutores académicos no han tenido experiencia anteriormente en el contexto educativo por lo que puede haber discontinuidad de los temas que se ha tratado en la reflexión.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

El TCI_3 comenta que compartir un espacio e interactuar con los AdD refleja su nivel de logro positivo en este proceso. Dicho proceso permitió conectar los conocimientos en el PIENSA además de tener como evidencia la relatoría. Entre los principales progresos, los estudiantes pueden conectar sus vivencias y experiencias de la PP para compartir a través de las relatorías a partir de la reflexión. Facilitando la forma de relación entre lo que practican, el eje de integrador y el núcleo problémico del ciclo.

4.6.7. Síntesis de percepciones del TCI. Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión

En los tres casos explican gran satisfacción por la participación en la experiencia de reflexión y lo califican de la siguiente manera: enriquecedor, un espacio de aprendizaje, actualización de contenidos, la interacción, acercamiento con los estudiantes y la profundización de diferentes situaciones de la práctica preprofesional, además contribuyó al acercamiento entre estudiantes y tutores académicos (TCI_1), satisfactorio por los procesos pautados en la reflexión y por el tiempo invertido para la participación de los AdD en la reflexión (TCI_2) y por último, la satisfacción lo expresa a modo de agradecimiento y gustoso de haber desarrollado la reflexión que contribuye a todos los participantes (TCI_3).

4.6.8. Síntesis de percepciones del TCI. Sugerencias de mejora de la propuesta de reflexión sobre las situaciones de la PP

Entre los tres casos a partir del proceso de reflexión que han experimentado indican sugerencias vinculadas a la organización de PPA por afinidad, proponer diferentes estrategias metodológicas para llevar la reflexión y, por último, generar un espacio donde se aborde situaciones que requieren confidencialidad.

4.6.9. Síntesis de percepciones del TCI. Incluir el proceso de la reflexión en el plan de prácticas

Los tres casos coinciden como expectativa que continúe y se conserve este proceso de reflexión con la participación de las demás asignaturas del ciclo correspondiente y con la preparación previa en experiencia de contextos escolares ecuatorianos, con las realidades propias del contexto.

4.7. Resultados del análisis de entrevista inicial a los TAP

La presentación se organiza en ocho apartados, uno para cada una de las categorías de análisis de la primera entrevista semiestructurada y que se han presentado previamente en apartados anteriores. Los apartados son los siguientes: (4.7.1) Naturaleza, características e importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP para la formación; (4.7.2) Contribución de la reflexión al fomento de la relación teoría práctica sobre la PP; (4.7.3) Rol de los tutores en las sesiones de aprendizaje y enseñanza de la reflexión; (4.7.4) Ayudas que consideran necesarias para lograr el aprendizaje y/o la enseñanza de la reflexión de las experiencias o situaciones de la práctica; (4.7.5) Evaluación del proceso de reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de los AdD; (4.7.6) Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; repercusión en diferentes ámbitos formativos; (4.7.7) Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión y (4.7.8.) Sugerencias de cambio y de mejora de la experiencia de reflexión sobre la PP.

4.7.1. Percepciones iniciales de los TAP. Naturaleza, características e importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP para la formación

En esta categoría se incluyen **dos subcategorías** de “Naturaleza, características e importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP para la formación” (1.1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TAP) e “Importancia de la reflexión para la formación” (1. 2 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_ADD_TAP y 1. 3 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_MAE_TAP y tres ámbitos temáticos.

Tabla 4.7.1 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a la Concepción de la naturaleza, características e importancia de la reflexión para la formación

Subcategoría	Códigos
4.7.1.1 Concepción de la naturaleza y características de la reflexión en la PP	Concepción sobre la naturaleza y características de la reflexión en la PP 1. 1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TAP
4.7.1.2 Importancia que otorgan a la reflexión en la PP para la formación	Importancia de la reflexión en la PP para la formación de los AdD 1. 2 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_ADD_TAP Importancia de la reflexión en la formación de futuros docentes 1. 3 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_MAE_TAP

Las percepciones iniciales que los TAP sostienen se presentan en la Tabla 4.7.2, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.7.2 Número de fragmentos de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión en la PP y subcategorías integrantes

CÓDIGOS	TAP_1_E1 Gr=157			TAP_2_E1 Gr=128			TAP_3_E1 Gr=169			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
1. 1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TAP Gr=36	11	30,56	14,10	14	38,89	17,95	11	30,56	14,10	36	100	46,15

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

CÓDIGOS	TAP_1_E1 Gr=157			TAP_2_E1 Gr=128			TAP_3_E1 Gr=169			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
1.2 NAT_IMP_R- PP_PPA_FORM_ADD_TAP Gr=38	7	18,42	8,97	16	42,11	20,51	15	39,47	19,23	38	100	48,72
1.3 NAT_IMP_R- PP_PPA_FORM_MAE_TAP Gr=4	1	25,00	1,28	2	50,00	2,56	1	25,00	1,28	4	100	5,13
Totales	19	24,36	24,36	32	41,03	41,03	27	34,62	34,62	78	100	100

Nota. En la Tabla 4.7.2 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia, en primer lugar 1. 1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TAP que hace referencia a la percepción de los TAP del proceso de reflexión sobre la práctica, mientras que los códigos/ámbitos temáticos que le siguen con una frecuencia coincidente son: 1. 2 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_ADD_TAP y 1. 3 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_MAE_TAP que se centra en la importancia de la reflexión de la PP en la formación de los Add.

4.7.1.1. Percepciones iniciales de los TAP. Concepción y características de la naturaleza de la reflexión sobre la PP

Se presentan los resultados de la subcategoría “Concepción de la naturaleza y características de la reflexión (1.1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TAP. Las preguntas relacionadas con la recogida de información sobre esta temática fueron: *¿Cuál es su concepción sobre la naturaleza de la reflexión sobre las situaciones de la PP?* y P2 *¿Podría indicar un ejemplo que ilustre que es para usted la reflexión en este ámbito?*, y su caracterización se llevó a cabo utilizando en código siguiente, elaborado para captar las percepciones de los tutores 1.1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TAP.

TAP_1: El tutor percibe la naturaleza de la reflexión como un proceso fundamental para la formación de los estudiantes, que les permite discernir entre lo bueno y malo de la situación. Comenta que la reflexión es individual, pero a través de este proceso se comparte con los demás compañeros, realizando un trabajo en conjunto. También señala que esta reflexión permite entregar soluciones a diferentes situaciones presentadas que los estudiantes hayan observado en el aula.

TAP_1_EI (0:13:43.7): “La reflexión es fundamental porque nos ayuda a ser mejores y los estudiantes también se nota que son mejores, imagínese que en cada reflexión en cada, primero observan, se dan cuenta de lo bueno, de lo malo, vienen, comentan y así mismos dicen en la práctica preprofesional.”

TAP_1_EI (0:17:56.4): “La reflexión obviamente es íntima y personal, pero se puede compartir, para eso está la pareja del estudiante, su compañero y para eso está mi pareja también.”

TAP_2: El tutor concibe la naturaleza de la reflexión como un proceso que da relevancia a la relación entre la teoría y la práctica. Comprendiendo la teoría para ponerla en práctica y desarrollar una fortaleza en el conocimiento sobre la realidad educativa.

TAP_2_EI (0:01:00.4): “La relevancia que toma el teorizar la práctica y la práctica experimentar lo que tiene que ver la práctica desde la teoría.”

TAP_2_EI (0:13:11.8): “Para mí la reflexión de los estudiantes es que tenemos que hacerlos más fuertes en cuanto a la realidad educativa que ellos están viviendo.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_3: El tutor concibe la reflexión como un proceso de tipo crítico que lleva a analizar diferentes aspectos de la práctica.

TAP_3 (00:10:9): “La naturaleza de la reflexión, siempre desde mi formación académica, he creído que es una reflexión crítica y que debe ser una reflexión guiada.”

TAP_3 (00:12:9): “Como unos lineamientos en base a que se pueda promover en el alumno para que empiece a pensar o a analizar sobre ciertos aspectos de su práctica.”

4.7.1.2. Percepciones iniciales de los TAP. Importancia de la reflexión en la PP para la formación

Esta subcategoría refiere la importancia que otorgan los TAP a la reflexión en la PP para la formación. Las preguntas relacionadas con esta subcategoría fueron *¿Cuál es su percepción como tutor que compone la PPA sobre la importancia que se otorga a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional en la formación de los AdD?, ¿Cuál es su percepción como tutor que compone la PPA sobre el papel de la reflexión en la formación y desarrollo del conocimiento del maestro sobre las situaciones de PP?, y ¿Usted cree que reflexionar sobre situaciones de la PP es importante para la formación de los AdD? ¿Por qué?* La caracterización de las respuestas se realizó utilizando los siguientes dos códigos 1. 2 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_ADD_TAP y 1. 3 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_MAE_TAP.

Importancia de la reflexión en la PP para la formación de los AdD en la PP (1. 2 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_ADD_TAP).

TAP_1: La importancia de la reflexión para TAP_1 la indica como un objetivo, que permite llegar a la reflexión sobre alguna situación para posterior proponerla en el marco del proyecto integrador de saberes.

TAP_1_E1 (0:05:11.6): “Cuando uno tiene cierta idea de cuál es el objetivo para, cuál es el objetivo a alcanzar, entonces uno puede hacer una reflexión, si no tiene una idea de cuál es el objetivo que se intenta alcanzar, no puede haber una reflexión según yo.”

TAP_1_E1 (0:11:18.2): “Si los jóvenes no hubiesen hecho la reflexión, luego de estar en el aula, difícilmente hubiesen podido elaborar el PIENSA.”

TAP_2: Comenta que aún existen aspectos por mejorar como el apoyo teórico. La importancia señala en el análisis que realizan los estudiantes con el apoyo de conceptos teóricos.

TAP_2_E1 (0:04:54.8): “Todavía existen un poco de falencias que deben ser reforzadas en cuanto a la teoría y conceptualización.”

TAP_2_E1 (0:47:26.7): “Lo chévere que se puede ver con ellos es que ya empiezan con sus, cuando estamos reunidos a emplear conceptos, a emplear otro tipo de análisis más ligados lo que se está tomando dentro del tema o empleando conceptos, o empleando términos que les ayudarían a ellos.”

TAP_3: El tutor comenta que con TCI_3 entregan diferentes perspectivas relacionadas con una situación para favorecer la comprensión de la problemática en el proceso reflexivo que enriquece el aprendizaje de los AdD.

TAP_3_E1 (0:05:49.5): “Nosotros les damos a los estudiantes dos puntos de vista diferente y también aparte de eso nosotros también tenemos experiencias diferentes.”

TAP_3_E1 (0:08:02.1): “Para los estudiantes la reflexión les ayuda, yo considero más que conocimientos académicos o conocimientos científicos.”

Importancia de la reflexión para la formación de futuros docentes (1. 2 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_ADD_TAP).

TAP_1: Para TAP_1 el papel de la reflexión está en llevar a la universidad inquietudes que suceden en la PP y les permite reflexionar de una situación específica.

TAP_1_E1 (0:13:43.7): “La reflexión es fundamental porque nos ayuda a ser mejores y los estudiantes también se nota que son mejores, imagínese que en cada reflexión en cada, primero observan, se dan cuenta de lo bueno, de lo malo, vienen, comentan y así mismos dicen en la práctica preprofesional.”

TAP_1_E1 (0:13:43.7): “El grupo de tercer grado, la pareja de tercer pareja ha reflexionado sobre el vacío de la utilización del adecuado material para el tema de polinomios por decir una cosa.”

TAP_2: El tutor menciona que la percepción sobre el papel de la reflexión en la formación y desarrollo del conocimiento es que posibilita una ayuda mutua, a los estudiantes y a ellos como docentes para adquirir mayor vivencias y experiencias de lo reflexionado.

TAP_2_E1 (0:08:42.3): “Los puntos que nos ayudan a nosotros también a nosotros a tener una vivencialidad.”

TAP_3: El tutor menciona que la importancia se refleja en la reflexión que realizan los estudiantes y la intención por parte de los tutores para que los estudiantes reflexionen.

TAP_3_E1 (0:06:45.6): “El modelo de aquí de la universidad mismo habla sobre la reflexión, porque nosotros queremos que los estudiantes, ellos mismos encuentren las soluciones, entonces el modelo de la universidad es no decirles que hacer, no, no, la educación no es una receta, no les podemos decir sigue el punto uno, dos, tres, cuatro, cinco y tendrás buenos resultados, en cambio, nosotros proponemos esto con los estudiantes para que ellos encuentren las soluciones, encuentren apoyo, entiendan en sus reflexiones lo que está pasando.”

4.7.2. Percepciones iniciales de los TAP. Contribución de la reflexión al fomento de la relación teoría práctica sobre la PP

En las entrevistas semiestructuradas se logró identificar la categoría de análisis “Contribución de la reflexión al fomento de la relación teoría práctica sobre la PP” que en el caso de las entrevistas iniciales a los TAP incluye **tres subcategorías** y **siete ámbitos temáticos** de organización de las respuestas a las preguntas (ver Tabla 4.7.3).

Tabla 4.7.3 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a la Contribución de la reflexión al fomento de la relación teoría práctica sobre la PP

Subcategorías	Códigos
4.7.2.1 Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la relación teoría-práctica	Contribuciones de la reflexión a la relación teoría - práctica 2. 1 CON_R-PP_FOMT_T-P_TAP
4.7.2.2 Conexión de los contenidos de la asignatura DAMC con las situaciones de la PP	Relación entre los contenidos la asignatura DAMC con las situaciones objeto de reflexión de la PP 2. 2 CON_CONT_DAMC_PP_TAP
4.7.2.3 Contribución como tutor y, de manera conjunta, como PPA a la reflexión sobre las situaciones de la PP	Contribución del Tutor de Cátedra Integradora (TCI) a fomentar la reflexión en la PP 2. 1. 1. CON_TIC_FOMT_R-PP_TAP

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Subcategorías	Códigos
	Contribución del Tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares (TAP) a fomentar la reflexión en la PP 2. 1. 2. CON_TAP_FOMT_R-PP_TAP
	Contribución conjunta (TCI y TAP) al fomento de la reflexión en la PP 2. 1. 3 CON_PPA_FOMT_R-PP_TAP
	Contribución de la PPA a las relaciones entre la teoría aportada por las diferentes asignaturas de quinto ciclo de EB y la PP 2. 3 CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_TAP
4.7.2.4 Aspectos de la PP que fomentan la relación teoría-práctica	Dinámicas de la clase compartida que fomentan la relación entre la teoría y la PP. 2. 4 CON_DIN_PREFC-PP_TAP
	Contenidos teóricos de quinto ciclo relacionados con la PP de este período 2. 5 CON_PP_5_ASPPRIV_APR_RPP_TAP

Las percepciones iniciales que los TAP sostienen se presentan en la Tabla 4.7.4, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.7.4 Número de fragmentos de la categoría Reflexión a la relación entre la teoría y la práctica

CÓDIGOS	TAP_1_E1 Gr=157			TAP_2_E1 Gr=128			TAP_3_E1 Gr=169			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
2. 1 CON_R-PP_FOMT_T-P_TAP Gr=17	9	52,94	12,00	5	29,41	6,67	3	17,65	4,00	17	100	22,67
2. 1. 1 CON_TCI_FOMT_R-PP_TAP Gr=1	1	100,00	1,33	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	1	100	1,33
2. 1. 2 CON_TAP_FOMT_R-PP_TAP Gr=6	1	16,67	1,33	0	0,00	0,00	5	83,33	6,67	6	100	8,00
2. 1. 3 CON_PPA_FOMT_R-PP_TAP Gr=13	9	69,23	12,00	3	23,08	4,00	1	7,69	1,33	13	100	17,33
2. 2 CON_CONT_DAMC_PP_TAP Gr=10	2	20,00	2,67	5	50,00	6,67	3	30,00	4,00	10	100	13,33
2. 3 CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_TAP Gr=9	4	44,44	5,33	2	22,22	2,67	3	33,33	4,00	9	100	12,00
2. 5 CON_PP_5_ASPPRIV_APR_RPP_TAP Gr=9	3	33,33	4,00	4	44,44	5,33	2	22,22	2,67	9	100	12,00
Totales	37	49,33	49,33	21	28,00	28,00	17	22,67	22,67	75	100	100

Nota. En la Tabla 4.7.4 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia: en primer lugar, el código/ámbito temático 2. 1. 3 CON_PPA_FOMT_R-PP_TAP que hace referencia a la contribución de las reflexiones sobre las situaciones de la PP en relación con la teoría y la práctica, mientras que el código/ámbito temático que le sigue es 2. 1 CON_R-PP_FOMT_T-P_TAP que se refiere a la contribución de la relación de la práctica preprofesional entre la teoría y la práctica.

4.7.2.1. Percepciones iniciales de los TAP. Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la relación teoría-práctica

La subcategoría cuyos resultados analizamos a continuación es: “Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la relación teoría-práctica”. Las preguntas que comportó esta subcategoría fueron *¿Cuál es la percepción como tutor que compone la PPA sobre el papel de la reflexión de las situaciones de PP sobre la relación entre la teoría y la práctica?*, y *¿Cuáles son los indicadores que evidencian esta relación?* La información recogida fue caracterizada usando el código 2. 1 CON_R-PP_FOMT_T-P_TAP.

Papel de la reflexión de las situaciones de PP sobre la relación entre la teoría y la práctica (2. 1 CON_R-PP_FOMT_T-P_TAP).

TAP_1: Los indicadores que evidencian la relación entre la teoría y la práctica TAP_1 comenta que están íntimamente relacionados con la asignatura de Diseño y aplicación de modelos curriculares y la práctica preprofesional que desempeñan los estudiantes. Este trabajo se ha visto reflejado la elaboración de portafolio, aplicación de entrevistas y cuestionarios para los diferentes actores de la PP.

TAP_1_E1 (0:25:27.3): “Todo el contenido de Diseño y aplicación de modelos curriculares porque así se llama la asignatura, Diseño y aplicación de modelos curriculares y toda la práctica preprofesional que es la que hacen los chicos en la Unidad Educativa tienen íntima relación.”

TAP_1_E1 (0:20:03.8): “Elaboran entrevistas.”

TAP_2: La relación que se puede observar es en el desarrollo de estrategias para ambientes de aprendizaje.

TAP_2_E1 (0:18:41.2): “Un diálogo no sólo entre la pareja pedagógica, sino entre los profesores de cada ciclo por eso es importante que la cátedra integradora funcione como cátedra integradora que se la cuenten horas para generar uniones, para sistematizar procesos que ayuden.”

TAP_2_E1 (0:19:32.5): “Al momento de desarrollar estrategias en ambientes áulicos.”

TAP_3: Se puede observar la relación entre teoría y práctica en la detección de problemas y la solución de estos.

TAP_3_E1 (0:12:48.0): “Detección de problemas.”

TAP_3_E1 (0:12:48.0): “Proponer soluciones de esos problemas.”

4.7.2.2. Percepciones iniciales de los TAP. Conexión de los contenidos de la asignatura de DAMC que se conectan directamente con la PP

Las preguntas que comportó esta subcategoría fueron *¿Qué contenidos de la asignatura “Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos” se conectan directamente con la PP?*, y *¿Cómo se conectan habitualmente los contenidos de la asignatura de “Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos” con las situaciones de la PP?*, y su codificación comportó la elaboración de un código para captar las percepciones de los tutores (2. 2. CON_CONT_DAMC_PP_TAP).

TAP_1: Los contenidos que se conectan con la DAMC fueron los diferentes instrumentos para la recolección de la información.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_1_E1 (0:25:43.5): “Qué tipo de materiales para recoger la información para utilizar, tiene íntima relación lo que está en Diseño y aplicación de modelos curriculares con la práctica preprofesional, porque lo que teóricamente estamos diciendo en aproximación se hace en prácticas.”

TAP_2_E1 (0:25:54.0): “Una parte que tiene que ver con logramos ingresar temas en equipo, temas a apoyo ya a las vivencias que ellos están yendo.”

TAP_2: Los contenidos relacionados con la asignatura estuvieron enlazados con teorizar la práctica sobre experiencias vividas.

TAP_2_E1 (0:25:54.0): “La función del tutor académico no tiene que ver únicamente en teorizar la práctica, sino acompañar, ayudar y experimentar con ellos.”

TAP_2_E1 (0:25:54.0): “El teorizar la práctica no es sólo de los estudiantes, el teorizar la práctica me ayudado a mí como docente y también a practicar la teoría porque también a mí.”

TAP_3: Entre los contenidos relacionados con la asignatura fue el ambiente de aprendizaje.

TAP_3_E1 (0:15:15.9): “Proponer un ambiente de aprendizaje diferente para motivarles.”

4.7.2.3. Percepciones iniciales de los TAP. Contribución como tutor y, de manera conjunta, como PPA a la reflexión sobre las situaciones de la PP

Esta subcategoría corresponde a la información recogida a partir de las preguntas *¿Cuál es la percepción que como tutor que compone la PPA tiene de su contribución específica y en conjunto sobre la formación y desarrollo de la reflexión desde las situaciones de la PP?, y ¿Cómo la clase compartida de la PPA logra establecer relaciones entre la teoría que se aborda en cada una de las asignaturas de Quinto ciclo de EB y las situaciones que se suceden en la PP?* En la caracterización de la información se utilizaron tres códigos (2. 1. 1 CON_TAP_FOMT_R-PP_TAP; 2. 2. 2 CON_TCI_FOMT_R-PP_TAP; 2. 2. 3 CON_PPA_FOMT_R-PP_TAP y 2. 3 CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_TAP).

Contribución del TAP para fomentar la reflexión en la PP (2. 1. 2 CON_TAP_FOMT_R-PP_TAP).

TAP_1: El tutor menciona que realiza el acercamiento con la teoría de la asignatura del que es responsable.

TAP_1_E1 (0:25:43.5): “Todo el contenido de Diseño y aplicación de modelos curriculares porque así se llama la asignatura, Diseño y aplicación de modelos curriculares y toda la práctica preprofesional que es la que hacen los chicos en la Unidad Educativa tienen íntima relación.”

TAP_2: *No hay citas*

TAP_3: El tutor comenta que la contribución entregada desde la reflexión es que pueden obtener diferentes perspectivas de los estudiantes.

TAP_3_E1 (0:14:15.0) “Es bueno que estemos los dos, porque los dos tenemos puntos de vista diferentes, entonces los estudiantes ya van a ver puntos de vista diferente.”

TAP_3_E1 (0:14:15.0): “Variedad de puntos de vista siempre ayudan a proponer a los estudiantes, mejores alternativas.”

TAP_3_E1 (0:14:15.0): “Basada en nuestras experiencias.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Contribución conjunta (TCI y TAP) al fomento de la reflexión en la PP (2. 1. 3 CON_PPA_FOMT_R-PP_TAP).

TAP_1: La contribución de la PPA a la formación y desarrollo desde la percepción tiene relación con el trabajo en equipo y la guía que entregan a los estudiantes en el proceso reflexivo.

TAP_1_E1 (0:22:21.8): “Nos sentamos dos horas los días martes de dos a seis de la tarde, trabajamos juntos.”

TAP_1_E1 (0:25:43.5): “Nosotros les explicamos a los muchachos, lo que está en la Diseño y aplicación de modelos curriculares cómo, si va a hacer una investigación cualitativa, qué es lo que tiene que hacer, qué material debe utilizar para empezar a recoger la información en el aula, si usted está pensando por las primeras observaciones que ha hecho, que su PIENSA va a ser una investigación de tinte cuantitativo.”

TAP_2: La contribución de la PPA para tutor es el trabajo en equipo y la sincronía de la PPA para el desarrollo de la reflexión.

TAP_2_E1 (0:21:44.5): “Yo considero la verdad que es un trabajo en conjunto.”

TAP_2_E1 (0:21:44.5): “Mi percepción es que debe funcionar esta pareja pedagógica en relación al núcleo y al eje, por qué hago énfasis en el núcleo y el eje, porque si nos desviamos del núcleo y el eje y no tenemos claro, no lo repetimos en cada clases, van acabar siendo PIENSAs muy buenos, pero que no responden al núcleo y al eje, entonces eso es importante, que todo lo que ellos fueron aprendiendo hasta ahora, termine y lleve a algo que responda que tenemos que ver en el ciclo, mi percepción dentro de esto, que tiene que ver con la pareja pedagógica y la función en la que esta junta la reflexión, es importantísima.”

TAP_3: Para tutor la PPA contribuye a la formación y desarrollo de la reflexión con la identificación teórica, al entregar a los estudiantes aspectos teóricos y al guiar el proceso de reflexión.

TAP_3_E1 (0:15:15.9): “La identificación de contextos.”

TAP_3_E1 (0:15:15.9): “Proveer la parte teórica a los estudiantes.”

Contribución de la PPA a las relaciones entre la teoría aportada por las diferentes asignaturas de quinto ciclo de EB y las situaciones de la PP (2. 3 CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_TAP).

TAP_1: Comenta que lo que permitió establecer una relación con otras asignaturas y la teoría fueron los instrumentos que los estudiantes trabajaron en la PP. Comenta que solicitaron el apoyo de docentes de otras asignaturas del mismo ciclo en situaciones específicas.

TAP_1_E1 (0:28:58.2): “Más hablamos con los compañeros de investigación porque ellos son los que les dan los instrumentos, nosotros sugerimos a nuestros estudiantes.”

TAP_1_E1 (0:28:58.2): “Nosotros les decimos los instrumentos que necesita utilizar.”

TAP_1_E1 (0:28:58.2): “Le rogamos al compañero de investigación que nos ayude a elaborar este tipo de documento.”

TAP_2: Menciona que ha sido importante sobre todo con la asignatura de Cátedra Integradora y señala que no habido mayor interacción con las demás asignaturas.

TAP_2_E1 (0:30:13.6): “Juega un rol trascendental principalmente es la materia de teoría en el caso de quinto y cátedra.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_3: El tutor comenta que se plantea una pregunta sobre qué asignatura puede estar relacionada con las inquietudes que surgen de la reflexión.

TAP_3_E1 (0:16:55.0) “Hay este problema, ¿qué materia nos da los conocimientos teóricos para este problema que ustedes vieron.”

TAP_3_E1 (0:16:55.0) “Ahí viene la reflexión, lo que usted está haciendo tiene relación con lo que se debería hacer con esta metodología.”

4.7.2.4. Percepciones iniciales de los TAP. Aspectos de la PP que fomentan la relación teoría – práctica

Esta subcategoría corresponde a la información recogida a partir de las preguntas *¿Cuáles son las dinámicas en este espacio de clase compartida que permiten abordar los problemas de la PP?* (2. 4 CON_DIN_PRFC-PP_TAP) y *¿Hasta qué punto el campo de PP en la carrera de Educación Básica es un ámbito privilegiado de enseñanza y aprendizaje de la reflexión sobre las situaciones de la práctica? ¿Piensa que esto es así? ¿Por qué?* (2. 5 CON_PP_5_ASPPRIV_APR_RPP_TAP).

Dinámicas de la clase compartida que fomentan la relación entre la teoría y la PP (2. 4 CON_DIN_PRFC-PP_TAP).

TAP_1: La dinámica que permitieron abordar los problemas de la PP fue la comunicación continua con los estudiantes y un momento de retroalimentación de lo tratado en la reflexión.

TAP_1_E1 (0:31:00.8): “Estamos continuamente comunicados con los estudiantes.”

TAP_1_E1 (0:32:32.1): “Diseño y aplicación de modelos curriculares es todo lo que se va hacer se práctica preprofesional y las que dudas que tuvieran en práctica preprofesional se aclaran en Diseño y aplicación de modelos curriculares para que tuviera cierta claridad o nitidez esta estructura que va junta la aproximación y la práctica preprofesional porque esto dice lo que se hace acá, la aproximación dice lo que se hará en la práctica y la práctica viene y nos cuenta lo que les ha fallado, entonces hay una retroalimentación del proceso de la práctica preprofesional para que esta cosa de la Diseño y aplicación de modelos curriculares quede un poco clara nosotros decidimos.”

TAP_2: La dinámica que se desarrolló fue formar una “U”, en un ambiente de aprendizaje diferente, que inicia con un diálogo sobre los sucesos de la PP.

TAP_2_E1 (0:33:39.7): “Bueno, principalmente se conversa, se genera en una "U", nosotros movemos el ambiente áulico, empezamos a conversar, viendo cuáles son los temas, al inicio en estas primeras semanas.”

TAP_3: *No hay citas*

Percepciones iniciales de los TAP sobre la PP de 5to Ciclo como aspecto privilegiado para el aprendizaje de la reflexión (2. 5. CON_PP_5_ASPPRIV_APR_RPP_TAP).

TAP_1: Comenta que la reflexión es un aspecto privilegiado porque permite analizar aspectos que pueden ocurrir en la PP.

TAP_1_E1 (0:36:13.9): “Magnífico, es, no puede haber otro espacio mejor que el campo, o sea al campo me refiero al espacio físico donde uno puede observar la práctica, no hay un mejor campo de aprendizaje que la Unidad Educativa en donde están ejerciendo otros profesores.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_2: Expone que sí es un aspecto privilegiado porque en este espacio se realiza un análisis de las situaciones que los estudiantes traen a colación en el aula de la universidad. Además, porque permite teorizar la práctica.

TAP_2_E1 (0:34:42.4): “Es superimportante, pero bien manejado, caso contrario es una pérdida de tiempo, a qué me refiero, tiene que ser un espacio privilegiado entendido como un objetivo previo de, no simplemente conversemos y veamos qué pasa, si es que no se saca de cada clase ciertos apuntes generales de cómo teorizar la práctica y cuál es la vivencia que tienen los estudiantes, no se articula adecuadamente el proceso y eso puede ser comprendido como una pérdida de tiempo, a qué me refiero, muchos estudiantes también dentro de lo cotidiano sería chévere preguntarles y consultarles ya que vas hacer el universo total de los participantes, sino sienten que es perder el tiempo estar cuatro horas seguidas hablando de lo mismo, sino es perder el tiempo o ellos cómo han vivenciado sus otras prácticas, no sus prácticas en el aula, en la Institución, sino cómo poder gestionar de una mejor manera el tiempo del aula en prácticas por ejemplo.”

TAP_3: Comenta que este proceso reflexivo les permite entender la práctica con la teoría.

TAP_3_E1 (0:20:38.1): “Ellos ya han vivido eso ya han experimentado eso y ya con nosotros les ayudamos con la parte teórica a entender ya más de esos procesos.”

4.7.3. Percepciones iniciales de los TAP. Rol de los tutores en las sesiones de aprendizaje y enseñanza de la reflexión

En este apartado analizamos los resultados del estudio de la dimensión “Rol de los tutores en las sesiones de aprendizaje y enseñanza de la reflexión” Comprende **nueve subcategorías** y **veintiún ámbitos temáticos** con sus correspondientes códigos de identificación (Ver Tabla 4.7.5).

Tabla 4.7.5 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes al Rol de los tutores en las sesiones de aprendizaje y enseñanza de la reflexión

Subcategorías	Códigos
4.7.3.1 Contribución del TCI a la formación de los AdD en la reflexión sobre las situaciones de la PP	Contribución del TCI a la formación de los AdD en la reflexión sobre las situaciones de la PP 3. 1 ROL_CONT_TAP_APREN_RPP_TCI
4.7.3.2 Impacto y caracterización del trabajo conjunto de la PPA en la reflexión sobre las situaciones de la PP	Trabajo que desarrollan conjuntamente los tutores de la PPA sobre la reflexión de las situaciones de la PP 3.15 ROL_TCONJ_PPA_PRFC-PP_TCI 3.14. ROL_IMPC-TUT-PPA_PRFC_TCI Planificación de clases conjuntas de la PPA 3.21. ROL_PLAN_PPA_PRFC_TAP
4.7.3.3 Dinámica del proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP	Proceso de reflexión sobre las situaciones de práctica preprofesional 3. 2 ROL_PRFC_TAP Momentos o fases en las que habitualmente se estructuran las sesiones de PP en el aula 3. 3 ROL_FAS_PRFC_TAP Actividades está previsto que se desarrollen habitualmente en las sesiones 3. 4 ROL_ACT_PRFC-PP_TAP

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Subcategorías	Códigos
	Actividades que mejor promueven la reflexión sobre lo sucedido en la PP 3.5 ROL_ACT-PROM_PRFC-PP_TAP
	Situaciones de la PP que portan los AdD sobre las que necesitan reflexionar 3.6 ROL_APOR_SIT_PRFC-PP_TAP
	Diseño previsto por la PPA de las sesiones de reflexión en la universidad 3.7 ROL_CLA_PPA_PRFC-PP_TAP
	Inicio de la sesión de reflexión 3.8 ROL_PRFC-PP_IN_TAP
	Desarrollo de la sesión de reflexión 3.9 ROL_PRFC-PP_DES_TAP
	Cierre de la sesión de reflexión 3.10 ROL_PRFC-PP_CI_TAP
4.7.3.4 Focos en los que se centran la reflexión de los AdD (exploración conjunta, interpretación de las situaciones o aportación de soluciones o actuaciones alternativas)	Foco/s en que los AdD centran la reflexión sobre las situaciones en la PP 3.20 ROL_FOC_RPP_AdD_TAP
4.7.3.5 Protagonistas de la reflexión sobre la PP	Protagonistas de este proceso de reflexión en el aula en la universidad 3.11 ROL_PROT_ESC_SIT_TAP 3.12 ROL_PROT_PRFC-PP_TAP
4.7.3.6 Situaciones (Temas) de la PP objeto de reflexión	Temas sobre los que necesitan ayuda para comprender las situaciones de la PP 3.13 ROL_SIT_PP_PRFC_TAP
4.7.3.7 Contenidos de la asignatura DAMC que el TAP moviliza para trabajarlos en el proceso de reflexión sobre la PP	Aspectos de la asignatura CIDGAA en la reflexión 3.16 ROL_ASP_CIDGAA_PRFC-PP_TAP
4.7.3.8 Estrategias metodológicas de fomentan de la reflexión conjunta empleadas por la PPA y cada uno de los tutores para fomentar la reflexión conjunta	Estrategias metodológicas que fomentan la reflexión conjunta 3.17 ROL_EMET_PPA_PRFC-PP_TCI
4.7.3.9 Interacción de la PPA con los AdD	Interacción de la relación entre el TCI y los AdD 3.18 ROL_INT_TCI-AdD_TCI Interacción entre ambos tutores en la PPA 3.19 ROL_INT_TCI-TAP_TCI

Las percepciones iniciales que los TAP sostienen se presentan en la Tabla 4.7.6, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Nota. Continúa en la página siguiente, ya que se presenta una tabla que excede el espacio restante de la página.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Tabla 4.7.6 Número de fragmentos de la categoría Rol de los tutores en las sesiones de aprendizaje y enseñanza de la reflexión

CÓDIGOS	TAP_1_E1 Gr=157			TAP_2_E1 Gr=128			TAP_3_E1 Gr=169			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
3.1 ROL_CONT_TAP_APREN_RPP_TAP Gr=8	1	12,50	0,55	3	37,50	1,64	4	50,00	2,19	8	100	4,37
3.2 ROL_PRFC_TAP Gr=3	0	0,00	0,00	1	33,33	0,55	2	66,67	1,09	3	100	1,64
3.3 ROL_FAS_PRFC_TAP Gr=8	2	25,00	1,09	3	37,50	1,64	3	37,50	1,64	8	100	4,37
3.4 ROL_ACT_PRFC-PP_TAP Gr=3	1	33,33	0,55	1	33,33	0,55	1	33,33	0,55	3	100	1,64
3.5 ROL_ACT-PROM_PRFC-PP_TAP Gr=2	1	50,00	0,55	1	50,00	0,55	0	0,00	0,00	2	100	1,09
3.6 ROL_APOR_SIT_PRFC-PP_TAP Gr=13	1	7,69	0,55	2	15,39	1,09	10	76,92	5,46	13	100	7,10
3.7 ROL_CLA_PPA_PRFC-PP_TAP Gr=7	5	71,43	2,73	1	14,29	0,55	1	14,29	0,55	7	100	3,82
3.8 ROL_PRFC-PP_IN_TAP Gr=7	4	57,14	2,19	0	0,00	0,00	3	42,86	1,64	7	100	3,82
3.9 ROL_PRFC-PP_DES_TAP Gr=10	5	50,00	2,73	3	30,00	1,64	2	20,00	1,09	10	100	5,46
3.10 ROL_PRFC-PP_CI_TAP Gr=11	4	36,36	2,19	1	9,09	0,55	6	54,54	3,28	11	100	6,01
3.11 ROL_PROT_ESC_SIT_TAP Gr=16	8	50,00	4,37	1	6,25	0,55	7	43,75	3,82	16	100	8,74
3.12 ROL_PROT_PRFC-PP_TAP Gr=4	2	50,00	1,09	1	25,00	0,55	1	25,00	0,55	4	100	2,19
3.13 ROL_SIT_PP_PRFC_TAP Gr=19	12	63,16	6,56	1	5,26	0,55	6	31,58	3,28	19	100	10,38
3.14 ROL_IMPC-TUT-PPA_PRFC_TAP Gr=6	2	33,33	1,09	1	16,67	0,55	3	50,00	1,64	6	100	3,28
3.15 ROL_TCONJ_PPA_PRFC-PP_TAP Gr=17	5	29,41	2,73	6	35,29	3,28	6	35,29	3,28	17	100	9,29
3.16 ROL_ASP_DAMC_PRFC-PP_TAP Gr=4	1	25,00	0,55	0	0,00	0,00	3	75,00	1,64	4	100	2,19
3.17 ROL_EMET_PPA_PRFC-PP_TAP Gr=15	2	13,33	1,09	5	33,33	2,73	8	53,33	4,37	15	100	8,20
3.18 ROL_INT_TAP-AdD_TAP Gr=9	5	55,56	2,73	2	22,22	1,09	2	22,22	1,09	9	100	4,92
3.19 ROL_INT_TAP-TCI_TAP Gr=6	0	0,00	0,00	1	16,67	0,55	5	83,33	2,73	6	100	3,28
3.20 ROL_FOC_RPP_AdD_TAP Gr=6	3	50,00	1,64	2	33,33	1,09	1	16,67	0,55	6	100	3,28
3.21 ROL_PLAN_PPA_PRFC_TAP Gr=9	1	11,11	0,55	0	0,00	0,00	8	88,89	4,37	9	100	4,92
Totales	65	35,52	35,52	36	19,67	19,67	82	44,81	44,81	183	100	100

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

Nota. En Tabla 4.7.6 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia; en primer lugar, se presenta el ámbito temático 3.13 ROL_SIT_PP_PRFC_TAP que hace referencia al reconocimiento de las situaciones de la PP que portan los AdD sobre las que necesitan reflexionar, mientras que la subcategoría que le sigue e indica el rol protagónico de este proceso de reflexión en el aula en la universidad, 3.11 ROL_PROT_ESC_SIT_TAP.

4.7.3.1. Percepciones iniciales de los TAP. Contribución del TAP a la formación y desarrollo de la reflexión sobre las situaciones de la PP

Presentamos el análisis de la subcategoría “Contribución del TAP a la formación y desarrollo de la reflexión sobre las situaciones de la PP”. La información relativa a dicha subcategoría se levantó, fundamentalmente de las respuestas a la pregunta: *¿Cuál es su percepción sobre su contribución específica como docente al aprendizaje de la reflexión sobre las situaciones de la PP?* (3. 1 ROL_CONT_TAP_APRENPP_TAP).

TAP_1: Sobre la contribución, el tutor comenta que su contribución estuvo relacionada con el conocimiento de lo que acontecía en la PP con los estudiantes y que aportan al proceso de reflexión.

TAP_1_EI (0:38:57.9): “Como tutora yo me pasaba un día en un grado, mirando lo que mis chicos estaban mirando y yo más o menos tenía una idea del problema que se estaba desarrollando en esa aula o en determinada asignatura, como en la mañana tienen algunas asignaturas en cada grado más o menos uno se hace una idea cuál es el mayor problema que está en esa aula y los muchachos veían las mismas cosas que yo, sólo uno que con un poquito más experiencia en la práctica docente, apuntado todo el joven, tanto el estudiante como yo, viene a la clase y le dice a uno que se ha fijado que el mayor problema que no sabe controlar.”

TAP_2: La contribución por TCI_2 de acuerdo con TAP_2 ha sido de tipo teórica. El aporte de TAP_2 también ha sido de parte teórica, pero a la vez interactiva luego de la jornada de práctica se reunió con los AdD. El aporte del tutor se realizó al momento de indicar la importancia de reconocer que no existe una única posibilidad de resolver una situación.

TAP_2_EI (0:33:39.7): “En este primer momento de las primeras semanas es TCI_2 quien toma la iniciativa en cuanto a la conceptualización y les preguntan a todos cómo están yendo, yo lo que suelo hacer ahí es un pequeño aporte en diferentes momentos, pero es bastante puntual.”

TAP_2_EI (0:38:33.5): “Yo apporto desde la teoría, cómo poder observar, cómo ver desde mi experiencia o le meto la práctica, les hago énfasis en cosas que yo he visto en las constantes visitas que he hecho a los estudiantes, les hago prácticas, porque nosotros, que nos resultó algo bastante fue que ellos estén hasta las once y cuarenta en el aula y a las once y cuarenta nos juntábamos todos, todos los días como equipo, a ver qué pasó, cómo se pudo hacer, eso me sirvió hacer todos los días en la misma Institución Educativa.”

TAP_2_EI (0:13:11.8): “Estos primeros inicios es enseñarles también a que no todo es como se plantea en la universidad.”

TAP_3: La contribución específica de TAP ha sido a partir de la experiencia que le ha permitido guiar en la reflexión.

TAP_3_EI (0:21:58.3): “Mi experiencia.”

TAP_3_EI (0:21:58.3): “Experiencia que yo he tenido me ha ayudado a los estudiantes a guiarlos.”

4.7.3.2. Percepciones iniciales de los TAP. Impacto y caracterización del trabajo conjunto de la PPA en la reflexión sobre las situaciones de la PP

Se presentan los resultados de análisis de la información correspondiente a la subcategoría “Impacto y caracterización del trabajo conjunto de la PPA en la reflexión sobre las situaciones de la PP”. Las preguntas planteadas para solicitar información sobre la temática fueron las siguientes *¿Quién de los tutores de la PPA tiene mayor impacto en el fomento de la reflexión conjunta en la universidad? ¿Por qué?* (3.14 ROL_IMPC-TUT-PPA_PRFC_TAP) y *¿El trabajo que desarrolla usted como tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos, lo realiza conjuntamente con el docente de “Cátedra Integradora Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje”? Si es así; ¿Cuál es ese trabajo que desarrollan conjuntamente los tutores de la PPA sobre la reflexión de las situaciones de la PP ambos tutores?, ¿Siempre se trabaja con todos los AdD a la vez?* (3.15 ROL_TCONJ_PPA_PRFC-PP_TAP). Finalmente, emerge esta temática que hemos relacionado también con la subcategoría referida al trabajo conjunto de la PPA, en este caso centrado en la planificación de las clases y del PRFC-PP (3.21 ROL_PLAN_PPA_PRFC_TAP).

Impacto en el fomento de la reflexión conjunta en la universidad (3.14 ROL_IMPC-TUT-PPA_PRFC_TAP).

TAP_1: Comenta que su participación ha tenido mayor impacto en el fomento de la reflexión por el acompañamiento realizado en las prácticas preprofesionales para la identificación de alguna situación que la traen directamente de la PP.

TAP_1_E1 (0:49:32.8): “Yo soy la más fuerte para atender de primera mano las reflexiones de los muchachos porque estamos en la Unidad Educativa y estamos viendo directamente el problema, en el segundo momento, cuando ya venimos a hacer la estructura concreta del PIENSA, ahí, en cambio, me socorre TCI_1, TCI_1 ha sido el duro, o sea hay dos momentos para esta, para que la práctica preprofesional se cumpla, las reflexiones empiezan en la escuela.”

TAP_2: El tutor comenta que tuvo mayor impacto por el conocimiento más cercano con la Institución Educativa y las diferentes situaciones que sucedieron.

TAP_2_E1 (0:49:52.3): “Yo considero que debería ser prácticas, dentro de mi cátedra como yo la manejo, por qué, porque yo conozco que en estas microreuniones que hacemos en la misma Institución, los temas que están pasando a nivel general.”

TAP_3: El tutor comenta que el impacto ha sido por parte de los dos. Cree que no debe haber protagonismo de un tutor sobre el otro.

TAP_3_E1 (0:30:20.7): “Los dos estamos en igual nivel.”

Trabajo conjunto de la PPA sobre la reflexión de las situaciones de la PP (3.15 ROL_TCONJ_PPA_PRFC-PP_TAP).

TAP_1: El trabajo que se realiza en conjunto es sobre la información recogida por los estudiantes de las situaciones de la PP que son compartidas en las horas de clase. La tutora comenta que el trabajo en conjunto que se realiza es cuando ambos tutores entregan una guía para la búsqueda de una solución a través de preguntas.

TAP_1_E1 (0:50:42.9): “Todo el material que han recogido los chicos se ha trabajado conjuntamente, se ha observado lo que han recogido los estudiantes y qué información ellos han traspasado para elaborar el PIENSA, eso hemos realizado conjuntamente.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

TAP_1_E1 (0:52:11.3): “La reflexión es más de los estudiantes que nuestra, lo que nosotros lo que hacemos inducirles a que descubran cuál es la posible solución, pero que salga de su propia boca, nosotros solamente incitamos con preguntas, esos tirabuzones que se lanza generalmente para que el chico piense, razone, reflexione que es la palabra que usted está utilizando ahora.”

TAP_2: El tutor menciona que no se realiza un encuentro anterior al aula para dialogar entre docentes y desarrollar un trabajo en conjunto. Sin embargo, comenta que su rol es ser fundamentalmente facilitadores del proceso.

TAP_2_E1 (0:51:31.4): “La verdad, no necesariamente, nosotros hacemos muy buen equipo, en lo que tiene que ver al momento del aula, pero fuera de ella, no hemos tenido el tiempo, ni el espacio para poder dialogar como tú lo dices.”

TAP_2_E1 (0:52:55.1): “Yo pienso que somos facilitadores dentro del aula.”

TAP_3: El trabajo que se desarrolló en conjunto se centró en buscar problemas comunes entre los estudiantes para poder comentarlo. Por otra parte, el tutor menciona que siempre hubo una planificación anterior a cada sesión.

TAP_3_E1 (0:32:56.4): “Se trata de buscar problemas comunes.”

TAP_3_E1 (0:31:33.9): “Vayamos generando actividades juntas.”

Planificación de clases conjuntas de la PPA (3.21 ROL_PLAN_PPA_PRFC_TAP).

TAP_1: *No hay citas*

TAP_2: *No hay citas*

TAP_3: El tutor comenta que la PPA previa a la clase planifican lo que se va a tratar en la sesión. Refiere a la experticia de cada tutor en el aspecto teórico en este caso sobre la metodología.

TAP_3_E1 (0:19:14.6): “Antes de las clases nosotros planificamos con la pareja esta clase, sobre que vamos a tratar.”

TAP_3_E1 (0:19:14.6): “Yo no tengo muchos conocimientos de metodología, pero mi pareja.”

4.7.3.3. Percepciones iniciales de los TAP. Dinámica del proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP

Seguidamente, comentamos el análisis de la categoría: “Dinámica del proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP”. La información referente a dicha subcategoría emergió de las respuestas a las preguntas: *¿Cuál es el proceso de reflexión sobre las situaciones de práctica preprofesional que sigue habitualmente con sus estudiantes en la actividad conjunta preprofesional en la universidad en quinto ciclo de Educación Básica?; ¿Cuáles son los grandes momentos o fases en que habitualmente se estructuran las sesiones de PP en el aula en la universidad?; ¿Qué actividades están previstas que se desarrollen habitualmente en las sesiones de PP en el aula en la universidad? De las actividades que desarrollan en la PP, ¿Hay alguna/s que conduzcan o promuevan más que otras la reflexión sobre lo sucedido en las PP? ¿En qué momento los estudiantes aportan situaciones de la PP sobre las que quieren/necesitan reflexionar? ¿Qué tipo de situaciones aportan habitualmente? ¿Cómo está previsto llevar a cabo habitualmente la clase en la universidad ustedes como PPA? ¿Cómo se inicia habitualmente el proceso de reflexión en el aula? ¿Cómo se desarrolla habitualmente el proceso de reflexión en el aula? ¿Cómo se realiza el cierre de las sesiones de reflexión en la universidad? Los códigos utilizados para caracterizar la información son los siguientes: (3. 2 ROL_PRFC_TAP; 3. 3*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

ROL_FAS_PRFC_TAP; 3. 4 ROL_ACT_PRFC-PP_TAP ;3. 5 ROL_ACT-PROM_PRFC-PP_TAP; 3. 6 ROL_APOR_SIT_PRFC-PP_TAP ;3. 7 ROL_CLA_PPA_PRFC-PP_TAP; 3. 8 ROL_PRFC-PP_IN_TAP; 3. 9 ROL_PRFC-PP_DES_TAP y 3.10 ROL_PRFC-PP_CI_TAP).

Proceso de reflexión sobre las situaciones de práctica preprofesional (3. 2 ROL_PRFC_TAP).

TAP_1: El proceso de la reflexión se genera desde las preguntas que son realizadas por los tutores para que entreguen sus ideas y propias opiniones.

TAP_1_EI (0:43:48.8): “Las reflexiones son las que salen de uno y le caen a uno, las reflexiones no pueden ser desde el profesor, que le caiga al alumno las reflexiones en las relatorías, generalmente, no generalmente, siempre son a partir de preguntas que intentamos hacerles a los estudiantes para que ellos suelten su propia opinión de cómo ellos actuarían en un determinado momento crítico.”

TAP_2: El proceso de reflexión se realiza a partir de la entrega de conceptos como apoyo a la reflexión.

TAP_2_EI (0:40:17.8): “La dinámica que nosotros tenemos en estos momentos da un concepto y empezamos aportar y empiezan aportar y yo empiezo aportar desde ese concepto.”

TAP_3: El proceso que se realiza es comentar algo que haya ocurrido en la PP y se abre un debate.

TAP_3_EI (0:23:29.4): “Lo que nosotros hacemos es eso, mencionar, traer los temas de la clase con algo que les ha pasado.”

TAP_3_EI (0:23:29.4): “Abre un debate.”

Momentos o fases en las que habitualmente se estructuran las sesiones de PP en el aula (3. 3 ROL_FAS_PRFC_TAP).

TAP_1: Los grandes momentos o fases de la reflexión estuvieron determinados por la exposición de las diferentes situaciones que necesitan ser atendidas, y se trabaja en el planteamiento de preguntas por parte de los tutores para que sean respondidas por los estudiantes.

TAP_1_EI (0:43:48.8): “Los chicos nos vienen y nos leen un determinado caso, que por lo general son malos, no el caso no es malo, la situación que ellos han visto es mala que necesita ser atendida, entonces lo que nosotros hacemos es, no les damos la respuesta, sino que les planteamos preguntas para ver qué es lo que ellos así mismos se responden.”

TAP_1_EI (0:57:45.5): “Generalmente alguien, bueno, de principio los jóvenes nos cuentan la historia del problema que encontraron en el aula.”

TAP_2: Los grandes momentos están relacionados con el relato de las situaciones que hayan experimentado los estudiantes y en ciertos casos las soluciones que han entregado para atender la situación o experiencia de PP. Señala que este proceso se centró en compartir experiencias que acontecían en la PP.

TAP_2_EI (0:43:13.0): “Para mí el momento más rico es cuando tenemos las opciones de Jaime, de Gustavo y de María, porque los chicos empiezan a ver que no son los únicos que tuvieron ese problema o ese acierto, el momento más chévere que yo puedo, de lo que tiene que ver el aula es cuando no nosotros como facilitadores damos la respuesta, sino cuando Jaime, Gustavo y María se dan ellos la respuesta y dicen mira yo hice esto, mira yo hice este otro, mira así yo solucioné.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_2_EI (0:45:10.7): “Está netamente centrado en el tipo de compartir experiencias y vincula.”

TAP_3: El tutor comenta que este proceso se realiza a partir de cuestionamientos sobre las experiencias relacionadas con las PP, posterior a ello, se complementa con la teoría, definiéndole como un proceso con dos momentos: la teoría y la reflexión sin especificación de orden.

TAP_3_EI (0:24:43.0): “Empezamos a hablar desde sus reflexiones, entonces nos sentamos y decimos a ver: ¿qué tal les fue en este día?, cuando estamos en frente, ¿qué pasó?, ¿qué vieron?, ¿qué les llamó la atención?, entonces yo les voy dirigiendo la conversación hasta el objetivo que quiero llevar, hasta el tema de clase.”

TAP_3_EI (0:24:43.0): “Ahí yo les voy complementando con la teoría, entonces más o menos se podría decir que es teoría y reflexión, dos grandes momentos sería reflexión, pero no siempre es primero la teoría y primero reflexión.”

Actividades que está previsto que se desarrollen habitualmente en las sesiones (3. 4 ROL_ACT_PRFC-PP_TAP).

TAP_1: Las actividades que se desarrollan en las sesiones se centran en la formulación de preguntas con la intención de recibir un aporte individual relacionado con el tipo de solución frente a una situación de la PP.

TAP_1_EI (0:43:48.8): “Los chicos nos vienen y nos leen un determinado caso, que por lo general son malos, no el caso no es malo, la situación que ellos han visto es mala que necesita ser atendida, entonces lo que nosotros hacemos es, no les damos las respuestas, sino que les planteamos preguntas para ver qué es lo que ellos así mismos se responden.”

TAP_1_EI (0:43:48.8): “A partir de preguntas que intentamos hacerles a los estudiantes para que ellos suelten su propia opinión de cómo ellos actuarían en un determinado momento crítico.”

TAP_2: La actividad que se realizó es la organización de los estudiantes en forma de una “U” para dar inicio al conversatorio.

TAP_2_EI (0:33:39.7): “Principalmente se conversa, se genera en una "U", nosotros movemos el ambiente áulico, empezamos a conversar, viendo cuáles son los temas, al inicio en estas primeras semanas.”

TAP_3: La actividad se centró en la exposición de situaciones que había suscitado en el aula con el tutor profesional en la PP.

TAP_3_EI (0:25:49.4): “La reflexión el aporte desde su punto de vista, entonces como estábamos hablando de qué ha hecho el profesor.”

Actividades que mejor promueven la reflexión sobre lo sucedido en la PP (3. 5 ROL_ACT-PROM_PRFC-PP_TAP).

TAP_1: Las actividades que se desarrollan es el atender las reflexiones que los estudiantes exponen sobre las situaciones vividas en la PP y que han sido inducidas por los tutores hacia la solución frente a la problemática.

TAP_1_EI (0:46:09.2): “Yo soy la más fuerte para atender de primera mano las reflexiones de los muchachos porque estamos en la Unidad Educativa y estamos viendo directamente el problema, en el segundo momento, cuando ya venimos a hacer la estructura concreta del

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

PIENSA, ahí, en cambio, me socorre TCI_2, TCI_2 ha sido el duro, o sea hay dos momentos para esta, para que la práctica preprofesional se cumpla, las reflexiones empiezan en la escuela.”

TAP_1_EI (0:52:11.3): “La reflexión es más de los estudiantes que nuestra, lo que nosotros lo que hacemos inducirles a que descubran cuál es la posible solución, pero que salga de su propia boca, nosotros solamente incitamos con preguntas, esos tirabuzones que se lanza generalmente para que el chico piense, razone, reflexione que es la palabra que usted está utilizando ahora.”

TAP_2: Las actividades que se desarrollaron se realizaron en conjunto con el otro tutor para dinamizar el aula.

TAP_2_EI (0:44:29.4): “No, como yo te digo, es el sistema, el método que hemos logrado con TCI_2 nos ha ayudado a poder llevar una aula.”

TAP_3: *No hay citas*

Situaciones de la PP que portan los AdD sobre las que necesitan reflexionar (3. 6 ROL_APOR_SIT_PRFC-PP_TAP).

TAP_1: El tipo de situaciones que aportaron los estudiantes estuvieron relacionadas con un caso de discriminación a una estudiante en el escuela de PP.

TAP_1_EI (0:46:09.2): “El caso de una parejita nuestra que se dedicó a jugar, a tomarle atención a una niña que llegaba sucia y que no le querían en el grado, le hacía bullying, todo el grado le hacía bullying a esta niña inclusive algunos de los profesores, les tratan con desprecio a estos niños en el grado, entonces una parejita nuestra, se dio cuenta de esa situación y se empezó a llevar, a jugar vóley a jugar fútbol, a pasearse con la niña a darle una galleta a prestarle atención y todos los compañeritos del grado al darse cuenta que nuestra pareja pedagógica le tomaron en cuenta a esta niña empezaron a pensar.”

TAP_2: Las situaciones estuvieron relacionadas con el contenido teórico. Entre las situaciones que se trataron son aquellas relacionadas con el ambiente de aprendizaje, estrategias metodológicas y adaptaciones curriculares.

TAP_2_EI (0:45:10.7): “Está netamente centrado en el tipo de compartir experiencias y vincular la experiencia y la teoría.”

TAP_2_EI (0:46:18.4): “Las reflexiones se centran en principalmente en conflictos, las reflexiones que ellos presentan son que comentamos y conversamos conflictos en cómo ven a los docentes, cómo los docentes muchas veces por la carga que ellos tienen no tienen el tiempo de generar adaptaciones curriculares, de generar estrategias de ambiente áulico y no áulicos, entonces yo creo que lo que principalmente contribuyen son conflictos que ven en el aula, pero también cosas buenas.”

TAP_3: Entre las situaciones que se presentaron la que tuvo mayor relevancia es la relación entre los estudiantes del centro de prácticas y los tutores profesionales.

TAP_3_EI (0:27:28.7): “Eso es lo que digo, entonces a veces cuando nosotros les preguntamos, a ver ¿qué pasó hoy día?, o ¿qué les llamó la atención?”

TAP_3_EI (0:26:35.8): “Yo creo que sí, porque a las actividades que conducirían más a la reflexión, se podría decir cuando casi todas han experimentado una situación.”

TAP_3_EI (0:28:03.2): “Relaciones con el docente con los niños.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Diseño previsto por la PPA de las sesiones de reflexión en la universidad (3. 7 ROL_CLA_PPA_PRFC-PP_TAP).

TAP_1: La clase se desarrolla en el transcurso de la primera hora, espacio de tiempo en el que se da la oportunidad a que el estudiante exponga la problemática, a su vez los tutores entregan herramientas que puedan aplicar para posiblemente resolver la situación.

TAP_1_EI (0:54:10.8): “El primer paso es teorizar la práctica.”

TAP_1_EI (0:54:10.8): “Generalmente la primera hora es para que el chico exponga el tema y las siguientes dos horas son para teorizar la práctica, cómo le podemos ayudar al chico para que esta práctica sea mejor, qué instrumentos pueden utilizar para recoger la información qué tipo de información debe recoger, si tiene una idea del problema que va a trabajar en el PIENSA.”

TAP_2: La clase se lleva como un trabajo colaborativo partiendo de un diálogo socrático y aporte de los estudiantes en este espacio.

TAP_2_EI (0:56:31.7): “Si, si, yo como te digo es un trabajo colaborativo, se parte de un concepto, se parte de un diálogo socrático y se termina con aportes de diferentes espacios.”

TAP_3: La clase se desarrolla con la distribución de roles de los participantes en este espacio de reflexión.

TAP_3_EI (0:34:26.5): “Nos designamos roles.”

Inicio de la sesión de reflexión (3. 8 ROL_PRFC-PP_IN_TAP).

TAP_1: El inicio del proceso de reflexión se da con la exposición de una situación problemática que los estudiantes experimentaron en las PP en un círculo previamente organizado por los estudiantes.

TAP_1_EI (0:57:45.5): “De principio los jóvenes nos cuentan la historia del problema que encontraron en el aula.”

TAP_1_EI (0:13:43.7): “Primero observan, se dan cuenta de lo bueno, de lo malo, vienen, comentan.”

TAP_1_EI (0:52:11.3): “Nuestros treinta estudiantes en circunferencia, si en una pequeña circunferencia los relatores en el un extremo o donde se sientan más cómodos nos cuentan su historia.”

TAP_2: *No hay citas*

TAP_3: El inicio de la fase de reflexión se realiza a partir de preguntas relacionadas con la práctica preprofesional.

TAP_3_EI (0:34:55.3): “Nosotros, como te decía antes, empezamos a preguntar ¿qué les pareció interesante hoy de esta clase?, ¿qué situaciones aprendieron?”

TAP_3_EI (0:24:43.0): “Nos sentamos y decimos a ver: ¿qué tal les fue en este día?”

TAP_3_EI (0:34:55.3) “Trayéndoles que nos cuenten sus experiencias.”

Desarrollo de la sesión de reflexión (3. 9 ROL_PRFC-PP_DES_TAP).

TAP_1: El desarrollo de la reflexión se realiza a partir de la pregunta, incentivando la reflexión de los estudiantes para la búsqueda de una solución para la experiencia o situación de PP.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_1_EI (0:57:45.5): “Usted se habrá dado cuenta inducimos con preguntas a que ellos reflexionen sobre el tema y cuál sería la posible solución que ellos darían.”

TAP_1_EI (0:52:11.3): “Empezamos nosotros la reflexión y la reflexión es más de los estudiantes que nuestra.”

TAP_2: Esta segunda fase se realiza con la participación de los estudiantes y comparten sus experiencias.

TAP_2_EI (0:43:13.0): “Se hace que el diálogo sea entre más estudiantes que vivieron esa experiencia.”

TAP_3: El desarrollo de la sesión de reflexión conjunta se realiza a partir de preguntas dirigidas a los estudiantes y a su vez por parte de los tutores se complementa la sesión con aportes teóricos.

TAP_3_EI (0:35:20.5): “Les empezamos a preguntar: ¿qué creen ustedes, les parece?”

TAP_3_EI (0:24:43.0): “Complementando con la teoría.”

Cierre de la sesión de reflexión (3.10 ROL_PRFC-PP_CI_TAP).

TAP_1: La fase de cierre de las sesiones se realiza con una conclusión, que incluye muchas veces las soluciones que se entregan a las diferentes situaciones de la PP.

TAP_1_EI (0:57:45.5): “El último muchacho generalmente cierra esto con una reflexión que generalmente es lo tomado de todos lo que han opinado respecto a ese problema en particular de la relatoría que nos han contado en ese momento, el cierre es como la conclusión a la solución que se daría a ese problema, es como una pequeña conclusión, eso.”

TAP_2: La fase de cierre de la reflexión comporta el aporte teórico de los tutores.

TAP_2_EI (0:45:10.7): “Para que luego se cierre con la teoría.”

TAP_3: El cierre se basa en recoger la información reflexionada por los estudiantes, se realiza un resumen de los aportes con su fundamentación teórica correspondiente.

TAP_3_EI (0:35:40.7): “Condensar todo lo que los estudiantes han dicho.”

TAP_3_EI (0:35:40.7): “Hacer un resumen de todo lo que ellos hablaron, explicar desde la base teórica cómo se podría dar sugerencias y tratar de decirles, a ver cuándo nos encontramos con los siguientes, estos casos, se podría hacer lo siguiente y ya cerramos.”

TAP_3_EI (0:35:40.7): “Desde la teoría cómo se podría abordar este tema.”

TAP_3_EI (0:35:40.7): “Explicar desde la base teórica cómo se podría dar sugerencias.”

4.7.3.4. Percepciones iniciales de los TAP. Foco/s en el que se centra/n las reflexiones de los AdD

Se presentan a continuación los resultados de la subcategoría “Foco/s en los que se centran las reflexiones de los AdD”. La información de la subcategoría fue recogida mediante la pregunta: de: Como tutor de *Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos ¿Cuál es el foco o los focos en el/los que los aprendices de docentes habitualmente centran la reflexión sobre las situaciones vividas en las PP?* Dicha información se categorizó usando el código 3.20 ROL_FOC_RPP_AdD_TCI.

TAP_1: El foco en el que se centran los estudiantes en el proceso de reflexión es dar una solución a la problemática.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_1_E1 (1:04:47.9): “Los chicos y todo el mundo tiende a dar solución al problema ajeno.”

TAP_2: El foco en el que se centran los estudiantes es en las problemáticas que suceden en el aula.

TAP_2_E1 (1:03:03.5): “Bueno como lo puedo centrar, se dividen en dos, son conflictos y alegrías, es una dicotomía interesante la que ellos ven y lo que cuentan.”

TAP_3: El tutor menciona que el foco en el que se centran los estudiantes está relacionado con la solución de las diferentes situaciones ocurridas en el aula.

TAP_3_E1 (0:39:10.8): “Técnicas didácticas para utilizarlas dentro del aula, fuera del aula, diferentes espacios.”

4.7.3.5. Percepciones iniciales de los TAP. Protagonistas del proceso de reflexión sobre la PP

La subcategoría de la que presentamos los resultados es: “Protagonistas de la reflexión sobre la PP”. La información relativa a dicha subcategoría se levantó, fundamentalmente de las respuestas a la pregunta: *¿Quiénes son los protagonistas de este proceso de reflexión en el aula en la universidad?* Proporcionó información relevante sobre la misma, que fue caracterizada usando los siguientes códigos: 3.11 ROL_PROT_ESC_SIT_TAP y 3.12 ROL_PROT_PRFC-PP_TAP.

Protagonistas de este proceso de reflexión en el aula en la universidad: los docentes (3.11 ROL_PROT_ESC_SIT_TAP).

TAP_1: Comenta que los protagonistas de las situaciones de la PP fue un docente próximo a jubilarse y una estudiante del centro de prácticas que fue víctima de acoso escolar.

TAP_1_E1 (1:12:01.1): “Al profesor de matemáticas que nunca da la clase de matemáticas porque ya se va a jubilar.”

TAP_1_E1 (1:35:08.3): “Ellos son capaces, imagínese ellos son capaces de conseguir que una niña no sea aislada del grupo, solamente dos meses estuvieron nuestros chicos ahí, qué competentes se han vuelto, qué competentes, porque era una niña, era un chico y una chica los nuestros, la chica fue la que más amigable de la niña sucia, de la niña vaga, de la niña que todo el mundo le rechazaba en el aula y después todo el mundo quería jugar con la niña.”

TAP_1_E1 (0:46:09.2): “Todo el grado le hacía bullying a esta niña.”

TAP_2: Para el tutor uno de los protagonistas fue de una profesora que fue denunciada.

TAP_2_E1 (0:13:11.8): “Por ejemplo en este, le cambiaron una profesora, porque le pusieron una denuncia, que luego fue comprobada que no era, entonces qué pasó, hasta que se compruebe que esa denuncia no era, le sacaron del aula.”

TAP_3: Entre los protagonistas se encuentra la profesora por la estrategia metodológica que aplicaba para dirigirse a sus estudiantes y estudiantes con poca participación en el aula de clase.

TAP_3_E1 (0:03:43.6): “Un grupo de estudiantes que estaban en un grado decían, que el profesor les gritaba mucho a los estudiantes, entonces ahí empezábamos con la reflexión.”

TAP_3_E1 (0:00:47.9): “Una profesora les había hecho que empiecen a pasar la lista de las fichas socioeconómicas de todos los estudiantes, y entonces los estudiantes les mienten a los estudiantes.”

TAP_3_E1 (0:26:35.8): “Grados en que los niños no dicen nada, no les hacen caso, les ignoran.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Protagonistas de este proceso de reflexión en el aula en la universidad: los AdD (3.12 ROL_PROT_PRFC-PP_TAP).

TAP_1: Comenta que los protagonistas en el aula de clases son los AdD porque son quienes reflexionan y observan diferentes situaciones en la PP.

TAP_1_EI (0:47:55.9): “Los chicos nuestros van a la Unidad Educativa.”

TAP_1_EI (0:47:55.9): “Quién reflexiona en esta tarea es el profesor, nuestros estudiantes y nosotros aquí en la universidad y mientras estamos en la práctica.”

TAP_1_EI (0:47:55.9): “Nuestros estudiantes que van a observar a los profesores y los estudiantes del aula.”

TAP_2: Comenta que los estudiantes universitarios fueron los protagonistas en este proceso.

TAP_2_EI (0:47:26.7): “Los estudiantes, desde ahí parte, desde ellos parte.”

TAP_3: Explica que los protagonistas fueron los estudiantes porque son ellos que traen las experiencias al aula universitaria.

TAP_3_EI (0:28:46.5): “Los estudiantes, los estudiantes tienen que ser los protagonistas porque ellos son los que traen las experiencias.”

4.7.3.6. Percepciones iniciales de los TAP. Situaciones (Temas) de la PP objeto de reflexión conjunta

Se presenta el análisis de la subcategoría: “Situaciones de la PP objeto de reflexión conjunta”. La pregunta que comportó esta subcategoría fue *¿Cuáles acostumbran a ser los temas (situaciones) que llaman la atención de los AdD o sobre los que necesitan ayuda para comprender esas situaciones vividas en la PP?*, y se codificó con el código 3.13 ROL_SIT_PP_PRFC_TAP.

TAP_1: Las situaciones que llama la atención a los estudiantes están relacionadas con la mala práctica docente. El uso de estrategias poco adecuadas para captar la atención de los estudiantes.

TAP_1_EI (0:49:11.0): “La mala práctica del profesor”

TAP_1_EI (0:49:11.0): “Puede ser en Ciencias naturales o sociales o educación artísticas yo qué sé, en cualquiera de las asignaturas que reciben en la escuela, es en base a ese vacío que vienen los chicos a reflexionar en el aula.”

TAP_2: El tutor menciona que las situaciones se relacionan con conflictos que ocurren en el aula relacionadas con la elaboración de adaptaciones curriculares.

TAP_2_EI (0:46:18.4): “Las reflexiones se centran en principalmente en conflictos, las reflexiones que ellos presentan son que comentamos y conversamos conflictos en cómo ven a los docentes, cómo los docentes muchas veces por la carga que ellos tienen no tienen el tiempo de generar adaptaciones curriculares, de generar estrategias de ambiente áulico y no áulicos, entonces yo creo que lo que principalmente contribuyen son conflictos que ven en el aula, pero también cosas buenas.”

TAP_3: Entre las situaciones están las estrategias que emplea el tutor profesional y el manejo de la disciplina en el aula.

TAP_3_EI (0:29:06.5): “Estrategias puntuales.”

TAP_3_EI (0:29:06.5): “Quieren lidiar con un estudiante que no les hace caso.”

4.7.3.7. Percepciones iniciales de los TAP. Contenidos de la asignatura DAMC que el tutor moviliza para trabajarlos en el proceso de reflexión en la PP

Se recogen a continuación los datos de la subcategoría “Aspectos de la asignatura DAMC que el tutor moviliza para trabajarlos en el proceso de reflexión en la PP”. La información relativa a dicha subcategoría se levantó, fundamentalmente de las respuestas a la pregunta: *Como tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos ¿Cuáles son los aspectos que usted considera específicamente de su asignatura para trabajarlos dentro del proceso de reflexión sobre la PP?* La información pertinente resultante se codificó usando el código 3.16 ROL_ASP_DAMC_PRFC-PP_TAP.

TAP_1: Comenta sobre la estructura del PIENSA como un aspecto para desarrollar la reflexión.

TAP_1_E1 (0:53:24.6): “Toda la estructura del PIENSA, porque el PIENSA como es una pequeña investigación.”

TAP_2: El tutor menciona que los contenidos que se abordan en la asignatura no dan pie para realizar un proceso de reflexión.

TAP_2_E1 (0:54:06.9): “Bueno, como te digo, lamentablemente los contenidos que están escritos al sílabo no son totalmente de mi agrado.”

TAP_3: Los aspectos relacionados con la asignatura han sido la descripción e identificación de contextos en la PP y la creación de diferentes ambientes.

TAP_3_E1 (0:34:00.4): “La descripción e identificación de contextos.”

TAP_3_E1 (0:34:00.4): “La creación y construcción de diferentes ambientes.”

4.7.3.8. Percepciones iniciales de los TAP. Estrategias metodológicas empleadas por la PPA y cada uno de los tutores para fomentar la reflexión conjunta

La subcategoría surge a partir del análisis de la información recogida de la entrevista inicial, en particular de la que aportó la pregunta: *Como tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos, ¿Qué estrategias metodológicas desarrolla para fomentar procesos de reflexión conjunta sobre las situaciones de la práctica preprofesional en la clase compartida con el otro tutor en la universidad?* La información pertinente resultante se codificó usando el código 3.17 ROL_EMET_PPA_PRFC-PP_TAP.

TAP_1: Las estrategias metodológicas empleadas estuvieron relacionadas con lo que los estudiantes trajeran al aula, fotografías y videos sobre la propuesta aplicada en el aula.

TAP_1_E1 (0:22:21.8): “Nosotros queríamos que los chicos trajeran fotografías.”

TAP_1_E1 (0:22:21.8): “Videos de la propuesta hecha realidad en el aula.”

TAP_2: Las estrategias metodológicas empleadas están relacionadas con el trabajo en equipo para el estudio de caso, la motivación a la investigación sobre temas tratados en el aula y la lluvia de ideas.

TAP_2_E1 (0:57:14.0): “Yo creo que lo que principalmente trabajamos como equipo es estudio de caso, la estrategia que se sigue es estudio de caso, ver cómo podemos hacer, ver qué se ha hecho, eso se teoriza, porque por ejemplo nosotros les hacemos trabajar bástate en indagación de fuentes bibliográficas.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_3: Entre las estrategias mencionadas por TAP está el trabajo en grupo, plantear preguntas sobre la experiencia de los estudiantes, el aprendizaje basado en problemas y la reflexión sobre el aprendizaje que deja las diferentes situaciones que experimentan en las PP.

TAP_3_E1 (0:36:30.3): “El trabajo grupal.”

TAP_3_E1 (0:36:30.3): “Preguntarles a los estudiantes, preguntas y respuestas.”

4.7.3.9. Percepciones iniciales de los TAP. Interacción entre tutores en la PPA y con los AdD

A continuación, se presenta el análisis de los datos de la subcategoría “Interacción de la PPA con los AdD”. La información relativa a dicha subcategoría se levantó, fundamentalmente de las respuestas a las preguntas: *Como tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos, ¿Cómo interactúa con los AdD en los momentos de reflexión?* (3.18 ROL_INT_TAP-AdD_TAP) y *¿Qué formas de interacción caracterizan su relación con su PPA en los diferentes espacios y momentos de reflexión?* (3.19 ROL_INT_TAP-TCI_TAP).

Interacción entre el TCI y los AdD (3.18 ROL_INT_TAP-AdD_TAP).

TAP_1: El tutor comenta que su interacción se efectuaba a través de la conversación. La tutora menciona que no fue suficiente entablar relaciones de amistad con los estudiantes

TAP_1_E1 (1:02:15.3): Conversamos, siempre estamos, al principio era más interesante la relación porque estábamos conociéndonos, sonreíamos, teníamos problemas, hablábamos de los problemas, hablábamos de las cosas que nos hacían felices, de las cosas que nos disgustaban en el aula.”

TAP_1_E1 (1:07:17.1): “No fue suficiente el ser amigable.”

TAP_2: La interacción que se realiza es desde la empatía y con cierta cercanía, que menciona es importante para acompañamiento en este proceso.

TAP_2_E1 (0:58:58.0): “Yo la verdad soy muy directo en las cosas, soy muy abierto en la manera en que sé, también un punto que debemos tener es la empatía.”

TAP_2_E1 (0:58:58.0): “Yo creo que mi espacio es bastante cercano, un tutor que no sea cercano de prácticas no va a poder acompañar el proceso.”

TAP_3: Comenta que la interacción trata en lo posible que no sea formal o jerárquico y el trato que sea como el de estudiante a estudiante.

TAP_3_E1 (0:37:10.6): “Tratamos y trato de no tener ese rol de profesor.”

TAP_3_E1 (0:37:10.6): “Tratamos de alejarnos un poco y que se empiece a través de este diálogo no estudiante-profesor sino estudiante-estudiante, entonces unos les dicen: ahí yo hubiera hecho esto, tú qué hubieras hecho, entonces eso es lo que tratamos de hacer nosotros.”

Interacción entre el TCI y el TAP (3.19 ROL_INT_TAP-TCI_TAP).

TAP_1: La interacción entre la PPA fue a través del diálogo.

TAP_1_E1 (1:02:15.3): “Conversamos, siempre estamos, al principio era más interesante la relación porque estábamos conociéndonos, sonreíamos, teníamos problemas, hablábamos de los problemas, hablábamos de las cosas que nos hacían felices, de las cosas que nos disgustaban en el aula.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_2: La interacción que se realizó fue a partir de los aportes teóricos de la experticia de cada tutor.

TAP_2_E1 (1:01:23.0): “Yo podría hablar dentro de lo que tiene que ver los principios del Buen Vivir aplicados a la educación que tiene que ver con la cooperatividad y la colaboración.”

TAP_3: La interacción que se ha tomado ha sido a partir de la asignación de roles y tener protagonismo los dos tutores.

TAP_3_E1 (0:38:20.0): “O sea, nosotros tratamos de tener como te dije roles iguales.”

4.7.4. Percepciones iniciales de los TAP. Ayudas que consideran necesarias para lograr el aprendizaje y/o la enseñanza de la reflexión de las experiencias o situaciones de la práctica

En este apartado se presentan los resultados del análisis de las ayudas que brindan los tutores a la reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP. En esta categoría se incluyen **tres subcategorías** y **ocho ámbitos temáticos**. La primera corresponde a la percepción de las ayudas entregadas por la PPA y los tutores en el proceso de reflexión conjunta. La segunda subcategoría corresponde a la percepción por el TAP de las ayudas entregadas por la PPA al inicio del proceso, durante el desarrollo del mismo y al final del proceso de reflexión. La tercera corresponde a las dificultades encontradas en el proceso de reflexión.

Tabla 4.7.7 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a las Ayudas que consideran necesarias para lograr el aprendizaje y/o la enseñanza de la reflexión de las experiencias o situaciones de la práctica

Subcategorías	Códigos
	Ayudas entregadas por la PPA consideradas necesarias para aprender a reflexionar sobre las situaciones de la PP. 4.1 AYU_PPA_AYU-NEC_RPP_TAP
4.7.4.1 Ayudas consideradas necesarias y eficientes, entregadas por la PPA y el tutor en el proceso de reflexión.	Ayudas que PPA valora como efectivas para enseñar a reflexionar sobre las situaciones de la PP 4.2 AYU_PPA_AYU-NEC-EFEC_RPP_TAP
	Ayudas que el TAP considera efectivas para enseñar a reflexionar sobre las situaciones de la PP 4.3 AYU_TAP_PRFC-PP_AdD_TAP
	Ayudas que el TAP entrega en el proceso de reflexión 4.4 AYU_ENT_TCI_PRFC-PP_TAP
4.7.4.2 Distribución de las ayudas a lo largo de la sesión de reflexión	Ayudas entregadas por la PPA necesarias al inicio de la reflexión 4.5 AYU_PPA_PRFC-PP_IN_TAP
	Ayudas entregadas durante el desarrollo 4.8 AYU_PPA_PRFC-PP_DES_TAP
	Ayudas entregadas al final 4.9 AYU_PPA_PRFC-PP_CIE_TAP
4.7.4.3 Dificultades encontradas en el proceso de reflexión	Dificultades encontradas en el proceso de reflexión 4.10 AYU_DIF_PRFC-PP_TAP

Las percepciones iniciales que los TAP sostienen se presentan en la Tabla 4.7.8 la que incluye código de la categoría, el número de fragmentos que se han identificado y codificado en cada uno de los casos de estudio, los subtotales y totales por cada código y compendio de códigos que se inscriben dentro de una categoría.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Tabla 4.7.8 Número de fragmentos de la categoría Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y principales dificultades en las sesiones de reflexión conjunta

CÓDIGOS	TAP_1_E1 Gr=157			TAP_2_E1 Gr=128			TAP_3_E1 Gr=169			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
4.1 AYU_PPA_AYU-NEC_RPP_TAP Gr=9	1	11,11	1,37	1	11,11	1,37	7	77,78	9,59	9	100	12,33
4.2 AYU_PPA_AYU-NEC- EFEC_RPP_TAP Gr=9	8	88,89	10,96	1	11,11	1,37	0	0,00	0,00	9	100	12,33
4.3 AYU_PPA_AYU-NEC_IN_PRFC- PP_TAP Gr=5	3	60,00	4,11	0	0,00	0,00	2	40,00	2,74	5	100	6,85
4.4 AYU_ENT_TAP_PRFC-PP_TAP Gr=4	1	25,00	1,37	3	75,00	4,11	0	0,00	0,00	4	100	5,48
4.5 AYU_PPA_PRFC-PP_IN_TAP Gr=2	2	100,00	2,74	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	2	100	2,74
4.6 AYU_NEC_PPA_PRFC-PP_TAP Gr=9	3	33,33	4,11	1	11,11	1,37	5	55,56	6,85	9	100	12,33
4.8 AYU_PPA_PRFC-PP_DES_TAP Gr=13	3	23,08	4,11	2	15,39	2,74	8	61,54	10,96	13	100	17,81
4.9 AYU_PPA_PRFC-PP_CIE_TAP Gr=3	3	100,00	4,11	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	3	100	4,11
4.10 AYU_DIF_PRFC-PP_TAP Gr=9	5	55,56	6,85	3	33,33	4,11	1	11,11	1,37	9	100	12,33
Totales	32	43,84	43,84	14	19,18	19,18	27	36,99	36,99	73	100	100

Nota. En la Tabla 4.7.8 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia. En primer lugar, se presenta el ámbito temático 4. 2 AYU_PPA_AYU-NEC-EFEC_RPP_TAP que hace referencia a la percepción de los TAP sobre las ayudas que PPA valora como efectivas para enseñar a reflexionar sobre las situaciones de la PP, en segundo lugar, el código/ámbito temático 4.10 AYU_DIF_PRFC-PP_TAP refieren a las dificultades que han surgido en el proceso de la reflexión.

4.7.4.1. Percepciones iniciales de los TAP sobre las ayudas necesarias entregadas por la PPA para reflexionar sobre la PP

Presentamos los resultados de la subcategoría “Ayudas consideradas necesarias y eficientes, entregadas por la PPA y el tutor en el proceso de reflexión”. Integra tres subdimensiones y sus correspondientes cuatro ámbitos. Las preguntas que se utilizaron para recabar información relevante fueron: *¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA sobre las ayudas que consideran necesarias (y/o más efectivas) para lograr el aprendizaje y/o la enseñanza de la reflexión de las situaciones de la PP de sus estudiantes?* (4. 1 AYU_PPA_AYU-NEC_RPP_TAP); *¿Cuáles de estas ayudas considera necesarias (y/o más efectivas) para aprender a reflexionar sobre las situaciones de la PP?* (4. 2 AYU_PPA_AYU-NEC-EFEC_RPP_TAP); *¿Cuáles les resultan más necesarias para iniciar la reflexión?* (4. 3 AYU_PPA_AYU-NEC_IN_PRFC-PP_TAP).

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Ayudas entregadas por la PPA consideradas necesarias para aprender a reflexionar sobre las situaciones de la PP (4. 1 AYU_PPA_AYU-NEC_RPP_TAP).

TAP_1: Entre las ayudas están aquellas que se relacionan con la entrega de teoría.

TAP_1_E1 (1:07:17.1): “Lo que más necesitan los estudiantes y le exigen a uno es la teoría para hacer el PIENSA, o sea el resultado de toda la práctica preprofesional, ellos lo que quieren es con punto y coma, la estructura para hacer un PIENSA y cómo desarrollo el paso 1 al 15 por decir algo.”

TAP_2: El tutor expone que las ayudas para lograr el aprendizaje estuvieron enfocadas al diálogo entre los participantes.

TAP_2_E1 (1:03:54.1): “Bueno, mi percepción como te digo es darle más énfasis al apellido de cátedra Integradora, darle más énfasis a la integración, porque si no hay eso, perdemos muchas cosas y estos espacios de ayudantía y todo eso no pueden llevarse a cabo si es que no hay un diálogo entre todos los docentes del ciclo.”

TAP_3: Entre las ayudas entregadas para la enseñanza de la reflexión de las situaciones de la PP están las diferentes técnicas para solucionar las situaciones que experimentan los estudiantes.

TAP_3_E1 (0:39:57.7): “Es darles técnicas, técnicas prácticas que el estudiante pueda utilizar en la escuela para tratar de solucionar estas situaciones que ellos tuvieron.”

TAP_3_E1 (0:03:43.6): “Ver, ¿qué encontraron de interesante?, ¿qué encontraron de, algo que les llamó la atención?”

Ayudas que el TAP valora como necesarias y/o efectivas para enseñar a reflexionar sobre las situaciones de la PP (4. 2 AYU_PPA_AYU-NEC-EFEC_RPP_TAP).

TAP_1: El tutor comenta que es importante iniciar con una pregunta generadora para la reflexión.

TAP_1_E1 (1:12:01.1): “Las que le obligan al muchacho a repensar en lo que él haría.”

TAP_1_E1 (1:12:30.1): “La mejor pregunta para el joven es ¿qué harías tú si estuvieras en lugar del profesor?, son las preguntas que han funcionado mucho y a partir de esa pregunta que va más o menos en ese sentido todos los muchachos tienen respuestas y nunca son las mismas respuestas.”

TAP_2: Las ayudas que resultan necesarias para la reflexión es la entrega de fuentes de información para que complementen la práctica con la teoría.

TAP_2_E1 (1:08:12.1): “Tipo y de ayudas, bueno yo soy bastante, dentro las reflexiones yo soy bastante teórico, entonces por ejemplo yo les doy papers, les doy artículo, les enseño indagar, dónde buscar porque la práctica sin teoría no tiene mucho que ver.”

TAP_3: La ayuda que el tutor considera más necesaria y efectiva para iniciar es mostrar un fragmento de película, porque considera una estrategia atractiva para los estudiantes en el que pueden identificarse con alguna situación que estén viviendo.

TAP_3_E1 (0:41:49.1): “Con videos.”

TAP_3_E1 (0:41:49.1): “Un corto de una escena específica.”

4.7.4.2. Percepciones iniciales de los TAP. Distribución de las ayudas a lo largo de la sesión de reflexión

Se presentan los resultados de esta Subcategoría correspondientes a “Distribución de las ayudas a lo largo de la sesión de reflexión.

Las preguntas con las que se recabó información relevante correspondiente a dicha subcategoría fueron las siguientes: *¿Cuáles de estas ayudas conjuntas son específicas del trabajo de apoyo de ambos tutores al inicio de la reflexión?, ¿Cuáles de estas ayudas las otorga de manera conjunta y compartida con su PPA para iniciar, mantener y concluir los procesos de reflexión conjunta en la universidad?, ¿Cuáles de estas ayudas le resultan más necesarias a lo largo del proceso para alcanzar una reflexión productiva?* (4. 5 AYU_PPA_PRFC-PP_IN_TCI; 4. 8 AYU_PPA_PRFC-PP_DES_TCI y 4. 9 AYU_PPA_PRFC-PP_CIE_TAP).

Ayudas entregadas por la PPA al inicio de la reflexión (4. 5 AYU_PPA_PRFC-PP_IN_TCI).

TAP_1: El apoyo por parte de los tutores para el inicio de la reflexión es el planteamiento de preguntas y la lectura de las relatorías, además de motivar para que los estudiantes entreguen una posible solución. A esto se añade la sugerencia de autores destacados a una temática tratada.

TAP_1_E1 (1:13:54.8): “A veces las preguntas suelen ser las mismas, pero con distintas palabras, casi coincidimos en las preguntas porque lo que intentamos en las relatorías es que ellos mismos saquen de sí la posible solución o la posible respuesta.”

TAP_1_E1 (1:14:53.3): “Autores, alguna vez creo que propusimos algún destacado pedagogo.”

TAP_1_E1 (1:10:14.7): “Preguntas, lo más fundamental en este caso es darles preguntas, nosotros soltamos preguntas.”

TAP_2: Las ayudas otorgadas de manera conjunta por la PPA fueron la gestión de contenidos académicos y el manejo de fichas de las experiencias que han vivenciado en la PP. Además, comenta que su PPA aporta desde su práctica preprofesional.

TAP_2_E1 (1:09:55.0): “Yo como comenté, el manejo de fichas, la gestión de contenidos académicos y el manejo de fichas eso me ha permitido a mí, por qué, porque estamos, tenemos mucha práctica y poca teoría, entonces el vincular esa práctica con conceptos u otros estudios llamémosle estados del arte que ellos sepan sobre su tema me ha sido bastante de gran ayuda el momento de desarrollar el tema.”

TAP_2_E1 (1:10:44.3): “TCI_2 también aporta desde la práctica, desde su experiencia como consultor.”

TAP_3: Entre las ayudas está la presentación de videos y el planteamiento de preguntas.

TAP_3_E1 (0:40:55.2): “Con películas.”

TAP_3_E1 (0:32:56.4): “Para crear la reflexión entonces seguimos preguntando a otro.”

Ayudas entregadas en el desarrollo de la reflexión (4. 8 AYU_PPA_PRFC-PP_DES_TAP).

TAP_1: Para el desarrollo de la reflexión las ayudas que otorga la PPA es la aproximación de la práctica a través de la teoría. Por otra parte, se entregan posibles soluciones frente a la problemática.

TAP_1_E1 (1:15:26.9): “Entonces como son los mismos problemas entonces ahí sí en la aproximación les damos autores, escuelas o paradigmas para posibles soluciones a ese problema.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_1_E1 (1:16:10.2): “Eso sí, de rigor, la única diferencia es que ahí si ya les damos pautas para que busquen la solución, ahí si ya les damos autores, un marco referencia de autores, un marco teórico de teorías, un marco, les damos serie de alternativas posibles para solucionar ese problema.”

TAP_2: El tutor menciona que las ayudas en el desarrollo de la reflexión fueron la entrega de teoría y un espacio generado para que compartan sus experiencias. Otra ayuda es generar espacios que implique el aspecto emocional con respecto a las experiencias obtenidas por los estudiantes. Además, cree que es importante generar un ambiente de aprendizaje divertido y atractivo para que posterior puedan replicarlo en su PP.

TAP_2_E1 (0:38:33.5): “Yo reforzaba la teoría, pero desde la vivencia, desde lo que ellos compartieron en esas pequeñas microreuniones.”

TAP_2_E1 (1:26:06.1): “Una de mis fases específicas es ir modificando esos espacios hacia la emoción.”

TAP_2_E1 (1:26:06.1): “Sí puedes darles una clase divertida, una clase.”

TAP_2_E1 (1:11:13.7): “La lectura, es que ellos... la reflexión es un punto importante que entendamos, la reflexión no es opinión, la reflexión es una fundamentación de lo vivido, qué es lo que pasa, muchas veces los chicos fundamentan las relatorías, podrían conversar, solamente desde la práctica, pero no vinculan la teoría entonces es importante que ellos entiendan que los procesos de relatoría no son sólo opiniones, sino son reflexiones fundamentadas sobre algo.”

TAP_3: La entrega de las diferentes perspectivas de los tutores fue de ayuda en el proceso de la reflexión.

TAP_3_E1 (0:05:49.5): “Nosotros les damos a los estudiantes dos puntos de vista diferente y también aparte de eso nosotros también tenemos experiencias diferentes.”

Ayudas entregadas al cierre de la sesión (4.9 AYU_PPA_PRFC-PP_CIE_TAP).

TAP_1: Las ayudas que brinda la PPA para el cierre de la reflexión es a través de las conclusiones de lo tratado en este espacio y recomendaciones para la posible solución a la situación que a la vez aporta a su proyecto PIENSA. Los tutores entregan material bibliográfico y entregan una guía para encontrar una posible solución

TAP_1_E1 (0:17:56.4): “En base a libros.”

TAP_1_E1 (1:14:53.3): “Autores, alguna vez creo que propusimos algún destacado pedagogo.”

TAP_1_E1 (0:17:56.4): “Es guiarle al estudiante a una posible solución.”

TAP_1_E1 (1:16:49.4): “La relatoría sacan conclusiones, esas conclusiones son propuestas que ellos... verá conclusiones, recomendaciones, en las recomendaciones uno de los puntos que ellos sacan del PIENSA, es la propuesta que ellos hacen para solucionar el problema que posiblemente es el mismo que nos contaron en la relatoría.”

TAP_2 y TAP_3: *No hay citas*

4.7.4.3. Percepciones iniciales de los TAP. Dificultades experimentadas en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP

Las preguntas que aportaron información relevante sobre la subcategoría correspondiente a las dificultades experimentadas fueron las siguientes: *¿Qué dificultades han experimentado al desarrollar*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

dinámicas de reflexión conjunta con su PPA y los AdD en la universidad?, ¿Cuáles son sus percepciones como tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos sobre las dificultades que han experimentado al desarrollar dinámicas de reflexión conjunta sobre situaciones de la PP en su trabajo docente conjunto en la universidad? (4.10 AYU_DIF_PRFC-PP_TAP).

TAP_1: Las dificultades que TAP_1 menciona que han experimentado al desarrollar la dinámica de la reflexión es la falta de participación de los estudiantes, otra es la inseguridad que por inexperiencia se generó y por último encontrar la pregunta adecuada para generar reflexión en los estudiantes.

TAP_1_E1 (1:20:53.6): “La mayor dificultad sabe cuándo los muchachos no se abren plenamente y no se sienten cómodos.”

TAP_1_E1 (1:28:56.0): “Hemos pasado unas dificultades de miedo, es más por la inexperiencia porque no sabíamos cómo hacer, ni los chicos.”

TAP_1_E1 (1:10:14.7): “Me cuesta un mundo encontrar la pregunta adecuada para que el muchacho reflexione.”

TAP_2: Las dificultades, el TAP_2 comenta que fue la falta de participación de los estudiantes al momento de compartir su experiencia u opinión en este espacio.

TAP_2_E1 (1:18:16.1): “La verdad al comenzó era un poco, que no querían hablar, pero luego de esto, cómo se solucionó, no querían hablar si les preguntas Jaime dime cuéntame tu historia.”

TAP_3: El tutor comenta que no ha existido dificultades en este proceso con su PPA.

TAP_3_E1 (0:50:11.8): “Yo no he tenido dificultades con mi pareja pedagógica.”

4.7.5. Percepciones iniciales de los TAP. Evaluación del proceso de reflexión sobre la práctica profesional en la formación de los AdD

En este apartado se analizan los resultados relativos a la subcategoría “La evaluación de los PRFC-PP en la formación de los AdD”. En esta categoría se incluye **una subcategoría** y **un solo ámbito temático**.

Tabla 4.7.9 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a la Evaluación de los PRFC-PP en la formación de los AdD

Subcategorías	Códigos
4.7.5.1 Evaluación de la reflexión conjunta	Evaluación del proceso de reflexión conjunta de la reflexión conjunta 5.1 EVA_PRFC_PP_PPA_TAP

Las percepciones iniciales que los TCI sostienen se presentan en la Tabla 4.7.10, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Nota. Continúa en la página siguiente, ya que se presenta una tabla que excede el espacio restante de la página.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Tabla 4.7.10 Número de fragmentos de la categoría Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y principales dificultades en las sesiones de reflexión conjunta

CÓDIGO	TAP_1_E1 Gr=157			TAP_2_E1 Gr=128			TAP_3_E1 Gr=169			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
5. 1 EVA_PRFC-PP_PPA_TAP Gr=10	4	40,00	40,00	4	40,00	40,00	2	20,00	20,00	10	100	100,00
Totales	4	40,00	40,00	4	40,00	40,00	2	20,00	20,00	10	100	100

Nota. En la Tabla 4.7.10 se puede apreciar que el único código que comporta la evaluación 5. 1 EVA_PRFC-PP_PPA_TAP está representada en bajo porcentaje por los tutores sobre la evaluación de la reflexión conjunta.

4.7.5.1. Percepciones iniciales de los TAP. Evaluación de la reflexión sobre la PP

Las preguntas que aportaron información pertinente y relevante sobre esta subcategoría fueron *¿Desarrollan alguna actividad de evaluación sobre la reflexión de la PP?, ¿Qué actividades de evaluación se consideran dentro del proceso de PP en la reflexión?, ¿Esta evaluación es compartida por los dos tutores que conforman la PPA o es dividida?* (5. 1 EVA_PRFC-PP_PPA_TAP).

TAP_1: El tutor comenta que no hubo un proceso de evaluación de la reflexión.

TAP_1_E1 (1:19:00.6): “No, que yo me acuerde no.”

TAP_2: El tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares comenta que no se ha realizado dicha evaluación.

TAP_2_E1 (1:13:26.5): “La verdad yo creo que no, no se le ha generado una calificación.”

TAP_3: El tutor comenta que no hubo un proceso de evaluación de la reflexión.

TAP_3_E1 (0:44:47.5): “No se dio esto.”

4.7.6. Percepciones iniciales de los TAP. Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; repercusión en diferentes ámbitos formativos.

En el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas iniciales se ha podido identificar esta categoría: “Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión” que incluye **cuatro subcategorías** y **cuatro ámbitos temáticos** de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas que aportan información a las subcategorías (ver Tabla 4.7.11).

Tabla 4.7.11 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a las Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión

Subcategorías	Códigos
4.7.6.1 Expectativas de logro y aprendizajes en las diferentes asignaturas	Expectativas de logro de aprendizaje de la reflexión en la DAMC 6. 1 CFOR_EXP_LOG_DAMC_TAP

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Subcategorías	Códigos
4.7.6.2 Expectativas de logro y avances en la relación entre teoría y práctica	Expectativa de logro de aprendizaje de la relación teoría y práctica 6. 2 CFOR_EXP_LOG_T-P_TAP
4.7.6.3 Expectativas de logro y mejora de la actuación de los AdD en la escuela de prácticas	Expectativas de logro y progresos en la actuación de los AdD en la unidad educativa o escuela de PP 6. 3. CFOR_PRG_ACT_ADD_PRFC-PP_TAP
4.7.6.4 Contribución de la reflexión sobre la PP al desarrollo de competencias	Contribución de la reflexión sobre la PP al desarrollo de competencias 6. 4. CFOR_COMP_DES_PRFC-PP_TAP

Las percepciones iniciales que los TAP sostienen se presentan en la Tabla 4.7.12, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.7.12 Número de fragmentos de la categoría Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; repercusión en diferentes ámbitos formativos

CÓDIGOS	TAP_1_E1 Gr=157			TAP_2_E1 Gr=128			TAP_3_E1 Gr=169			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
6. 1 CFOR_EXP_LOG_DAMC_TAP Gr=9	3	33,33	7,50	0	0,00	0,00	6	66,67	15,00	9	100	22,50
6. 2 CFOR_EXP_LOG_T-P_TAP Gr=6	3	50,00	7,50	2	33,33	5,00	1	16,67	2,50	6	100	15,00
6. 3 CFOR_PRG_ACT_ADD_PRFC- PP_TAP Gr=8	1	12,50	2,50	2	25,00	5,00	5	62,50	12,50	8	100	20,00
6. 4 CFOR_COMP_DES_AdD_PRFC- PP_TAP Gr=17	0	0,00	0,00	11	64,71	27,50	6	35,29	15,00	17	100	42,50
Totales	7	17,50	17,50	15	37,50	37,50	18	45,00	45,00	40	100	100

Nota. En la Tabla 4.7.12 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia: en primer lugar, se presenta el ámbito temático 6. 1 CFOR_EXP_LOG_DAMC_TAP y 6. 2 CFOR_EXP_LOG_T-P_TAP, la primera sobre las expectativas de logro de aprendizaje de la reflexión en la DAMC y la segunda respecto a la expectativa de logro de aprendizaje de la relación teoría y práctica.

4.7.6.1. Percepciones iniciales de los TAP. Expectativa de logro y aprendizajes en la asignatura DAMC

La pregunta vinculada a esta subcategoría fue la siguiente *¿Cuáles son sus percepciones como tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos sobre sus expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión en la asignatura y grado formativo de los AdD?* (6. 1 CFOR_EXP_LOG_DAMC_TAP).

TAP_1: Las expectativas de logro estuvieron relacionadas con la complementariedad con la reflexión y entre los tutores de la PPA.

TAP_1_E1 (1:22:50.4): “Es un complemento ideal y me parece magnífico.”

TAP_1_E1 (1:22:50.4): “El uno que sabía más de la cuestión cualitativa y el otro que sabía más de la cuestión cuantitativa.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_2: Las expectativas del tutor son: entregar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para sobrellevar la PP y el desarrollo de su proyecto.

TAP_2_E1 (1:19:17.9): “Las prácticas es dotarles a ellos habilidades, destrezas, conocimientos, valores y emociones para convivir prácticas tiene que ser un espacio de convivencia, no tiene que decir cómo se hace el PIENSA.”

TAP_3: La expectativa fue la comprensión de la práctica por parte del estudiante.

TAP_3_E1 (0:48:20.6): “Que entiendan la práctica docente o sea a que entiendan la profesión.”

4.7.6.2. Percepciones iniciales de los TAP. Expectativas de logro en la relación entre teoría y práctica

Presentamos a continuación la información relevante correspondiente a la subcategoría “Expectativas de logro en la relación entre teoría y práctica”. Se usó para levantar la información la siguiente pregunta *¿Cuáles son sus percepciones como tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos sobre sus expectativas de logro del aprendizaje de la relación entre la teoría y la práctica?*, (6. 2 CFOR_EXP_LOG_T-P_TAP).

TAP_1: Las expectativas del tutor relacionadas con la vinculación entre la teoría y la práctica fueron el trabajo conjunto con la PPA y resolver las inquietudes de los AdD. Otra de las expectativas fue estructurar la teoría que surge de la PP.

TAP_1_E1 (1:24:53.7): “Los tiempos no fueron adecuados como ellos esperaban, pero al final resultó bien porque vino mi apoyo, mi pareja pedagógica a leer todos los contenidos que ellos tenían dificultad, en estructurar.”

TAP_2: Las expectativas radican en que exista vinculación entre la teoría y la práctica a partir de un trabajo cooperativo.

TAP_2_E1 (1:21:24.3): “La verdad yo si pienso que sí se logra, son altas, si se logra cumplir las expectativas de logro entre teoría y práctica, sí se logra, pero con un trabajo conjunto que parte del diálogo, yo pienso que sí se logra, pero si pienso también que para llegar a cumplir las expectativas reitero que todavía falta a darle más apoyo a la cátedra Integradora, pero sí se logra o por lo menos con nuestros guambros si hemos logrado identificar eso.”

TAP_3: Comenta que las expectativas en este ciclo han sido elevadas.

TAP_3_E1 (0:49:02.3): “Yo creo que si se ha llegado bastante este semestre.”

4.7.6.3. Percepciones iniciales de los TAP. Expectativas de logro y mejora de la actuación de los AdD en la escuela de prácticas

Presentamos a continuación la información relevante correspondiente a la subcategoría “Expectativas de logro y mejora de la actuación de los AdD en la escuela de prácticas”. Se usaron para levantar la información la siguiente pregunta *¿Cuáles son sus percepciones como tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos sobre los principales progresos en las actuaciones de las AdD en la escuela luego de haber reflexionado sobre las situaciones de la PP?* (6. 3 CFOR_PRG_ACT_ADD_PRFC-PP_TAP).

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

TAP_1: Los principales progresos de actuación es la solución que entrega un estudiante a una situación determinada.

TAP_1_E1 (1:30:46.6): “Si, sí, yo conozco a una joven, la joven que está haciendo con su pareja pedagógica el proyecto de rescatar, está haciendo la historia de vida de una profesora que le resultó ejemplar, esta chica por ejemplo yo le veo que le encanta ver cómo la profesora da las clases y ella en todos los recreos está con los niños ahí y está preguntando y está jugando y está viendo y ella está aprendiendo, ella es una esponja de cómo quiere ser una buena profesora.”

TAP_2: Entre las actuaciones referente al progreso está la teorización de la práctica.

TAP_2_E1 (1:23:37.6): “Considero que es importantes el principal alegría que me da a mí es que ellos ya teorizan la práctica, es decir que ellos ya reflexionan desde conceptos lo que ellos están viviendo, a qué me refiero, es que hablan con conceptos, ya hablan con sus discursos al momento de comentar.”

TAP_3: El tutor explica que los estudiantes a través de la reflexión adquieren otro tipo de percepción y análisis de una situación con la posibilidad de resolverla.

TAP_3_E1 (0:51:04.6): “Van con otra visión, van con otra forma de actuar.”

TAP_3_E1 (0:51:04.6): “Preparados para enfrentar las diferentes situaciones que se dan en la escuela.”

4.7.6.4. Percepciones iniciales de los TAP. Contribución de la reflexión sobre la PP al desarrollo de competencias

La información relativa a esta subcategoría se exploró, entre otras, mediante la pregunta *¿Cuáles son las principales competencias alcanzadas en los AdD que usted como tutor de la PPA ha podido evidenciar luego de los procesos de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP?*, y su codificación comportó la elaboración de un código para captar las percepciones de los tutores: (6. 4 CFOR_COMP_DES_AdD_PRFC-PP_TAP).

TAP_1: Las competencias adquiridas fue entregar una solución a una situación determinada.

TAP_1_E1 (1:35:08.3): “Ellos son capaces, imagínese ellos son capaces de conseguir que una niña no sea aislada del grupo, solamente dos meses estuvieron nuestros chicos ahí, qué competentes se han vuelto, qué competentes, porque era una niña, era un chico y una chica los nuestros, la chica fue la que más amigable de la niña sucia, de la niña vaga, de la niña que todo el mundo le rechazaba en el aula y después todo el mundo quería jugar con la niña.”

TAP_2: Entre las competencias alcanzadas por los AdD están vinculadas con el cambio de actitud frente a su formación, el trabajo en equipo y el empleo de tecnologías.

TAP_2_E1 (1:26:06.1): “La actitud de ellos como docentes en formación va cambiando.”

TAP_2_E1 (1:26:06.1): “La capacidad de trabajo en equipo.”

TAP_2_E1 (1:26:06.1): “Capacidad de utilizar y emplear las tecnologías.”

TAP_3: Para el tutor las principales competencias desarrolladas fueron la gestión del espacio y tiempo en el desarrollo de una clase.

TAP_3_E1 (0:52:11.4): “Los estudiantes desarrollaron es más control con los grupos.”

4.7.7. Percepciones iniciales de los TAP. Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión

La categoría “Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión” reúne información sobre el grado de satisfacción por la participación y el nivel de reflexión alcanzado. La información se categorizó usando los códigos: 7. 1 SAT_PART_PRFC-PP_TAP y 7. 2 SAT_NIV_PRFC-PP_TAP.

Tabla 4.7.13 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a la Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión

Subcategorías	Códigos
4.7.7.1 Grado de satisfacción por la participación en el proceso de reflexión conjunta	Nivel de satisfacción por la participación en el proceso de reflexión 7. 1 SAT_PART_PRFC_PP_TAP
4.7.7.2 Grado de satisfacción por el nivel de reflexión alcanzado	Grado de satisfacción por el nivel alcanzado en la participación en el proceso de reflexión 7. 2 SAT_NIV_PRFC_PP_TAP

Las percepciones iniciales que los TAP sostienen se presentan en la Tabla 4.7.14, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.7.14 Número de fragmentos de la categoría Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión

CÓDIGOS	TAP_1_E1 Gr=157			TAP_2_E1 Gr=128			TAP_3_E1 Gr=169			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
7. 1 SAT_PART_PRFC-PP_TAP Gr=8	3	37,50	27,27	2	25,00	18,18	3	37,50	27,27	8	100	72,73
7. 2 SAT_NIV_PRFC-PP_TAP Gr=3	0	0,00	0,00	2	66,67	18,18	1	33,33	9,09	3	100	27,27
Totales	3	27,27	27,27	4	36,36	36,36	4	36,36	36,36	11	100	100

Nota. En la Tabla 4.7.14 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia. En primer lugar, se presenta el ámbito temático 7. 1 SAT_PART_PRFC-PP_TAP que hace referencia a la percepción de los TAP sobre la satisfacción por la participación en el proceso de la reflexión.

4.7.7.1. Percepciones iniciales de los TAP. Grado de satisfacción por la participación en los procesos de reflexión sobre la PP

La información sobre el grado de satisfacción por la participación en procesos de reflexión se alcanzó entre otros medios, gracias a la exploración de la temática que facilitó la pregunta: *¿Cuál es su grado de satisfacción por la participación y logro de la reflexión por los Add?, (7. 1 SAT_PART_PRFC-PP_TAP).*

TAP_1: El grado de satisfacción de TAP_1 es elevado, pero a la vez no en su totalidad por la falta de cercanía entre los estudiantes y el cómo tutor.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_1_E1 (1:33:37.7): “Yo la verdad es que estoy satisfecha, contenta, pero no completamente satisfecha porque hubo un momento de rotura de la confianza entre ellos y yo y eso nos distanció muchísimo de la reflexión inocente y espontánea que se hubiera dado en otras circunstancias.”

TAP_2: Menciona que el nivel de satisfacción es total, porque los estudiantes han mostrado una buena participación y apoyo al proceso.

TAP_2_E1 (1:24:52.4): “El curso que estamos, siempre ha estado presto apoyar.”

TAP_3: Explica que su satisfacción se fija en el aporte y en obtener mayor compromiso por parte de los AdD con la PP.

TAP_3 (00:43:8) “Ayudó que los estudiantes tengan más compromiso con las prácticas.”

4.7.7.2. Percepciones iniciales de los TAP. Grado de satisfacción por el nivel de reflexión alcanzado

Para explorar esta subcategoría se usó la pregunta: *¿Cuál es su grado de satisfacción por la participación y logro de la reflexión por los AdD?* (7. 2 SAT_NIV_PRFC-PP_TAP).

TAP_1: No hay citas

TAP_2: Comenta que hubo una elevada satisfacción por la constante participación y apoyo al proceso de reflexión recibida por los AdD.

TAP_2_E1 (1:24:52.4): “Si vamos en un porcentaje, es del 100%, porque ha sido un proceso un buen curso antes y están prestos a participar y apoyar.”

TAP_3: Comenta que su nivel de satisfacción fue alto.

TAP_3_E1 (0:51:36.3): “Yo estoy muy satisfecho con esto.”

4.7.8. Percepciones iniciales de los TAP. Sugerencias de cambio y de mejora de la experiencia de reflexión sobre la PP

Este código se agrega posteriormente el diseño del guion de entrevista, por la necesidad de visualizar las sugerencias que los tutores de la PPA realizan para la mejora del PRFC-PP, y su codificación comportó la elaboración de un código para captar las percepciones de los tutores (8. 1 SUG_MEJ_PRFC-PP_TAP).

Tabla 4.7.15 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas iniciales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a las Sugerencias de cambio y de mejora de la experiencia de reflexión sobre la PP

Subcategorías	Códigos
4.7.8.1 Propuestas de mejora para el desarrollo de futuros procesos de reflexión conjunta sobre la PP	Sugerencias de mejora para la mejora del proceso de reflexión 8. 1 SUG_MEJ_PRFC-PP_TAP

Las percepciones iniciales que los TAP sostienen se presentan en la Tabla 4.7.16 que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Tabla 4.7.16 Número de fragmentos de la categoría Sugerencias de cambio y mejora de la experiencia de reflexión en la PP

CÓDIGOS	TAP_1_E1 Gr=157			TAP_2_E1 Gr=128			TAP_3_E1 Gr=169			Totales		
	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>%t</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>%t</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>%t</i>	<i>f</i>	<i>%f</i>	<i>%t</i>
8.1 SUG_MEJ_PRFC-PP_TAP Gr=20	1	5,00	5,00	14	70,00	70,00	5	25,00	25,00	20	100	100
Totales	1	5,00	5,00	14	70,00	70,00	5	25,00	25,00	20	100	100

Nota. Este categoría y su ámbito temático, se agregó posteriormente el diseño del guion de entrevista, por la necesidad de visualizar las sugerencias que los tutores de la PPA realizan para la mejora del PRFC-PP.

4.7.8.1. Percepciones iniciales de los TAP. Propuestas de mejora para el desarrollo de futuros procesos de reflexión conjunta sobre la PP

TAP_1: El tutor explica que es importante contar con un tutor que acompañe en el proceso de la PP y sea una guía en el desarrollo del PIENSA.

TAP_1_E1 (1:24:53.7): “El profesional que les vaya a ayudar en esta reflexión debe ser hábil en las dos cosas, no sólo en el acompañamiento, en la práctica en la Unidad Educativa, sino también en la elaboración, en la estructura de todo lo que vieron en la práctica, ahora teorizar en el PIENSA, debe ser un experto.”

TAP_2: Las sugerencias entregadas por el tutor están vinculadas con la fase de cierre de la reflexión para concluirla con una lluvia de ideas.

TAP_2_E1 (0:08:42.3): “Se puede terminar con cada clase hacer una lluvia de ideas, un mapa mental de cada una de las reflexiones.”

TAP_3: Sugiere que exista una conexión con los contenidos adquiridos anteriormente y el proceso de la reflexión.

TAP_3_E1 (0:08:37.6): “Cada semestre que vaya pasando vaya viendo algo nuevo también, entonces de esa manera si puede haber una relación entre teoría y práctica.”

4.8. Resultados del análisis de entrevista final a los TAP

La presentación se organiza en nueve apartados, uno para cada una de las categorías de análisis de la primera entrevista semiestructurada y que se han presentado previamente en apartados anteriores. Los apartados son los siguientes: (4.8.1) Naturaleza, características e importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP para la formación; (4.8.2) Contribución de la reflexión a la relación entre la teoría y la práctica; (4.8.3) Rol específico de cada tutor en el aprendizaje y en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la reflexión; (4.8.4) Ayudas que consideran necesarias para lograr el aprendizaje y/o la enseñanza de la reflexión de las experiencias o situaciones de la práctica; (4.8.5) Evaluación del proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional; (4.8.6) Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; repercusión en diferentes ámbitos formativos; (4.8.7) Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión; (4.8.8.) Sugerencias de mejora a la propuesta de reflexión sobre las situaciones de la PP y (4.8.9.) Inclusión de las sesiones de reflexión sobre las situaciones de la práctica en el PRFC y formación de los tutores.

4.8.1. Percepciones finales de los TAP. Naturaleza, características e importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP para la formación

Del contenido de las entrevistas finales a los AdD se ha analizado la categoría “Naturaleza, características e importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP para la formación” que incluye **cinco subcategorías** y **nueve ámbitos temáticos** de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas que aportan información a las subcategorías (ver Tabla 4.8.1).

En este apartado de entrevista final, presentamos los resultados de esta categoría que, como ya ocurría en la entrevista inicial, incluyen las subcategorías de: “*Concepción de la naturaleza y características de la reflexión*” (1.1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TAP); “*Importancia de la reflexión para la formación*” (1. 3 NAT_IMP_R-PP_PPA_FORM_MAE_TAP); “*Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la formación de los tutores y de los AdD*” (1.4 NAT_RPP_FOR_DES_PPA_TAP; 1.5 NAT_RPP_FORM_DES_AdD_TAP); “*Proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP*” (1. 6 NAT_PRFC_PP_TAP; 1. 7 NAT_FOR_ORG_CONST_PRFC_PP_TAP y 1.8. NAT_TIP_R_PRFC_PP_TAP) y “*Nivel de profundidad de la reflexión alcanzado*” (1. 9 NAT_NIV_RPP_AdD_TAP).

Tabla 4.8.1 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a la Naturaleza, características e importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP para la formación

Subcategoría	Códigos
4.8.1.1 Concepción de la naturaleza y características de la reflexión en la PP	Concepción sobre la naturaleza y características de la reflexión en la PP 1.1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TAP 1.2 NAT_CONC_NAT_RPP_EJE_TAP
4.8.1.2 Importancia que la PP otorga a la reflexión en la PP para la formación	Importancia de la reflexión en la PP para la formación 1. 3 NAT_IMP_RPP_PPA_FORM_ADD_TAP
4.8.1.3 Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la formación de los tutores y de los AdD	Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la formación y conocimiento de la PPA 1.4 NAT_RPP_FOR_DES_PPA_TAP

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Subcategoría	Códigos
	Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la formación y conocimiento de los AdD 1.5 NAT_RPP_FORM_DES_AdD_TAP
4.8.1.4 Proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP	Proceso de reflexión que siguen habitualmente los AdD con sus tutores de la PPA 1.6 NAT_PRFC_PP_TAP Organización del espacio de reflexión 1.7 NAT_FOR_ORG_CONST_PRFC_PP_TAP Tipos de organización de la reflexión: individual y grupal 1.8 NAT_TIP_R_PRFC_PP_TAP
4.8.1.5 Nivel de profundidad de la reflexión alcanzado	Nivel de profundidad de la reflexión alcanzado en las sesiones. 1.9 NAT_NIV_RPP_AdD_TAP

Las percepciones finales que los TAP sostienen se presentan en la Tabla 4.8.2, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.8.2 Número de fragmentos de la categoría Naturaleza, características y organización de la reflexión en la PP y subcategorías integrantes

CÓDIGOS	TAP_1_E2 Gr=167			TAP_2_E2 Gr=196			TAP_3_E2 Gr=169			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
1.1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TAP Gr=10	4	40,00	5,88	4	40,00	5,88	2	20,00	2,94	10	100	14,71
1.2 NAT_CON_NAT_RPP_EJE_TAP Gr=14	3	21,43	4,41	3	21,43	4,41	8	57,14	11,77	14	100	20,59
1.3 NAT_IMP_RPP_PPA_FOM_AdD_TAP Gr=12	6	50,00	8,82	5	41,67	7,35	1	8,33	1,47	12	100	17,65
1.4 NAT_R_PP_FOR_DES_PPA_TAP Gr=3	1	33,33	1,47	2	66,67	2,94	0	0,00	0,00	3	100	4,41
1.5 NAT_RPP_FORM_DES_AdD_TAP Gr=7	2	28,57	2,94	2	28,57	2,94	3	42,86	4,41	7	100	10,29
1.6 NAT_PRFC_PP_TAP Gr=8	5	62,50	7,35	2	25,00	2,94	1	12,50	1,47	8	100	11,77
1.7 NAT_FOR_ORG_CONST_PRFC_PP_TAP Gr=6	2	33,33	2,94	2	33,33	2,94	2	33,33	2,94	6	100	8,82
1.8 NAT_TIP_R_PRFC_PP_TAP Gr=3	1	33,33	1,47	1	33,33	1,47	1	33,33	1,47	3	100	4,41
1.9 NAT_NIV_RPP_AdD_TAP Gr=5	1	20,00	1,47	1	20,00	1,47	3	60,00	4,41	5	100	7,35
Totales	25	36,77	36,77	22	32,35	32,35	21	30,88	30,88	68	100	100

Nota. En la Tabla 4.8.2 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia. En primer lugar, se presenta el ámbito temático 1.3 NAT_IMP_RPP_PPA_FORM_AdD_TAP, indicando la importancia que tiene el proceso de la reflexión en la formación de los AdD; mientras que el código/ámbito temático que le sigue es 1.6

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

NAT_PRFC_PP_TAP que hace referencia al proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP.

4.8.1.1. Percepciones finales de los TAP. Naturaleza y características de la reflexión sobre la PP

Las preguntas que aportaron información sobre la subcategoría “Concepción de la naturaleza y características de la reflexión en la PP” fueron las siguientes: *¿Cómo concibe la naturaleza de la reflexión sobre las situaciones de la PP al finalizar este ciclo académico?*, y *¿Compártame un ejemplo que ilustre qué es para usted la reflexión sobre la PP luego de haber participado en procesos de reflexión de las situaciones vividas en la PP de los AdD?* (1. 1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TAP y 1. 2 NAT_CONC_NAT_RPP_EJE_TAP).

Concepción de la naturaleza de la reflexión sobre las situaciones de la PP (1.1 NAT_CONC_NAT_R-PP_TAP)

TAP_1: Considera la reflexión como un proceso productivo, en el cual se intercambian vivencias que pueden ser reflexionadas y analizadas. Indica que su importancia está en compartir posibles soluciones que aporta el compañero de aula y pueden ser aplicadas en la PP.

TAP_1_EF (0:01:41.9): “Super, ultra productiva porque si no hubiera una revisión a las acciones que se han hecho durante el trabajo de práctica preprofesional no pudiéramos cambiar nuestro propio papel como observadores.”

TAP_1_EF (0:20:05.0): “La reflexión es fundamental porque todos están viviendo esa experiencia en el compañero y proponen posibles sugerencias o posibles mejoras a esa acción que se ha vivido en el aula, la reflexión es fundamental, la reflexión está desde el principio hasta el final.”

TAP_2: De acuerdo con su percepción, la naturaleza de la reflexión ha sido muy satisfactoria no solo de análisis, además a la contribución en el PIENSA. El proceso reflexivo lo concibe como un proceso cíclico, es decir que su inicio fue una pregunta problematizadora, luego de la reflexión, se intentó dar respuesta a esta. Además, este espacio permitió exponer inquietudes y generar un diálogo. Para el tutor este espacio ha entregado la posibilidad de hacer visible la conexión entre la teoría y la práctica.

TAP_2_EF (0:01:36.1): “Los procesos de la relatoría fueron muy interesante yo, yo si se hubiera un grado de necesidad de unos cinco tipos acá del Likert yo estoy muy muy satisfactoriamente con el método que se empleó y sobre todo fue una ayuda fundamental no sólo para esto, sino también para el desarrollo de los PIENSA posteriores.”

TAP_2_EF (0:00:59.7): “Era un proceso cíclico que volvía siempre a quién le dio la pregunta problematizadora entonces por ejemplo nosotros la relatoría dentro del proceso que hicimos fue el chico que comentaba era la pregunta problematizadora qué hago, cómo hago, qué veo, que vieron y los otros chicos empezaban a generar desde sus experiencias los aportes, nuestro error fue más de facilitador antes que solucionar la vida, entonces quien solucionaba las cosas eran los chicos porque ellos también habían vivido eso.”

TAP_3: Concibe la naturaleza de la reflexión en el que los estudiantes comentan experiencias e inicia a través de ideas entregadas por los estudiantes en un espacio participativo.

TAP_3_EF (0:03:09.3): “La idea es que los procesos de reflexión son buenos, pero los estudiantes tienen que estar preparados para ese proceso de reflexión, a veces solamente

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

queremos introducir algo nuevo en la educación como este caso que tú estás diciendo de la reflexión.”

TAP_3_EF (0:03:09.3): “Bueno de ahí interesante porque les estamos haciendo a los estudiantes que empiecen a contar sus ideas, que empiecen a generar sus puntos de vista a darles realmente un rol más participativo.”

Ejemplo de situación de la PP que ilustra la concepción de TAP sobre la reflexión. (1.2 NAT_CON_NAT_RPP_EJE_TAP)

TAP_1: Expone como ejemplos las experiencias que los estudiantes llevan a la Universidad, uno de ellos es la buena práctica del tutor profesional del Centro de Prácticas, por otra parte, está el caso de estudiantes en proceso de inclusión como estudiantes con síndrome de Down, el uso de estrategias didácticas inadecuadas para la enseñanza de las Ciencias Naturales.

TAP_1_EF (0:17:09.7) “Hubo una pareja de jóvenes que descubrió que la práctica profesional también es buena y quiso rescatar lo bueno de una profesora de primer grado, sólo empezaron a ver lo bueno, lo bueno, lo bueno, lo bueno, esa es una excelente reflexión.”

TAP_1_EF (0:49:09.6): “Los contenidos de ciencias naturales que nos sabían darlos adecuadamente o que los estudiantes no aprendían porque el profesor no utilizaba las técnicas adecuadas para que los muchachos aprendan, nuestros jóvenes decidieron cuando uno de los profesores daba la clase de lengua en lugar de dar la clase de ciencias naturales porque los chicos no sabían leer decidieron unir las dos, van a aprender a leer, pero con contenidos de ciencias naturales y entonces unieron.”

TAP_2: Menciona que la narración de las diferentes situaciones vividas en la PP permitió afianzar la competencia lectora. Por otra parte, menciona que los tipos de situaciones presentadas no suelen estar solo vinculadas a la pedagogía sino a otras áreas como por ejemplo la social.

TAP_2_EF_ (0:04:01.2) “Yo creo que la relatoría nos ayudó en ese momento a guiarles de estos estudiantes para poder vincular la importancia de los gustos de los estudiantes con el proceso de habilidades lectoras.”

TAP_2_EF (0:02:33.1): “En el momento de la práctica, muchas de las relatorías iban viendo con cosas que no eran netamente pedagógicas, sino vinculadas a las relaciones sociales dentro del aula.”

TAP_3: Explica que entre las experiencias llevadas al aula por los estudiantes universitarios se trata diferentes tipos de experiencias que son compartidas en el espacio de la reflexión, entre ellas se encuentran: entrega de conocimientos erróneos por parte de la profesora y el manejo de la situación por parte del AdD, la identificación de buenas prácticas y la disciplina de los estudiantes de la Unidad Educativa.

TAP_3_EF (0:56:57.0): “Había un caso de matemáticas, había una estudiante, y eso si generó un problema bastante grande, que decía que la profesora estaba haciendo errores; entonces ella le dice a la profesora: “usted está haciendo mal una operación”. Entonces, yo (la profesora) también voy a reaccionar mal; no, ¿cierto? Entonces ahí hubo un conflicto que tuvimos que cambiarle de aula a la chica.”

TAP_3_EF (0:56:57.0): “Unos estudiantes decían que ellos trataban de cómo decirle a la profesora, no centrarse en las cosas malas que hace la profesora de aula sino más bien tratar de decirle: “profe yo creo que mejor le hacemos de esta manera, entonces, trabajemos juntos.”

TAP_3_EF (0:07:53.7): “Entonces, bueno, ellos daban ejemplos, no ¿cierto?, de que cuando ellos iban, los estudiantes, no les hacían caso. Todos tenían problemas de la disciplina, todos se quejaron.”

4.8.1.2. Percepciones finales del TAP. Importancia que la PPA otorga a la reflexión en la PP

Presentamos el análisis de la subcategoría: “Importancia de la reflexión en la PP para la formación”. La pregunta que nos permitió obtener información general relevante sobre esta temática fue: *¿Cuál es su percepción sobre la importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP en la formación de los AdD? ¿Usted cree que reflexionar sobre situaciones de la PP es importante para la formación de los AdD? ¿Por qué?* (1. 3 NAT_IMP_RPP_PPA_FORM_AdD_TAP).

Importancia que la PPA otorga a la reflexión sobre las situaciones en la práctica preprofesional (1. 3 NAT_IMP_RPP_PPA_FORM_AdD_TAP).

TAP_1: Explica que la importancia de las situaciones vividas en la PP radica en un sistema que les permite aprender a través de un análisis de lo observado. Agrega que la experiencia de desarrollar la reflexión ha sido positiva por el apoyo de su pareja pedagógica académica, el TCI_1. La tutora menciona que de la lectura de las relatorías y de la reflexión los estudiantes obtienen opciones de solución de las diferentes problemáticas.

TAP_1_EF (0:01:41.9): “La reflexión es un proceso relevante para la formación, porque es una forma de aprender no sólo para el que se analiza así mismo lo que ha hecho, sino para el que ha sido analizado y observado.”

TAP_1_EF (0:03:37.7): “Para mí es una experiencia única y super, cómo me queda la palabra para decir super, super, superbuena sí. Pero quiero decir en el sentido que el apoyo que a mí me ha brindado el TCI_1, como mi pareja pedagógica, ha sido increíble porque él es un investigador profundo, en la parte positivista cuantitativa, y yo soy etnógrafa, en la parte cualitativa, y gran número de las pequeñas investigaciones que los estudiantes han hecho en quinto curso han sido mixtas, cuantitativa y cualitativa.”

TAP_1_EF (0:20:05.0): “La reflexión es fundamental porque todos están viviendo esa experiencia en el compañero y proponen posibles sugerencias o posibles mejoras a esa acción que se ha vivido en el aula; la reflexión es fundamental, la reflexión está desde el principio hasta el final.”

TAP_2: Comenta la importancia como un proceso metodológico necesario para reflexionar y facilitar el trabajo en el aula a partir de sus experiencias y emociones. Es un espacio en el cual los tutores fueron mediadores para relacionar la teoría con la práctica. El tutor indica tener una satisfacción muy alta por el empleo de relatoría, no es solo un aporte para la reflexión sino para el desarrollo de los proyectos.

TAP_2_EF_ (0:07:13.1): “La relatoría es un proceso necesario metodológico que requiere su tema requiere su proceso para poder desarrollar todo a mí me parece que es muy importante porque esto nos facilitó el trabajo porque es más complicado si ustedes como fueron en la semana, ¡, ah; mira qué interesante y qué más ,en cambio, con la relatoría era algo que ellos plasmaron desde sus propios sentimientos de emociones a través de la semiótica menciona que ellos dejan plasmado algo y ese algo se les refiere a ellos mismos pues te genera más valor que simplemente comentar.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_2_EF (0:02:33.1): “Fue un proceso fundamental de alta ayuda las relatorías como pareja porque no se trata sólo de que trabajo uno sino deben trabajar los dos profesores dentro del punto de vista para vincular tanto la experiencia- práctica como la teoría de los procesos que se fueron dando.”

TAP_3: La importancia radica en generar la reflexión a través de ideas y diferentes perspectivas de los estudiantes universitarios con un rol participativo a partir de sus experiencias.

TAP_3_EF (0:03:09.3): “Bueno de ahí interesante porque les estamos haciendo a los estudiantes que empiecen a contar sus ideas, que empiecen a generar sus puntos de vista a darles realmente un rol más participativo.”

4.8.1.3. Percepciones finales de los TAP. Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la formación y conocimiento de la PPA y de los AdD sobre las situaciones de la PP

Esta subcategoría se focaliza en identificar las percepciones de los TAP sobre la contribución de la reflexión a la formación, en general, y al desarrollo del conocimiento profesional de la PPA sobre las situaciones de la PP. Se han analizado las respuestas a las siguientes preguntas: *¿Cuál es su percepción sobre el papel de la reflexión en la formación y desarrollo del conocimiento de la PPA sobre las situaciones de la PP luego de haber participado en procesos de reflexión de las situaciones vividas en la PP de los AdD?*, y *¿Cuál es su percepción sobre el papel de la reflexión en la formación y desarrollo del conocimiento de los AdD sobre las situaciones de PP luego de haber participado en procesos de reflexión de las situaciones vividas en la PP de los AdD?* Las respuestas fueron caracterizadas usando los siguientes códigos: 1.4 NAT_R_PP_FOR_DES_PPA_TAP y 1.5 NAT_RPP_FORM_DES_AdD_TAP.

Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la formación y conocimiento de la PPA. (1.4 NAT_R_PP_FOR_DES_PPA_TAP).

TAP_1: La percepción sobre el papel de la reflexión en la formación y desarrollo de conocimiento lo caracteriza como un enriquecimiento para los dos tutores.

TAP_1_EF (0:09:26.4): “Ha sido la reflexión lo que le ha hecho bonito a este camino liso, a veces duro también, no por la práctica de la observación, sino por el, por la falta de mi parte de no tener los suficientes instrumentos para ayuda a los estudiantes esta reflexión a mí me ha enriquecido y de seguro a TCI_1 también porque se ha sentido, por los resultados nos podemos dar cuenta nosotros que la cosa ha sido buena pese a las dificultades que hemos-tenido, pero esta reflexión ha sido continua cuando hemos tenido los problemas hemos tratado de ver cómo le solucionamos.”

TAP_2: Sostiene que la reflexión les permite explicar diferentes inquietudes que presenten los estudiantes sobre las situaciones vividas en la PP. Este proceso ha permitido realizar la reflexión entre los tutores y los estudiantes, entregando relevancia del proceso por sobre la solución.

TAP_2_EF (0:02:33.1): “Considero que eso nos ayuda a dar las pautas de ver cuáles son sus inquietudes como futuros formadores.”

TAP_2_EF (0:02:33.1): “Eso nos ayuda a nosotros luego para poder generar una reflexión entre el profesor de cátedra y práctica y ver cómo les podemos acompañar para guiarles, pero que fue algo que ustedes, tú nos mencionaste no nosotros darle la solución, sino fuimos construyendo un tejido colaborativo de soluciones.”

TAP_3: *No hay citas*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la formación y conocimiento de los AdD. (1. 5 NAT_RPP_FORM_DES_AdD_TAP).

TAP_1: Considera que el papel de reflexión en la formación y desarrollo de los AdD se centra en el desarrollo humano de los AdD, la mejora de la práctica docente a partir de la reflexión y la elaboración de su PIENSA.

TAP_1_EF (0:17:09.7): “Pero resultó extraordinario darme cuenta que una parejita de los catorce PIENSA se dedicó a mirar sólo lo bueno y sacó su PIENSA diciendo que estas buenas prácticas de esta profesora deberían repetirse en otros lugares para que mejore la práctica docente y eso es por la reflexión.”

TAP_1_EF (0:17:09.7): “La gente se ha vuelto más sensible y humana y fíjese que, siendo profesora, uno piensa que eso no es tan importante o bueno hoy en día si se piensa que es muy importante la parte humana, no siempre se ha pensado que es importante desarrollar la parte humana, los jóvenes en particular.”

TAP_2: Comenta que los estudiantes se mostraron más confiados al momento de compartir la reflexión en el aula universitaria con la participación de todos los AdD. Este proceso contribuyó al fortalecimiento de las competencias básicas y profesionales de los futuros docentes.

TAP_2_EF (0:05:56.0): “Los propios estudiantes decían lo importante de la relatoría como un proceso como un método así que no tengo otras experiencias previas, pero de lo que yo pude observar a la experiencia de cinco ciclos que ya tuvieron los chicos ellos se sentían más cómodos el proceso de confianza que se abrían en el grupo fue mucho más interesante al momento de que ellos vean reflejado y lo interesante que es que no habrá problema sólo de una relatoría si no eran de varios y esos varios lograban converger.”

TAP_2_EF (0:05:56.0): “La relatoría yo considero que fortalece las competencias básicas y profesionales de los docentes en información.”

TAP_3: Lo denomina como un proceso horizontal de interacción entre estudiantes y tutores durante la reflexión. Lo contrario que ocurriría sin la reflexión no le permitiría al estudiante escoger la solución más pertinente para su problemática, resultado de un interaprendizaje. Este proceso permite compartir situaciones de PP similares que ocurren en diferentes aulas de la Unidad Educativa.

TAP_3_EF (0:10:13.0): “Yo le veo eso más bien como una relación horizontal en el que cada estudiante dice lo que siente entonces no es el estudiante diciéndoles al profesor qué le paso y el profesor diciéndole qué hacer, porque usualmente es así, el estudiante tiene problemas, el estudiante viene donde el tutor y el tutor le dice a ver haz esto, le sugiere entonces en este tipo de reflexiones es como más horizontal.”

TAP_3_EF (0:10:13.0): “Entonces ahora primero se sienten que no son los únicos que están enfrentando estos problemas diría yo.”

TAP_3_EF (0:10:13.0): “Este interaprendizaje de los estudiantes que ellos encuentran las soluciones o entienden los problemas desde sus propios compañeros.”

4.8.1.4. Percepciones finales de los TAP. Proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP

La subcategoría aporta información específica de la naturaleza y características del proceso de reflexión conjunta implementado por los tutores con los AdD. Incluye la información resultante de las respuestas a las preguntas siguientes: *¿Cómo ha sido el proceso de reflexión sobre las situaciones de*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

PP que habitualmente ha trabajado con los AdD en el Quinto Ciclo de Educación Básica? (1.6 NAT_PRFC_PP_TAP); ¿Qué formas de organización se han construido durante el en proceso de reflexión de las situaciones vividas en la PP de los AdD en la universidad? (1.7 NAT_FOR_ORG_CONST_PRFC_PP_TAP) ¿Qué tipos de reflexión se han desarrollado en las sesiones de clase conjunta de la PPA, en la carrera de Educación Básica en el Quinto ciclo? Dichos tipos de reflexión, ¿Han sido fundamentalmente de carácter individual o grupal? ¿En qué se diferencian unos de otros? (1.8 NAT_TIP_R_PRFC_PP_TAP). En la caracterización del proceso se incluye la valoración por los TAP del nivel de profundidad de la reflexión alcanzado por los AdD. ¿Qué nivel de profundidad han alcanzado los AdD luego de haber participado en procesos de reflexión de las situaciones vividas en la PP, en las sesiones de clase conjunta de la PPA? (1. 9 NAT_NIV_RPP_AdD_TAP).

Proceso de reflexión que siguen habitualmente los AdD con sus tutores de la PPA en la universidad (1.6 NAT_PRFC_PP_TAP).

TAP_1: El proceso reflexivo se desarrolla a partir de una vivencia inquietante para el estudiante que comparte en el aula de la universidad, el rol de los tutores es la escucha activa, posterior se realiza una reflexión evitando entregar una única solución, sino a entregar la posibilidad que el estudiante encuentre la solución más adecuada. En el proceso inicial, anterior a la reflexión se realizaba un análisis en pequeños grupos, sin embargo, cree que fue más pertinente realizar en gran grupo, porque puede mejorar la interacción entre los participantes luego de la lectura de la relatoría y la participación de estudiantes que hayan vivenciado situaciones similares.

TAP_1_EF (0:20:05.0): “Los jóvenes son bien inquietos y todo le vienen a contar a uno todo lo que ven mal todo lo que ven bien, todo lo que les parece interesante, todo lo que les parece ridículo y la tarea del tutor en ese momento del tutor de la práctica preprofesional es escuchar primero porque no podemos dar soluciones inmediatas y nunca podemos dar soluciones, quien debe encontrar la solución es el mismo estudiante. Como en el aula en la tarde tenemos tres horas seguidas para Diseño y aplicación de modelos curriculares que es cómo observar la realidad de las prácticas.”

TAP_1_EF (0:20:05.0): “Al principio trabajábamos en equipo, pero nos dimos cuenta que la mejor forma de trabajar era en círculo porque todos nos podíamos ver el rostro y poder discutir, entonces cuando lee un joven la relatoría todos han pasado por una experiencia similar.”

TAP_1_EF (0:20:05.0): “Todos tienen una idea de lo que está pasando en el aula y todos tienen ideas de la posible solución a ese problema.”

TAP_2: Explica que el proceso de reflexión iniciaba con la lectura de la relatoría, posterior a esto se presenta una pregunta problematizadora para promover la reflexión.

TAP_2_EF (0:11:11.9): “Es cada uno se sentaba y abría su propia experiencia en relación a quien leía la relatoría quien leía la relatoría lanzaba una pregunta problematizadora cómo hago y esto, esto qué pasó, todos los alumnos que tenían esa referencia vinculaban a sus experiencias a mí también me pasó y lo logré así, luego de esta reflexión grupal volvíamos a quién lanzó la pregunta problematizadora y ahora luego de estas experiencias cómo consideras que puedes actuar.”

TAP_3: El tutor comenta que el proceso reflexivo se inicia formando un círculo con los estudiantes para que comenten de forma voluntaria y designada en ciertas ocasiones las relatorías que luego eran reflexionadas en conjunto.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_3_EF (0:12:32.2): “Terminamos asignándoles, entonces a veces forzándoles incluso, usted dice la próxima semana entonces luego se ponían en círculo para que cada quien esté hablando entonces esa era la estructura, hubo un cambio, inicialmente se pidió voluntarios, pero al ver que no había muchos voluntarios luego tuvimos que designarles entonces para que ellos hablen sobre la relatoría y luego se trabajaba en círculo para que todos traten de habla.”

Organización del espacio de reflexión (1.7 NAT_FOR_ORG_CONST_PRFC_PP_TAP).

TAP_1: La forma de organización que se propuso fue pensada en la interacción cara a cara para generar mayor participación.

TAP_1_EF (0:24:11.8): “Se ven el rostro, es mejor, participan más.”

TAP_1_EF (0:23:59.0): “Si, catorce grupos formábamos.”

TAP_2: La organización para el proceso de la reflexión fue compartir las relatorías para que posterior en este espacio los estudiantes expongan sus diferentes percepciones frente a una situación de PP.

TAP_2_EF (0:09:28.8): “Fuimos viendo en las clases que cada uno inclusive cada uno de los chicos tenía percepciones diferentes del mismo acto, entonces hicieron individualmente ya posterior a ello ahora.”

TAP_2_EF (0:09:28.8): “Dentro de esto es justamente a un primer paso podría dividir en las relatorías un primer paso que estamos conociendo un instrumento adecuándonos la práctica y un segundo paso rápido donde los chicos ya manejaban y nosotros también.”

TAP_3: La reflexión se realiza con la exposición de una situación vivida en la PP. Los tutores intentaban que estas relatorías que se compartían sean diferentes para generar mayor reflexión.

TAP_3_EF (0:13:45.1): “La idea era tener dos personas de clases diferentes para que nos den dos experiencias diferentes entonces hacían individualmente sus relatorías y de ahí se designaba por ejemplo segundo grado entonces había dos paralelos de segundo grado entonces dos estudiantes de segundo grado son los que iban hablar sus experiencias.”

Tipos de organización de la reflexión: individual y grupal (1.8 NAT_TIP_R_PRFC_PP_TAP).

TAP_1: El tipo de reflexión fue de tipo individual y por pareja para posterior realizarlo en grupo.

TAP_1_EF (0:24:50.0): “Trabajo de reflexión individual que se ha hecho por aulas y por parejas, esto si queda muy bien, pero para después porque los problemas si deben ser analizados en el aula por la parejita que está viendo directamente el problema, sirve la reflexión a la final.”

TAP_2: El tutor explica que el tipo de reflexión ha sido grupal.

TAP_2_EF (0:11:11.9): “...entonces no puede ser ni individual, ni grupal, ni por separado, tiene que ser un conjunto”

TAP_3:

TAP_3_EF (0:14:41.8): “Yo diría grupales.”

4.8.1.5. Percepciones finales de los TAP. Nivel de profundidad que han alcanzado los AdD luego de haber participado en procesos de reflexión de las situaciones vividas en la PP (1. 9 NAT_NIV_RPP_AdD_TAP)

TAP_1: El nivel de profundidad que los estudiantes han alcanzado en la reflexión puede evidenciarse como cambio.

TAP_1_EF (0:29:15.2): “Pero ha cambiado a mí me parece que este proceso de cambio y un poco concientización a lo humano es un proceso que viene dándose desde el primero.”

TAP_2: Califica que la reflexión no llegó a un nivel profundo por diferentes causas, una de ellas es la falta de interés necesaria sobre el proceso por parte de los estudiantes.

TAP_2_EF (0:12:22.0): “Era un poco era muy muy muy escueta, no tenía, era simplemente una serie de líneas que no tenían la profundidad que se necesitaba con el paso del tiempo y en estas últimas se pudo observar que inclusive vinculaban yo lo puedo mencionar hacia las competencias o cualidades humanas en sus propias relatorías por ejemplo estaban conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y emociones en una sola narración.”

TAP_3: El tutor comenta que aún falta profundizar el nivel de reflexión.

TAP_3_EF (0:16:15.0): “Por qué no se llegó a la profundidad porque los estudiantes como que no se interesaban a veces tanto.”

TAP_3_EF (0:16:16.3): “Me parece que falta un poco más que los estudiantes lleguen a profundizar más en la reflexión.”

4.8.2. Percepciones finales de los TAP. Contribución de la reflexión a la relación entre la teoría y la práctica

En las entrevistas semiestructuradas finales a los TAP se logró identificar la categoría de análisis “Contribución de la reflexión a la relación teoría práctica” que en este caso incluye tres subcategorías y cinco ámbitos temáticos de organización de las respuestas a las preguntas, ver Tabla 4.8.3.

Tabla 4.8.3 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a la Contribución de la reflexión a la relación teoría práctica

Subcategorías	Códigos
4.8.2.1 Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la relación teoría-práctica	Contribuciones de la reflexión a la relación teoría - práctica 2. 1 CON_R-PP_FOMT_T-P_TAP
4.8.2.2 Conexión de los contenidos de la asignatura DAMC con las situaciones de la PP	Relación entre los contenidos la asignatura DAMC con las situaciones objeto de reflexión de la PP 2. 8. CON_CONT_DAMC_PP_TAP
4.8.2.3 Contribución como tutor y, de manera conjunta, como PPA a la reflexión sobre las situaciones de la PP	Contribución del Tutor de Cátedra Integradora (TCI) a fomentar la reflexión en la PP 2. 1. 1. CON_TIC_FOMT_R-PP_TAP
	Contribución del Tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares (TAP) a fomentar la reflexión en la PP 2. 1. 2. CON_TAP_FOMT_R-PP_TAP
	Contribución coincidente (TCI y TAP) al fomento de la reflexión en la PP

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Subcategorías	Códigos
	2. 5 CON_COIN_PPA_PRFC_PP_TAP
	Contribución diferenciada (TCI y TAP) al fomento de la reflexión en la PP
	2.4. CON_DIF_PPA_PRFC_PP_TAP
	Contribución como PPA al fomento de la reflexión en la PP
	2.9. CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_TAP
4.8.2.4 Situaciones de la PP que suscitaron mayor atención de los AdD y necesitaron de un mayor grado de ayuda de la PPA para facilitar su comprensión	Situaciones de la PP que necesitaron mayor atención y ayuda de los AdD. 2. 6. CON_SIT_ATEN_AdD_TAP 2. 7. CON_SIT-TRA_PRFC_PP_AdD_TAP

Las percepciones finales que los TAP sostienen se presentan en la Tabla 4.8.4, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.8.4 Número de fragmentos de la categoría Reflexión a la relación entre la teoría y la práctica

CÓDIGOS	TAP_1_E2 Gr=167			TAP_2_E2 Gr=196			TAP_3_E2 Gr=169			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
2. 1 CON_RPP_FOMT_R-T-P_TAP Gr=14	6	42,86	4,96	3	21,43	2,48	5	35,71	4,13	14	100	11,57
2. 2 CON_TCI_FOMT_PRFC_PP_TAP Gr=20	8	40,00	6,61	4	20,00	3,31	8	40,00	6,61	20	100	16,53
2. 3 CON_TAP_FOMT_PRFC_PP_TAP Gr=12	5	41,67	4,13	2	16,67	1,65	5	41,67	4,13	12	100	9,92
2. 4 CON_DIF_PPA_PRFC_PP_TAP Gr=16	10	62,50	8,26	3	18,75	2,48	3	18,75	2,48	16	100	13,22
2. 5 CON_COIN_PPA_PRFC_PP_TAP Gr=6	1	16,67	0,83	4	66,67	3,31	1	16,67	0,83	6	100	4,96
2. 6 CON_SIT_ATEN_AdD_TAP Gr=7	4	57,14	3,31	3	42,86	2,48	0	0,00	0,00	7	100	5,78
2. 7 CON_SIT-TRA_PRFC_PP_AdD_TAP Gr=13	6	46,15	4,96	0	0,00	0,00	7	53,85	5,78	13	100	10,74
2. 8 CON_CONT_DAMC_PP_TAP Gr=16	7	43,75	5,78	1	6,25	0,83	8	50,00	6,61	16	100	13,22
2. 9 CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_TAP Gr=13	4	30,77	3,31	4	30,77	3,31	5	38,46	4,13	13	100	10,74
2.10 ROL_PROT_PRFC_PP_TCI Gr=4	1	25,00	0,83	1	25,00	0,83	2	50,00	1,65	4	100	3,31
Totales	52	42,97	42,97	25	20,66	20,66	44	36,36	36,36	121	100,00	100,00

Nota. En la Tabla 4.8.4 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia son; en primer lugar, el ámbito temático 2. 4 CON_DIF_PPA_PRFC_PP_TAP que refiere a la contribución diferenciada (TCI y TAP) al fomento de la reflexión en la PP, posteriormente el código/ámbito temático 2. 2 CON_TCI_FOMT_PRFC_PP_TAP que indica la contribución del TCI en el fomento del proceso de la reflexión respecto a la PP. En tercer lugar, el código/ámbito temático

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

denominado 2. 8 CON_CONT_DAMC_PP_TAP que tiene que ver con la relación entre los contenidos de la asignatura DAMC con las situaciones objeto de reflexión de la PP.

4.8.2.1. Percepciones iniciales de los TAP. Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la relación teoría-práctica

La subcategoría cuyos resultados analizamos a continuación es “Contribución de la reflexión sobre las situaciones de la PP a la relación teoría-práctica”. Las preguntas que comportó esta subcategoría en la entrevista final fueron *¿Cuál es la percepción como tutor que compone la PPA sobre el papel de la reflexión de las situaciones de PP sobre la relación entre la teoría y la práctica?, y ¿Cuáles son los indicadores que evidencian esta relación?* La información recogida fue codificada usando los códigos 2. 1. 1. CON_TIC_FOMT_R-PP_TAP; 2. 1. 2. CON_TAP_FOMT_R-PP_TAP; 2. 5 CON_COIN_PPA_PRFC_PP_TAP y 2.4. CON_DIF_PPA_PRFC_PP_TAP.

Papel de la reflexión de las situaciones de PP sobre la relación entre la teoría y la práctica (2. 1 CON_RPP_FOMT_T-P_TAP)

TAP_1: Comenta que la contribución ha sido positiva, porque permitió a los estudiantes compartir una situación de la PP a sus compañeros, quienes aportaron posibilidades de solución a la situación, contrario a lo que sucede con una reflexión individual.

TAP_1_EF (0:32:45.8): “Cuando uno escribe vuelve a leer y reflexiona sobre y dice ah que chévere, pero mira qué interesante, mira la solución es así y ha sido doble el beneficio cuando eso que escribiste aquí y reflexionaste a solas después a solas cuando volviste a leer lo que has escrito, compartes con otras treinta cabezas, yo no me había dado cuenta de este beneficio de las reflexiones después de leer, las lecturas que ellos han cogido de los actos en las relatorías eran tan beneficiosas no me había dado cuenta hasta que empezamos a practicar.”

TAP_2: Comenta que compartir las relatorías de las diferentes situaciones de PP permite que los estudiantes construyan la fundamentación teórica desde su comprensión a partir de la reflexión.

TAP_2_EF (0:13:33.4): “Bueno, sí se puede poner una escala Likert de 1 a 5 es muy satisfactorio, pero más allá de eso el valor cualitativo de la descripción que tienen ellos tienen un alcance que yo no lo veía en otros estudiantes entonces por ejemplo yo también con mis chicos de, que todos tienen prácticas entonces en tercero, en segundo estado con clases con ellos y no veía cómo ellos, el nivel que tienen los chicos fuera del curso académico el nivel de reflexión que tienen hacia su práctica profesional es mucho más en quinto gracias a las relatoría.”

TAP_2_EF (0:15:07.4): “Ahora ellos construyeron su camino su fundamentación teórica desde el entendimiento.”

TAP_3: Comenta que la teoría se evidencia en la práctica al momento que los estudiantes desarrollan sus planificaciones de clase y la aplicación de sus PIENSA.

TAP_3_EF (0:18:27.0): “Empezaron con otro tipo de planificación entonces no era, vamos a trabajar con los niños, vamos a bailar, vamos a utilizar los materiales o el cuerpo, los movimientos, vamos a salir, a correr, entonces para mí eso fue un buen cambio porque eso sí vino de las relatorías porque supimos qué está pasando realmente, supimos qué pasa en la escuela.”

TAP_3_EF (0:18:27.0): “Una clase demostrativa todo el mundo en la presentación y si no valía la presentación no podían entonces eso sí vino desde las reflexiones y eso también se evidenció

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

en los PIENSA porque igual no digo que la tecnología sea mala, pero si tenemos que contextualizar.”

4.8.2.2. Percepciones iniciales de los TAP. Conexión de los contenidos de la asignatura de DAMC que se conectan directamente con la PP

Las preguntas que comportó esta subcategoría fueron *¿Qué contenidos de la asignatura “Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos” se conectan directamente con la PP?, y ¿Cómo se conectan habitualmente los contenidos de la asignatura de “Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos” con las situaciones de la PP? (2. 8 CON_CONT_DAMC_PP_TAP).*

TAP_1: Los contenidos de la asignatura que se abordaron estuvieron relacionados con la identificación de escenarios y contextos educativos. Otro aspecto que rescata el tutor es la aplicación de la estrategia Lesson Study, la caracteriza como fundamental.

TAP_1_EF (0:53:23.1): “Identificar los escenarios, los contextos de educación.”

TAP_1_EF (0:54:45.0): “Yo digo la Lesson Study es una de las cosas que nos dicen aquí que se debe utilizar y se ha descubierto que es fundamental.”

TAP_2: Los contenidos que están relacionados con la asignatura del TAP son: el rol del estudiante, el desarrollo de portafolio y la comunicación asertiva en el espacio de la PP. También se abordó el tema del uso de estrategias y el uso de la tecnología.

TAP_2_EF (0:27:04.5): “Cada uno de los aspectos que yo puedo recordar tanto las unidades tenían que ver principalmente con el rol del estudiante, la comunicación asertiva, el portafolio.”

TAP_2_EF (0:27:04.5): “Entonces el uso de tecnologías, la estrategia lúdico creativas para videoclips.”

TAP_3: Entre los contenidos relacionados con la asignatura de Diseño y aplicación de modelos curriculares están la identificación del contexto y ambiente de aprendizaje. También el TAP proporcionaba ejemplos sobre las situaciones vividas en el aula.

TAP_3_EF (0:31:51.8): “Identificación del contexto porque el entendimiento realmente del contexto.”

TAP_3_EF (0:32:50.5): “Traemos ejemplos explicamos a través de ejemplos entonces fue bueno porque yo les explicaba eso a través de los ejemplos que vivíamos en el aula.”

Contribución como PPA al fomento de la reflexión en la PP (2.9. CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_TAP).

TAP_1: Se logró establecer relaciones con las otras asignaturas con la ayuda de los docentes responsables de las mismas. La asignatura con la que llevaron mayor proximidad fue Investigación para el apoyo a los estudiantes en el desarrollo del Proyecto Integrador de Saberes.

TAP_1_EF (0:58:51.9): “Sin la ayuda de nuestros compañeros de las otras asignaturas no hubiera sido posible salir bien parados con el PIENSA.”

TAP_1_EF (0:58:52.4): “Decidimos como pareja pedagógica a ver el compañero de investigación cómo nos puede ayudar y con qué documentos, sin embargo, que TCI_3 y yo con

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

nuestra experiencia él desde la práctica positivista y yo desde la práctica cualitativa ya teníamos documentos para entregar a nuestros estudiantes, pero nos quedó de maravilla.”

TAP_2: Comenta que esta comunicación entre las asignaturas debe ser mayor. Para de esta manera, generar mayor seguridad teórica en el estudiante y evitar confusiones de tipo teórico. Por otra parte, se ve el apoyo y aporte de la asignatura de escritura académica.

TAP_2_EF (0:31:20.3): “La verdad considero que eso sí se debería trabajar un poco más porque no hubo esa articulación con las otras asignaturas.”

TAP_2_EF (0:31:20.3): “Vi es más un poquito es un poco conflicto entre profes de contextos y lo que se da en teoría desde cátedra entonces vi que tenían conceptos distintos de determinados temas como qué es un contexto, qué es un escenario, qué es y eso es chévere aprender.”

TAP_3: El contacto con las otras asignaturas fue casi nulo. El tutor comenta que la falta de interés también se vio reflejada de su parte, sin embargo, comenta que la profesora de escritura les brindaba apoyo a los estudiantes así también el docente de la asignatura de Investigación y la profesora de Cátedra intentaba establecer esa relación.

TAP_3_EF (0:35:22.8): “Para ser sinceros no había tanto ese contacto.”

TAP_3_EF (0:35:22.8): “Faltó de mi parte o interés de los otros profesores también, pero no hubo mucho, creo que creo que la profesora de escritura algo les ayudaba con la escritura de los PIENSA me parece.”

TAP_3_EF (0:35:22.8): “Realmente fue bastante el apoyo de investigación porque yo les decía a ellos pregúntele a su profesor de investigación, busquen otras cosas.”

TAP_3_EF (0:36:40.4): “Bueno a veces sí, entonces eso también es lo que se debería entender bien el rol de cátedra entonces a veces si ella trataba de hacer, creo que ella si hablaba más con los profesores.”

4.8.2.3. Percepciones iniciales de los TAP. Contribución como tutor y, de manera conjunta, como PPA a la reflexión sobre las situaciones de la PP

Esta subcategoría corresponde a la información recogida a partir de las preguntas *¿Cuál es la percepción que como tutor que compone la PPA tiene de su contribución específica y en conjunto sobre la formación y desarrollo de la reflexión desde las situaciones de la PP? ¿Cómo la clase compartida de la PPA logra establecer relaciones entre la teoría que se aborda en cada una de las asignaturas de Quinto ciclo de EB y las situaciones que se suceden en la PP? En la caracterización de la información se utilizaron los siguientes códigos: 2. 2. 1 CON_TAP_FOMT_R-PP_TAP; 2. 2. 2 CON_TCI_FOMT_R-PP_TAP; 2. 2. 3 CON_PPA_FOMT_R-PP_TAP y 2. 3 CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_TAP 2. 5 CON_COIN_PPA_PRFC_PP_TAP y 2.4. CON_DIF_PPA_PRFC_PP_TAP. También se identificaron temas relacionados con las situaciones de la PP objeto de reflexión que focalizaron más la atención de los AdD y otras a cuyo análisis por los estudiantes los tutores debieron contribuir especialmente para facilitar la comprensión de la complejidad de las mismas por los estudiantes 2. 6. CON_SIT_ATEN_AdD_TAP y 2. 7 CON_SIT-TRA_PRFC_PP_AdD_TAP.*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Contribución del TAP a fomentar la reflexión en la PP (2.2.1. CON_TAP_FOMT_R-PP_TAP).

TAP_1: La contribución específica como TAP fue el acompañamiento en el espacio de la PP resolviendo las inquietudes de los estudiantes con bases teóricas y modelos educativos de otros países.

TAP_1_EF (0:41:33.6): “Lo mío ha sido más codo a codo, hombro a hombro con los estudiantes porque he estado de grado en grado he visto con mis ojos lo que los otros jóvenes también han estado viendo, yo en menos tiempo porque me he dado vuelta dos veces por dos veces en los dos meses en cada grado.”

TAP_1_EF (0:41:33.6): “He ayudado a todos los estudiantes con las inquietudes que han tenido en esos dos días.”

TAP_1_EF (0:41:33.6): “Ha sido fundamental porque he podido sugerir alguna teoría, quizá un autor, quizá una corriente filosófica o una corriente moderna en educación.”

TAP_2: Comenta que el apoyo que brindó fue con material didáctico como videos como una vía para descubrir posibles soluciones a los diferentes problemas o situaciones de la PP. Además, expone que el acompañamiento compartido de la experiencia fue importante.

TAP_1_EF (0:41:33.6): “Ser ese pequeño apoyo para decirles mira esto, les he traído videos, les he traído enlaces para que pudieran ellos descubrir posibles soluciones desde otros ángulos al problema que ellos están viviendo.”

TAP_2_EF (0:19:10.9): “Yo considero que en dos fue en dos fases la primera es estar con ellos en el cómo profesor de prácticas en el colegio podría hablarles desde la experiencia porque fue un acompañamiento fuerte.”

TAP_3: Explica que el aporte ha sido el apoyo en el aspecto práctico y teórico de la problemática que presentan los estudiantes.

TAP_3_EF (0:22:10.7): “Yo centrándome en la parte práctica.”

TAP_3_EF (0:23:19.6): “Yo le encontraría la parte problemática cuando uno se tiene la pareja pedagógica es cuando uno se empieza a diferir en conceptos y criterios.”

Contribución del TAP a fomentar la reflexión en la PP (2. 2. 2 CON_TCI_FOMT_R-PP_TAP)

TAP_1: La contribución de TCI, de acuerdo con TAP, es de tipo teórica. Además, comenta que la contribución ha sido mayor de TCI en el proceso reflexivo.

TAP_1_EF (0:38:46.3): “La parte teórica, porque él debe saber todo lo que dice la legislación nacional, lo que dice el Ministerio de Educación, tiene, la parte teórica es fundamental.”

TAP_1_EF (0:38:46.3): “A partir de esa teoría se desarrolla toda la práctica preprofesional, se intenta que se consiga el ideal, se intenta que se consiga el paradigma o la filosofía.”

TAP_1_EF (0:38:46.3): “El trabajo fuerte que tiene el tutor de Cátedra porque él es el teórico, el que trae toda la teoría este es el megaproyecto.”

TAP_2: La contribución por parte de TCI ha sido a partir de su experiencia y la vinculación entre todas las asignaturas del ciclo académico correspondiente.

TAP_2_EF (0:17:22.0): “Es la vinculación luego del ejercicio individual conjunto individual él hacía desde su experiencia algo que tiene TCI_2, más sabe el diablo por viejo que por diablo, vinculaba todas las cosas que habían pasado experiencias personales.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_2_EF (0:17:22.0): “Yo puedo a sustentar del proceso del modelo de plan de que tú presentaste con relatoría es un proceso individual grupal conjunto luego Cátedra vincula eso y luego lanzamos líneas teóricas entonces eso fue lo que nosotros nos sirvió.”

TAP_3: Considera que la contribución por TCI fue de tipo teórica.

TAP_3_EF (0:22:10.7): “Ella les, ella era un poco más de la parte teórica digamos entonces ella desde la parte teórica les estaba dando el seguimiento, dándoles el feedback sobre la parte teórica.”

TAP_3_EF (0:22:10.7): “Daba la parte teórica obviamente integrándole.”

TAP_3_EF (0:37:57.1): “Ella les ayudaba con la parte teórica y yo un poco más con la práctica entonces con ejemplos reales, qué vieron en las escuelas, cómo explican esto de acuerdo a lo que la profesora les dice.”

Contribución diferenciada o específica de cada tutor a fomentar la reflexión en la PP (2.4. CON_DIF_PPA_PRFC_PP_TAP).

TAP_1: El aporte diferenciado por parte de TCI es entregar contenido teórico relacionado con la legislación nacional en el ámbito educativo, modelos y corrientes educativas. Por otra parte, la ayuda que entrega TAP es la resolución de algunas inquietudes que han presentado los estudiantes, presentar diferentes modelos educativos en otros contextos internacionales y recursos que puedan aportar como una posibilidad de solución de la problemática vivenciada en la PP.

TAP_1_EF (0:38:46.3): “La parte teórica, porque él debe saber todo lo que dice la legislación nacional, lo que dice el Ministerio de Educación, tiene, la parte teórica es fundamental.”

TAP_1_EF (0:44:09.3): “Un modelo a seguir que nos ha dado TCI_1 en la parte teórica nos ha dado corrientes, filosofías, modelos de educación por decirlo.”

TAP_1_EF (0:41:33.6): “He ayudado a todos los estudiantes con las inquietudes que han tenido en esos dos días.”

TAP_1_EF (0:41:33.6): “Ser ese pequeño apoyo para decirles mira esto, les he traído videos, les he traído enlaces para que pudieran ellos descubrir posibles soluciones desde otros ángulos al problema que ellos están viviendo.”

TAP_2: Comenta que no es muy evidente la diferenciación en cuanto a la contribución por un trabajo en conjunto entre los dos tutores que permitía una complementariedad. Sin embargo, el tutor comenta que la contribución que le diferencia es la entrega de contenidos teóricos y por parte de TCI la contribución desde la experiencia.

TAP_2_EF (0:20:27.5): “La verdad, no lo puedo describir no podría enunciarles porque nosotros nos veíamos cuatro horas de los días jueves e interactuábamos bien, entonces no era que como un rol marcado.”

TAP_2_EF (0:20:27.5): “Se dio una relación bien chévere que vieron los chicos también porque nos comentaron que a diferencia de otros ciclos la relación que existía entre nosotros tanto TCI_2 como yo era de complementariedad.”

TAP_2_EF (0:21:14.8): “Mi formación yo soy bastante teórico – práctico, teorizo lo que práctico y práctico lo que teorizó. TCI_2 tiene bastante, él analiza todo desde la práctica desde su experiencia, yo analizó muchas cosas desde la teoría.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_3: La diferencia que comenta TAP refiere a las diversas opiniones desde las concepciones teóricas sobre una situación. Por otra parte, el TAP aporta desde su experiencia, mientras que TCI explica desde el punto teórico.

TAP_3_EF (0:23:19.6): “Que nosotros diferimos en formas de ver, pero es diferente diferir en conceptos y en teoría.”

TAP_3_EF (0:23:19.6): “Entonces yo empezaba explicar en la práctica lo que ella les decía teóricamente.”

Contribución coincidente entre ambos tutores a fomentar la reflexión en la PP (2. 5 CON_COIN_PPA_PRFC_PP_TAP).

TAP_1: Las contribuciones en las que coinciden la PPA es en el desarrollo del PIENSA.

TAP_1_EF (0:44:09.3): “Al momento de construcción de PIENSA hemos coincidido los dos porque teóricamente nosotros debíamos, en la parte del marco teórico debíamos hacer que las posibles soluciones de los muchachos respondan a los paradigmas, teorías o las corrientes de pensamiento de determinados educadores, filósofos, teóricos.”

TAP_2: La contribución en la que coincidían era vincular las asignaturas que precedía cada tutor. Otra de las contribuciones fue la apertura para aprender desde los estudiantes.

TAP_2_EF (0:21:14.8): “Yo creo que es el momento de vincular.”

TAP_2_EF (0:21:14.8): “Yo considero que son las similitudes es que tanto la apertura para aprender a qué me refiero, que tranquilamente TCI_2 podía haberse cerrado y decir este guambra qué me viene a enseñar.”

TAP_3: La coincidencia de la contribución por los tutores fue llegar a acuerdos comunes para el proceso de reflexión.

TAP_3_EF (0:26:38.5): “Llegar primero nosotros acuerdos comunes.”

Contribución como PPA al fomento de la reflexión en la PP (2.9. CON_PPA_FOMT_CONT-ASIG_TAP).

TAP_1: La contribución entregada por la PPA fue el planteamiento de preguntas que permitan a los estudiantes exponer las diferentes situaciones, posibles soluciones y que tengan la posibilidad de escoger la más adecuada, de acuerdo al caso.

TAP_1_EF (0:46:55.7): “Es hacerles preguntas para qué ellos puedan sacar lo que tienen dentro, una especie de tirabuzón se puede decir, una especie de saca palabras nosotros lo único que hacemos es plantear preguntas para qué ellos puedan soltar las soluciones, nosotros no venimos a dar soluciones aquí, nosotros solo les venimos a dar guías de lo que posiblemente ellos puedan leer y puedan recoger de todas esas lecturas, de todas esas reflexiones coger lo que más les convenga.”

TAP_2: Es entregarles contenidos que les permita comprender aspectos pedagógicos que suceden en el contexto de la PP.

TAP_2_EF (0:24:22.8): “Es que ellos entiendan que el sistema escolar es un sistema que no únicamente tiene aspectos pedagógicos y didácticos ni recursos.”

TAP_3: La contribución de la PPA es a partir de la entrega de las diferentes percepciones como tutores frente a una situación presentada por los estudiantes.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

TAP_3_EF (0:26:38.5): “Damos nuestros puntos de vista, pero también nos basamos todo eso ya en acuerdos comunes.”

4.8.2.4. Percepciones iniciales de los TAP. Situaciones de la PP que suscitaron mayor atención de los AdD y necesitaron de un mayor grado de ayuda de la PPA para facilitar su comprensión

La subcategoría cuyos resultados analizamos a continuación es Situaciones de la PP que suscitaron mayor atención de los AdD y necesitaron de un mayor grado de ayuda de la PPA para facilitar su comprensión. La información recogida fue codificada usando los códigos (2. 6. CON_SIT_ATEN_AdD_TAP y 2. 7 CON_SIT-TRA_PRFC_PP_AdD_TAP).

TAP_1: Las situaciones de la PP que necesitaron mayor atención fueron aquellas relacionados con la mala práctica docente de los tutores profesionales del área de Ciencias Naturales y Matemáticas.

TAP_1_EF (0:49:09.6): “Los recurrentes han sido la mala práctica de los mismos profesores tutores profesionales en el aula.”

TAP_1_EF (0:49:09.6): “Otro caso del profesor de ciencias naturales, que en lugar de ciencias naturales les daba lectura, tenían que aprender a leer porque si no saben leer no van a aprender el contenido de ciencias naturales.”

TAP_1_EF (0:49:09.6): “La mala práctica, por ejemplo, determinado profesor de matemáticas no daba clases, solamente les daba el texto y les decía ya desarrollen los ejercicios de esta página por decir un caso.”

TAP_2: Las situaciones que necesitaron mayor atención es entregarles contenidos que les permita comprender aspectos pedagógicos que suceden en el contexto de la PP.

TAP_2_EF (0:24:22.8): “Es que ellos entiendan que el sistema escolar es un sistema que no únicamente tiene aspectos pedagógicos y didácticos ni recursos.”

TAP_3: Las situaciones que necesitaron mayor atención fue el trato de los profesores y la función de los estudiantes universitarios como practicantes.

TAP_3_EF (0:29:57.7): “Otro tema recurrente el trato de los profesores del aula a los chicos.”

TAP_3_EF (0:29:57.7): “Hablaban de sus experiencias veían como algunos profesores querían abusarse de ellos, abusarse en el sentido de dejarles solos para que den clases, les dejaban ahí, vean ustedes y ellos veían a los chicos que van de la UNAE como practicantes como sus trabajadores entonces les mandaban hacer el material.”

4.8.3. Percepciones finales de los TAP. Rol específico de cada tutor en el aprendizaje y en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la reflexión

En este apartado analizamos los resultados del estudio de la categoría “Rol de los tutores en las sesiones de aprendizaje y enseñanza de la reflexión” Comprende **nueve subcategorías** y **dieciocho ámbitos temáticos** con sus correspondientes códigos de identificación (Ver Tabla 4.8.5).

Nota. Continúa en la página siguiente, ya que se presenta una tabla que excede el espacio restante de la página.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Tabla 4.8.5 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes al Rol de los tutores en las sesiones de aprendizaje y enseñanza de la reflexión

Subcategorías	Códigos
4.8.3.1 Impacto y caracterización del trabajo conjunto de la PPA en la reflexión sobre las situaciones de la PP	Trabajo que desarrollan conjuntamente los tutores de la PPA sobre la reflexión de las situaciones de la PP 3.9. ROL_IMPC-TUT-PPA_PRFC_TAP 3.10 ROL_TCONJ_PPA_PRFC-PP_TAP
	Planificación de clases conjuntas de la PPA 3.12. ROL_PLAN_PPA_PRFC_TAP
	Momentos o fases en las que habitualmente se estructuran las sesiones de PP en el aula 3. 1. ROL_FAS_PRFC-PP_TAP
	Actividades está previsto que se desarrollen habitualmente en las sesiones 3. 2.ROL_ACTIV_PRFC-PP_TAP
4.8.3.2 Dinámica del proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP	Diseño previsto por la PPA de las sesiones de reflexión en la universidad 3. 7 ROL_CLA_PPA_PRFC-PP_TAP
	Inicio de la sesión de reflexión 3. 3. ROL_PRFC-PP_IN_TAP
	Desarrollo de la sesión de reflexión 3.4. ROL_PRFC-PP_DES_TAP
	Cierre de la sesión de reflexión 3.5. ROL_PRFC-PP_CIE_TAP
4.8.3.3 Focos en los que se centran la reflexión de los AdD (exploración conjunta, interpretación de las situaciones o aportación de soluciones o actuaciones alternativas)	Foco/s en que los AdD centran la reflexión sobre las situaciones en la PP 3.16 ROL_FOC_RPP_AdD_TAP
4.8.3.4 Protagonistas de la reflexión sobre la PP	Protagonistas de este proceso de reflexión en el aula en la universidad 2.10 ROL_PROT_PRFC-PP_TAP
	Temas sobre los que necesitan ayuda para comprender las situaciones de la PP 3.7 ROL_SIT_PP_RF_APR_TAP
4.8.3.5 Situaciones (Temas) de la PP objeto de reflexión	Situaciones que mejor promueven la reflexión sobre lo sucedido en la PP 3. 6. ROL_SIT_PP_PROM_RF-TAP
	Situaciones de la PP que portan los AdD sobre las que necesitan reflexionar 3. 8. ROL_SIT_PP_RFC_TAP
4.8.3.6 Contenidos de la asignatura DAMC que el TAP moviliza para trabajarlos en el proceso de reflexión sobre la PP	Aspectos de la asignatura en la reflexión 3.11 ROL_ASP_DAMC_PRFC-PP_TAP
4.8.3.7 Estrategias metodológicas de fomentan de la reflexión conjunta empleadas por la PPA y cada uno de	Estrategias metodológicas que fomentan la reflexión conjunta 3.13 ROL_EMET_PPA_RPP_TAP

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Subcategorías	Códigos
los tutores para fomentar la reflexión conjunta	
4.8.3.8 Interacción de la PPA con los AdD	Interacción de la relación entre el TAP y los AdD 3.14 ROL_INT_TCI-AdD_TAP
4.8.3.9 Nivel de reflexión alcanzado	Nivel de reflexión alcanzado 3.15 ROL_PER_NIV_COMP_PROF_PP_TAP

Las percepciones finales que los TAP sostienen se presentan en la Tabla 4.8.6, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.8.6 Número de fragmentos de la categoría Rol de los tutores en las sesiones de aprendizaje y enseñanza de la reflexión

CÓDIGOS	TAP_1_E2 Gr=167			TAP_2_E2 Gr=196			TAP_3_E2 Gr=169			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
2.10 ROL_PROT_PRFC_PP_TCI Gr=4	1	25,00	0,60	1	25,00	0,60	2	50,00	1,20	4	100	2,39
3.1 ROL_FASE_PRFC-PP_TAP Gr=19	5	26,32	2,99	7	36,84	4,19	7	36,84	4,19	19	100	11,38
3.2 ROL_ACTIV_PRFC-PP_TAP Gr=6	0	0,00	0,00	2	33,33	1,20	4	66,67	2,39	6	100	3,59
3.3 ROL_PRFC_PP_IN_TAP Gr=11	5	45,45	2,99	4	36,36	2,39	2	18,18	1,20	11	100	6,59
3.4 ROL_PRFC-PP_DES_TAP Gr=7	0	0,00	0,00	5	71,43	2,99	2	28,57	1,20	7	100	4,19
3.5 ROL_PRFC-PP_CIE_TAP Gr=7	1	14,29	0,60	3	42,86	1,80	3	42,86	1,80	7	100	4,19
3.6 ROL_SIT_PP_PROMO_RF_TAP Gr=13	0	0,00	0,00	11	84,61	6,59	2	15,39	1,20	13	100	7,78
3.7 ROL_SIT_PP_RF_APR_TAP Gr=5	2	40,00	1,20	2	40,00	1,20	1	20,00	0,60	5	100	2,99
3.8 ROL_SIT_PP_RF_TAP Gr=11	5	45,45	2,99	6	54,54	3,59	0	0,00	0,00	11	100	6,59
3.9 ROL_IMPC-TUT-PPA_PRFC- PP_TAP Gr=8	2	25,00	1,20	5	62,50	2,99	1	12,50	0,60	8	100	4,79
3.10 ROL_TCONJ_PPA_RPP_TAP Gr=10	3	30,00	1,80	3	30,00	1,80	4	40,00	2,39	10	100	5,99
3.11 ROL_APS_DAMC_PRFC_PP_TCI Gr=12	7	58,33	4,19	3	25,00	1,80	2	16,67	1,20	12	100	7,19
3.12 ROL_PLA_PPA_PRFC_PP_TAP Gr=14	4	28,57	2,39	5	35,71	2,99	5	35,71	2,99	14	100	8,38
3.13 ROL_EMET_PPA_RPP_TAP Gr=10	2	20,00	1,20	6	60,00	3,59	2	20,00	1,20	10	100	5,99
3.14 ROL_INT_TCI_AdD_TAP Gr=8	2	25,00	1,20	4	50,00	2,39	2	25,00	1,20	8	100	4,79
3.15 ROL_PER_NIV_COMP_PROF_ PP_TAP Gr=15	8	53,33	4,79	5	33,33	2,99	2	13,33	1,20	15	100	8,98
3.16 ROL_FOC_RPP_AdD_TAP Gr=7	1	14,29	0,60	2	28,57	1,20	4	57,14	2,39	7	100	4,19
Totales	48	28,74	28,74	74	44,31	44,31	45	26,95	26,95	167	100	100

Nota. En la Tabla 4.8.6 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia: en primer lugar, se presenta el ámbito temático 3.15 ROL_PER_NIV_COMP_PROF_PP_TAP que respecta al nivel de reflexión alcanzado, en segundo lugar, se encuentra el código/ámbito

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

temático 3.11 ROL_APS_DAMC_PRFC_PP_TAP que corresponde a los contenidos de la asignatura DAMC que el TAP moviliza para trabajarlos en el proceso de reflexión sobre la PP.

4.8.3.1. Percepciones finales de los TAP. Impacto y caracterización del trabajo conjunto de la PPA en la reflexión sobre las situaciones de la PP

Se presentan los resultados de análisis de la información correspondiente a la subcategoría “Impacto y caracterización del trabajo conjunto de la PPA en la reflexión sobre las situaciones de la PP”. Las preguntas planteadas para solicitar información sobre la temática fueron las siguientes: *¿Cuál es ese trabajo que desarrollan conjuntamente los tutores de la PPA sobre la reflexión de las situaciones de la PP ambos tutores?, ¿Siempre se trabaja con todos los AdD a la vez?* (3.9 ROL_TCONJ_PPA_PRFC-PP_TAP). Finalmente, emerge la temática, también relacionada con la subcategoría, referida al trabajo conjunto de la PPA centrado en la planificación de las clases y del PRFC-PP (3.12. ROL_PLAN_PPA_PRFC_TAP).

Trabajo que desarrollan conjuntamente los tutores de la PPA sobre la reflexión de las situaciones de la PP (3.9. ROL_TCONJ_PPA_PRFC-PP_TAP y 3.10. ROL_IMPC-TUT-PPA_PRFC_TAP).

TAP_1: El trabajo desarrollado en conjunto fue la supervisión del PIENSA y el proceso de la reflexión.

TAP_1_EF (1:04:05.3): “Revisión de los PIENSA, empezando por el principio.”

TAP_2: Para el desarrollo del proceso reflexivo se realizó de manera conjunta en las horas de la asignatura de Cátedra Integradora.

TAP_2_EF (0:51:34.6): “Esto ya lo habíamos comentado por ejemplo trabajo áulico de las cuatro horas que teníamos los días jueves las dos ya te comenté cómo yo les decía y las dos te comenté cómo lo hacíamos con TCI_2_EF, se organizaba el aula con TCI_2_EF.”

TAP_3: Previo al desarrollo de la reflexión se realizaba de manera conjunta la planificación. Mientras un tutor abordaba temas teóricos el otro tutor apoyaría con ejemplos, este acuerdo se realizaba con anterioridad en un espacio que se ponían de acuerdo los tutores.

TAP_3_EF (0:41:50.2): “Nosotros siempre planificábamos juntos.”

TAP_3_EF (0:41:50.2): “Desde la parte teórica decíamos ya yo voy a trabajar esto ya entonces yo voy a darles ejemplos y de esa manera nosotros.”

TAP_3_EF (0:41:50.2): “Buscábamos el momento para hablar sobre qué vamos a tratar en la clase.”

Planificación de clases conjuntas de la PPA (3.12 ROL_PLAN_PPA_PRFC_PP_TAP).

TAP_1: La planificación se realiza con anterioridad, TAP comenta que se reúne con el otro tutor para prever las actividades que se van a desarrollar con los estudiantes. Se desarrolló un cronograma para el desarrollo de las actividades que fueron puestos en común con los aprendices de docente.

TAP_1_EF (1:10:17.9): “Planificábamos a ver mira nos sentamos un día por decir y planificamos la actividad de las cuatro siguientes clases, del mes siguiente, con fechas y un día también trabajamos con los estudiantes.”

TAP_1_EF (1:10:17.9): “Teníamos nosotros más o menos claro con tiempo si hicimos un cronograma para trabajar las actividades de nuestros estudiantes en la práctica.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

TAP_1_EF (1:10:17.9): “Hemos planificado nosotros aparte, por un lado, y hemos llevado ese cronograma a nuestros estudiantes.”

TAP_2: El tutor comenta que fue algo positivo compartir un mismo espacio de oficina que les permitió entablar conversaciones de planificación previo a la reflexión.

TAP_2_EF (0:53:19.9): “Bueno, con TCI_3 tenemos la suerte de estar en la misma oficina y comenzar a conversar.”

TAP_2_EF (0:54:40.3): “A partir de la relatoría nosotros construíamos el trabajo planificado por los dos, entonces como a través del diálogo llegábamos a concretar cosas que les ayuden al PIENSA.”

TAP_3: Se centró en la distribución de funciones, mientras el tutor de TCI entregaba el contenido teórico, este tutor entregaba experiencias relacionadas con las situaciones presentadas en la reflexión. La planificación se realizó de manera conjunta que les permitió tener un orden en las actividades que desarrollaron.

TAP_3_EF (0:41:50.2): “Desde la parte teórica decíamos ya yo voy a trabajar esto ya entonces yo voy a darles ejemplos y de esa manera nosotros.”

TAP_3_EF (0:44:14.5): “Claro, nosotros siempre cuando planificamos decimos a ver cómo vamos a abordar esta reflexión, qué vamos a hablar, cómo vamos a hacer que los estudiantes participen más.”

TAP_3_EF (0:41:50.2): “Nosotros siempre planificábamos juntos.”

TAP_3_EF (0:42:23.4): “Es que eso digo, nosotros por ejemplo ya hablábamos ya, a ver en esta clase vamos a hacer lo siguiente entonces ya teníamos no diría por tiempo, pero si un orden.”

4.8.3.2. Percepciones finales de los TAP. Dinámica del proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP

Seguidamente, comentamos el análisis de la entrevista final de los TAP correspondiente a la categoría: “Dinámica del proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP” La información referente a dicha subcategoría emergió de las respuestas a las preguntas: *¿Cuáles fueron los grandes momentos o fases que habitualmente se estructuran en las sesiones de PP en el aula en la universidad?; ¿Qué actividades se desarrollaron habitualmente en las sesiones de PP en el aula en la universidad? ¿Cuál fue el diseño que la PPA llevó a cabo de las sesiones de reflexión en la universidad? ¿Cómo se inicia habitualmente el proceso de reflexión en el aula? ¿Cómo se desarrolla habitualmente el proceso de reflexión en el aula?; ¿Cómo se realiza el cierre de las sesiones de reflexión en la universidad?* Los códigos utilizados para caracterizar la información son los siguientes: 3. 1. ROL_FAS_PRFC-PP_TAP; 3. 2. ROL_ACTIV_PRFC-PP_TAP; 3. 7 ROL_CLA_PPA_PRFC-PP_TAP; 3. 3. ROL_PRFC-PP_IN_TAP; 3.4. ROL_PRFC-PP_DES_TAP y 3.5. ROL_PRFC-PP_CIE_TAP.

Momentos o fases en las que habitualmente se estructuran las sesiones de PP en el aula (3. 1. ROL_FAS_PRFC-PP_TAP).

TAP_1: El proceso reflexivo inicia con la organización del escenario del aula en un círculo, procurando el contacto visual entre los participantes conducidos a participar mediante el diálogo luego de la lectura de la relatoría por parte de los estudiantes. La pareja pedagógica académica realizaba preguntas generadoras para la reflexión.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_1_EF (0:20:05.0): “Al principio trabajábamos en equipo, pero nos dimos cuenta que la mejor forma de trabajar era en círculo porque nos podíamos ver todos el rostro y poder discutir, entonces cuando lee un joven la relatoría todos han pasado por una experiencia similar.”

TAP_1_EF (0:20:20.0): “No, pues nosotros nada, nosotros ni opinábamos de inicio ni opinábamos de salida, solamente preguntas, se cerraba el ciclo generalmente con preguntas que decían: bueno y entonces ¿a qué conclusión hemos llegado?, ¿qué han decidido ustedes?, o en definitiva ¿qué harías tú?, ya está, después de que cada uno daba una opinión distinta a qué conclusión llegaríamos cuál es la mejor solución que se ha dado este momento, así de sencillo.”

TAP_2: Las fases que se llevaron a cabo para la reflexión fue la selección de estudiantes que debían tener preparada la relatoría, posterior se realizó la organización de forma circular para tener una interacción más directa, con esta lectura, la intervención de la pareja fue corta con mayor direccionamiento a la participación de los demás estudiantes. Cuando se realizaba la participación de los estudiantes sobre la relatoría se volvía con el estudiante que dio la lectura para conocer su comentario final y el tipo de ayuda o aporte a su situación específica vivenciada en la práctica preprofesional.

TAP_2_EF (0:34:19.5): “Primero se seleccionaban los chicos se les mencionaba quiénes tenían que tener lista la relatoría ellos empezábamos armando el grupo en forma circular para todos vernos la cara los chicos procedían a leer luego posteriormente nosotros dábamos una 1 minuto, 30 segundos de aportes y direccionábamos los aportes hacia otros estudiantes estos estudiantes daban sus aportes y luego se le volvía al estudiante que dio, que leyó su relatoría para ver si de qué manera le había ayudado o como él actuaría ahora que conoce lo de los estudiantes.”

TAP_3: Con una elección previa de estudiantes para que compartan su situación e iniciar la reflexión. El TAP comenta que este proceso estuvo constituido por tres fases, una inicial con la lectura de la relatoría; como segundo paso, se encuentra el debate de la situación y una tercera fase con un cierre o conclusión a cargo de los tutores.

TAP_3_EF (0:44:50.2): “Con anticipación se seleccionaba cuáles son los estudiantes que van a hacer la reflexión ese día dos, entonces empezaban estos estudiantes, hablaban lo que les había pasado.”

TAP_3_EF (0:37:15.1): “A ver en tres partes, primero leía la persona sus reflexiones, la segunda se abrían un debate entre los estudiantes y la tercera se trataba de cerrar eso con lo que nosotros como profesores decíamos entonces era un poco más de darles más digamos nosotros.”

Actividades que está previsto que se desarrollen habitualmente en las sesiones (3. 2. ROL_ACTIV_PRFC-PP_TAP).

TAP_1: La tutora comenta que entre las actividades se encuentra el desarrollo y revisión del Proyecto Integrador de Saberes cómo producto de la práctica preprofesional.

TAP_1_EF (1:04:05.3): “Revisión de los PIENSA, empezando por el principio.”

TAP_2: La actividad que se desarrolló fue la lectura de las relatorías.

TAP_2_EF (0:37:34.3): “Yo como te digo es el modelo estructurado en las cuatro fases que se llegaba se seleccionaba a las personas que van a tener las relatorías todo está subido en el aula virtual.”

TAP_3: Se abordaba el aspecto teórico que implica la asignatura a través de ejemplos reales para enriquecer la explicación.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_3_EF (0:37:57.1): “Ella les ayudaba con la parte teórica y yo un poco más con la práctica entonces con ejemplos reales, qué vieron en las escuelas, cómo explican esto de acuerdo a lo que la profesora les dice.”

Diseño previsto por la PPA de las sesiones de reflexión en la universidad (3. 7 ROL_CLA_PPA_PRFC-PP_TAP).

Inicio de la sesión de reflexión (3. 3 ROL_PRFC-PP_IN_TAP).

TAP_1: El inicio de la reflexión se desarrolló de forma grupal en la disposición de un círculo procurando la interacción con los demás participantes. En esta fase también se realiza la lectura de la relatoría relacionada con una situación acontecida en la práctica preprofesional.

TAP_1_EF (0:20:05.0): “Al principio trabajábamos en equipo, pero nos dimos cuenta que la mejor forma de trabajar era en círculo porque nos podíamos ver todos el rostro y poder discutir, entonces cuando lee un joven la relatoría todos han pasado por una experiencia similar.”

TAP_1_EF (0:20:05.0): “Se trabaja con ideas generales, a ver cuál es el mayor problema que has descubierto tú en la práctica y se ha decidido trabajar con las lecturas de las relatorías que los jóvenes dispongan en ese día en las tres horas de trabajo.”

TAP_2: En esta primera fase se seleccionaba a los estudiantes que iban a participar en la relatoría, previamente se organiza el aula en un círculo para promover la interacción y se realizaba la lectura de las relatorías.

TAP_2_EF (0:34:19.5): “Primero se seleccionaban los chicos se les mencionaba quiénes tenían que tener lista la relatoría ellos empezábamos armando el grupo en forma circular para todos vernos la cara los chicos procedían a leer.”

TAP_3: Inician con una previa selección de estudiantes encargados de realizar la lectura de la experiencia y proceder a la reflexión.

TAP_3_EF (0:44:50.2): “Con anticipación se seleccionaba cuáles son los estudiantes que van a hacer la reflexión ese día dos, entonces empezaban estos estudiantes, hablaban lo que les había pasado.”

Desarrollo de la sesión de reflexión (3.4. ROL_PRFC-PP_DES_TAP).

TAP_1: *No hay citas*

TAP_2: Para el desarrollo de la sesión de reflexión se promovía la participación de los estudiantes con sus aportes. La participación se realizaba de manera voluntaria.

TAP_2_EF (0:34:19.5): “Nosotros dábamos un 1 minuto, 30 segundos de aportes y direccionábamos los aportes hacia otros estudiantes estos estudiantes daban sus aportes.”

TAP_2_EF (0:41:20.4): “Los estudiantes alzaban la mano a mí me pasó lo mismo y quería ver eso.”

TAP_3: Esta fase de desarrollo se realiza el debate entre los estudiantes, en este espacio el TAP comenta que se procuraba no intervenir con sus percepciones con el otro tutor. Sino más bien intentar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de intervenir.

TAP_3_EF (0:44:50.2): “Se habría el debate no cierto entonces entre los estudiantes nosotros tratábamos de no intervenir ahí con nuestros puntos de vista sino más bien como organizando

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

el proceso diciendo quién quiere hablar quién va a hablar, qué tal si habla tal persona, denle la palabra, déjenle hablar.”

Cierre de la sesión de reflexión (3.5. ROL_PRFC-PP_CIE_TAP).

TAP_1: La fase de cierre se realizaba a través de preguntas para llegar a una conclusión de la reflexión de la situación. Se define qué solución puede ser la mejor para la experiencia o situación de la práctica preprofesional.

TAP_2_EF (0:34:19.5): “Pues nosotros nada, nosotros ni opinábamos de inicio ni opinábamos de salida, solamente preguntas, se cerraba el ciclo generalmente con preguntas que decían: bueno y entonces ¿a qué conclusión hemos llegado?, ¿qué han decidido ustedes?, o en definitiva ¿qué harías tú?, ya está, después de que cada uno daba una opinión distinta a qué conclusión llegaríamos cuál es la mejor solución que se ha dado este momento.”

TAP_2: El cierre de la reflexión estuvo a cargo de los estudiantes a partir de su experiencia vivida en la práctica y el aporte como tutor desde la parte teórica.

TAP_2_EF (0:56:03.4): “El cierre, por ejemplo nosotros no llegábamos a una conclusión, quien llegaba a la conclusión eran los chicos y por eso lo que te decía que se pasaba como una pelotita es un cíclico aquí en lanzó la pregunta orientadora y determinábamos, y Entrevistador_1 a partir de lo que hemos visto cómo tú puedes o qué tú crees que deberías afrontar o qué aprendiste de esto, entonces Entrevistador_1 nos empezaba a contar luego de que sus compañeros lo llevaron cómo lo afrontaría y TCI_2 como te digo para terminar el cierre él mencionaba algo desde su experiencia y yo mencionaba lo de la desde mi experiencia teórica.”

TAP_3: La fase de cierre estuvo a cargo de los tutores a través de un resumen de lo que se había tratado en la reflexión con una reflexión general y posterior se motivaba para que cada estudiante reflexione de forma individual.

TAP_3_EF (0:44:50.2): “La tercera se trataba de cerrar eso con lo que nosotros como profesores decíamos.”

TAP_3_EF (0:45:41.7): “No, nosotros no concluíamos, o sea les dábamos primero hacíamos un resumen de todo lo que dijeron todos los estudiantes con los puntos más relevantes y luego nosotros dábamos nuestro punto de vista, pero se les incluía más, se les motivaba más a una reflexión personal y a que ellos intenten eso.”

4.8.3.3. Percepciones finales de los TAP. Foco/s en el que se centra/n las reflexiones de los AdD

Se presentan a continuación los resultados de la subcategoría “Foco/s en los que se centran las reflexiones de los AdD”. La información de la subcategoría fue recogida mediante la pregunta: de la entrevista final a los TAP: Como tutor de *Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos, ¿Cuál es el foco o los focos en el/los que los aprendices de docentes habitualmente centran la reflexión sobre las situaciones vividas en las PP?* Dicha información se categorizó usando el 3.16 ROL_FOC_RPP_AdD_TCI.

TAP_1: El foco de comprensión de los estudiantes en el proceso de reflexión fue buscar solución a las diferentes situaciones.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

TAP_1_EF (1:25:44.2): “Las soluciones, esas son las propuestas que se presentamos, trece de las catorce propuestas iban en este sentido, cómo estos que están siendo aislados por x, y o z razón.”

TAP_2: La reflexión se centró en la búsqueda de soluciones.

TAP_2_EF (1:00:05.3): Hay estudiantes que se centraron más en el proceso de teorización de reflexión profunda.”

TAP_2_EF (1:00:05.3): “Otros más que buscaban una solución.”

TAP_3: El foco de atención fue en brindar soluciones a las diferentes situaciones de la PP.

TAP_3_EF (0:49:26.7): “Creo que se centraron en dar soluciones.”

TAP_3_EF (0:49:39.0): “Si nos faltó un poco más trabajar en eso, a ver entendamos por qué, busquemos las causas y de ahí si dar soluciones.”

4.8.3.4. Percepciones finales de los TAP. Protagonistas del proceso de reflexión sobre la PP

La subcategoría de la que presentamos los resultados es: “Protagonistas de la reflexión sobre la PP”. La información relativa a dicha subcategoría se levantó, fundamentalmente de las respuestas a la pregunta: *¿Quiénes han sido, en la experiencia de reflexión sobre la PP, los protagonistas de este proceso de reflexión en el aula en la universidad?* que fue caracterizada usando el código: 2.10 ROL_PROT_PRFC-PP_TAP.

TAP_1: Para el tutor comenta que los aprendices de docente son los protagonistas del proceso.

TAP_1_EF (1:01:11.5): “Los estudiantes, sin ellos no habría nada, qué haríamos nosotros toditos los profesores.”

TAP_2: Para TAP los protagonistas de la reflexión fueron los propios estudiantes universitarios.

TAP_2_EF (0:34:04.0): “Los estudiantes.”

TAP_3: Coincide que los protagonistas de la reflexión fueron los estudiantes.

TAP_3_EF (0:36:59.2): “Los estudiantes, se ha tratado de hacer que sean los estudiantes.”

TAP_3_EF (0:26:38.5): “No es reflexión docente, no es reflexión de la profesora de cátedra y el profesor de cátedra y yo, sino es de los estudiantes entonces los estudiantes crean sus procesos de reflexión.”

4.8.3.5. Percepciones finales de los TAP. Situaciones (Temas) de la PP objeto de reflexión

En las entrevistas finales este tema fue abordado en apartados anteriores, dado que también surgió en las entrevistas vinculado a otras categorías (*Situaciones de la PP que suscitaron mayor atención de los AdD y necesitaron de un mayor grado de ayuda de la PPA para facilitar su comprensión* 2. 6. CON_SIT_ATEN_AdD_TAP y 2. 7 CON_SIT-TRA_PRFC_PP_AdD_TAP). Integramos también en este punto las respuestas del TAP a la temática. A continuación, se presenta el análisis de la subcategoría: “Situaciones de la PP objeto de reflexión conjunta” La pregunta que comportó esta subcategoría fue *¿Cuáles fueron los temas (situaciones) que llamaron la atención de los AdD o sobre los que necesitaron ayuda para comprender esas situaciones vividas en la PP?* (3.7 ROL_SIT_PP_RF_APR_TAP; .3. 6. ROL_SIT_PP_PROM_RF-TAP) y Situaciones de la PP que portan los AdD sobre las que necesitan reflexionar (3. 8. ROL_SIT_PP_RFC_TAP).

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Situaciones (temáticas) abordadas en las sesiones de reflexión de la PP que suscitaron un mayor grado de atención de los AdD y sobre las que necesitan reflexionar (3.7 ROL_SIT_PP_RF_APR_TAP; 3. 8. ROL_SIT_PP_RFC_TAP)

TAP_1: Las situaciones de la PP que necesitaron mayor atención fueron aquellas relacionados con la mala práctica docente de los tutores profesionales del área de Ciencias Naturales y Matemáticas.

TAP_1_EF (0:49:09.6): “Los recurrentes han sido la mala práctica de los mismos profesores tutores profesionales en el aula.”

TAP_1_EF (0:49:09.6): “Otro caso del profesor de ciencias naturales, que en lugar de ciencias naturales les daba lectura, tenían que aprender a leer porque si no saben leer no van a aprender el contenido de ciencias naturales.”

TAP_1_EF (0:49:09.6): “La mala práctica, por ejemplo, determinado profesor de matemáticas no daba clases, solamente les daba el texto y les decía ya desarrollen los ejercicios de esta página por decir un caso.”

TAP_2: Las situaciones que suscitaron mayor atención fueron las relativas a la disciplina de los estudiantes de la Institución Educativa, la relación con los tutores profesionales, el material didáctico y el rol del estudiante universitario en el contexto de la PP. Estaban centradas en los procesos de interacción de los actores del Centro de prácticas y recursos didácticos empleados.

TAP_2_EF (0:39:06.1): “No estaban centrados en temas de aprendizaje- enseñanza - aprendizaje sino más en procesos de interacción.”

TAP_2_EF (0:39:06.1): “Problemas de relaciones sociales.”

TAP_3: Las situaciones que necesitaron mayor atención fue el trato de los profesores y la función de los estudiantes universitarios como practicantes.

TAP_3_EF (0:29:57.7): “Otro tema recurrente el trato de los profesores del aula a los chicos.”

TAP_3_EF (0:29:57.7): “Hablaban de sus experiencias veían como algunos profesores querían abusarse de ellos, abusarse en el sentido de dejarles solos para que den clases, les dejaban ahí, vean ustedes y ellos veían a los chicos que van de la UNAE como practicantes como sus trabajadores entonces les mandaban hacer el material.”

TAP_3_EF (0:39:00.9): “Las que hablaban de temas específicos.”

Situaciones (temáticas) abordadas en las sesiones de reflexión de la PP que demandaron de un mayor grado de ayuda de la PPA para facilitar su comprensión.

TAP_1: Los estudiantes en el proceso de reflexión necesitaban buscar solución a las diferentes situaciones.

TAP_1_EF (1:25:44.2): “Las soluciones, esas son las propuestas que se presentaran, trece de las catorce propuestas iban en este sentido, cómo estos que están siendo aislados por x, y o z razón.”

TAP_2: La búsqueda de soluciones.

TAP_2_EF (1:00:05.3): “Hay estudiantes que se centraron más en el proceso de teorización de reflexión profunda.”

TAP_2_EF (1:00:05.3): “Otros más que buscaban una solución.”

TAP_3: Brindar soluciones a las diferentes situaciones de la PP.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_3_EF (0:49:26.7): “Creo que se centraron en dar soluciones.”

TAP_3_EF (0:49:39.0): “Si nos faltó un poco más trabajar en eso, a ver entendamos por qué, busquemos las causas y de ahí si dar soluciones.”

4.8.3.6. Percepciones finales de los TAP. Contenidos de la asignatura DAMC que el tutor moviliza para trabajarlos en el proceso de reflexión en la PP

Se recogen a continuación los datos de la subcategoría “Aspectos de la asignatura DAMC que el tutor ha movilizado para trabajarlos en el proceso de reflexión en la PP”. La información relativa a dicha subcategoría se levantó, fundamentalmente de las respuestas a la pregunta: *Como tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos ¿Cuáles son los aspectos de su asignatura que específicamente ha trabajado en el proceso de reflexión sobre la PP?* La información pertinente resultante se categorizó usando el código 3.11 ROL_ASP_DAMC_PRFC-PP_TAP.

TAP_1: Los aspectos más importantes que se consideró en la asignatura para el proceso de reflexión fue la elaboración de un portafolio digital, donde colocan sus experiencias relacionadas con el material que utilizaron en el marco del PIENSA. Además, el apoyo en la elaboración de objetivos para el proyecto. Otro aspecto fue la forma de atención a estudiantes con problemas de lectura y casos de inclusión.

TAP_1_EF (1:11:57.5): “El trabajo de los portafolios digitales han sido muy importantes, en primer ciclo trabajé con un portafolio de papel que también fue buenísimo porque los chicos hicieron creatividad, ahora hicieron otro tipo de creatividad, dependiendo de los tiempos que viven, los chicos están enlazados al Internet y hacen todos portafolios digitales en las que suman todas las experiencias y todo el material que están utilizando para elaborar su investigación que al final es el PIENSA, íntima relación.”

TAP_1_EF (1:11:57.5): “Descubrir una problemática por decir, cómo elaborar un objetivo general, cómo elaborar los objetivos específicos, se trataban aquí en la asignatura en la universidad.”

TAP_1_EF (1:05:08.7): “Cómo tratar a los chicos que tienen problemas en la lectura y no están avanzando igual que los niños que están adelantados en la lectura.”

TAP_2: Los aspectos específicos y necesarios que se trabajaron fue la reflexión como tal y la importancia del PIENSA.

TAP_2_EF (0:52:11.8): “Los procesos reflexivos dentro de eso yo considero que de lo que iba con el sílabo.”

TAP_3: El contenido estuvo relacionado con la identificación de contextos, escenarios y ambientes de aprendizaje en el espacio de la práctica preprofesional.

TAP_3_EF (0:43:24.0): “Contextos era ese más era identificación qué influencia tiene el aprendizaje, ambientes de aprendizaje cómo yo empleo los lugares cómo yo preparo ese espacio que voy a dar el aprendizaje y los tipos de aprendizaje, presencial, vivencial, el Blender Learning que se habla.”

TAP_3_EF (0:43:24.0): “Ya, en tres cosas, contextos, diseños de ambientes de aprendizaje y modelos de aprendizaje.”

4.8.3.7. Percepciones finales de los TAP. Estrategias metodológicas empleadas por la PPA y cada uno de los tutores para fomentar la reflexión conjunta

La subcategoría surge a partir del análisis de la información recogida de la entrevista final, en particular de la que aportó la pregunta: *Como tutor de Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos, ¿Qué estrategias metodológicas ha desarrollado para fomentar procesos de reflexión conjunta sobre las situaciones de la práctica preprofesional en la clase compartida con el otro tutor en la universidad?* (3.13 ROL_EMET_PPA_R-PP_TAP).

TAP_1: Una de las estrategias metodológicas empleadas para fomentar la reflexión fue la mayéutica, por TAP.

TAP_1_EF (1:19:20.3): “Como yo soy un poquito aprendiz de filósofa, ya le dije anteriormente que a mí me encanta esto de la mayéutica.”

TAP_2: El tutor menciona diferentes estrategias, partiendo desde la relatoría para desarrollar la reflexión, otro fue el planteamiento de una pregunta problematizadora y la reflexión grupal.

TAP_2_EF (0:56:49.5): “Yo me regí mucho a lo que tenían la que nos plantearon lo que tú nos planteaste desde cómo partir desde la propia visión desde el formato en la relatoría hacia los otros y desarrollar este proyecto.”

TAP_2_EF (0:56:49.5): “El método es pregunta problematizadora.”

TAP_2_EF (0:56:49.5): “Reflexión grupal de entre pares.”

TAP_3: Una de las estrategias fue la forma de organización para la reflexión.

TAP_3_EF (0:47:13.8): “O sea la que te dije de organización porque de ahí era más de los estudiantes entonces nosotros como que solamente interveníamos en la organización.”

TAP_3_EF (0:47:13.8): “Fue un problema digo yo tal vez hay que volverlo a pensar tal vez.”

4.8.3.8. Percepciones finales de los TAP. Interacción de la PPA con los AdD

Se presenta el resultado del análisis de esta subcategoría relativa a la “Interacción de la PPA con los AdD. Las respuestas fueron caracterizadas usando el código 3.14 ROL_INT_TCI-AdD_TCI.

TAP_1: La interacción que se mantuvo entre TAP y los estudiantes, y lo que le caracteriza es que fue un momento empático que permitió comprender al otro.

TAP_1_EF (1:20:31.7): “Es el único momento en que uno se siente empático con el otro pese a todas las dificultades.”

TAP_1_EF (1:20:40.5): “Son los momentos más lindos y empáticos porque le comprendes al otro y tratas de entender por qué para él es ese un problema o ese es un asunto digno de rescatar en medio de toda la práctica.”

TAP_2: La interacción la define como un trato cordial a través de un clima de confianza.

TAP_2_EF (0:57:33.6): “Generar un clima de confianza, un clima de confianza te permite hablar de una manera como se dice acá en Ecuador a calzón quitado.”

TAP_2_EF (0:57:33.6): “Yo creo que fue muy cordial.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

TAP_2_EF (0:57:33.6): “Generar ese clima que los chicos sientan esa confianza es lo que nos lo que yo por lo menos trabajé, trabajé mucho con ellos del momento de hablar luego de los momentos que ellos tenían los problemas ayudarles a solucionar los problemas que tenían en el aula genera un espacio de confianza entonces los chicos del momento sentir confianza cambia toda la estructura de contar las cosas entonces yo sí puedo creer que eso es la base que yo trabajé con ellos en este momento.”

TAP_3: El tutor comenta que su interacción fue a través de confianza que le permitió conocer más a los estudiantes sobre las diferentes situaciones o dificultades que se presentaba en la práctica preprofesional.

TAP_3_EF (0:47:56.8): “El hecho de haber compartido bastante tiempo entonces como que se generó un lazo de confianza diría yo al que los estudiantes tenían y de conocimiento.”

TAP_3_EF (0:47:56.8): “Legué a conocerlos más a los estudiantes entonces de alguna manera sabía lo que ellos estaban pasando, sabía sus problemas, sus dificultades que tenían.”

4.8.3.9. Percepciones finales de los TAP. Nivel de reflexión alcanzado.

Se recoge en este apartado los resultados de la subcategoría “Nivel de reflexión alcanzado” que fue caracterizado usando el código 3.15 ROL_PER_NIV_COMP_PROF_PP_TAP.

TAP_1: El nivel de reflexión de las diferentes situaciones fue continuo y profundo durante y posterior a la reflexión.

TAP_1_EF (1:21:31.9): “Sino que ese ejercicio de reflexión es continuo y profundo a toda situación que vive, no se queda limitado esa práctica de reflexión después de las relatorías.”

TAP_1_EF (1:21:31.9): “Toda reflexión es de grandioso beneficio y la reflexión sobre la práctica preprofesional es fundamental para el futuro docente.”

TAP_1_EF (1:21:31.9): “Una práctica que le sirve para reflexionar sobre todo momento que el estudiante viva dentro y fuera de la universidad, dentro y fuera de la Unidad Educativa, dentro y fuera de la práctica preprofesional.”

TAP_2: Comenta que el nivel de profundidad es alto y satisfactorio.

TAP_2_EF (0:58:23.6): “Yo pienso como te comentaba que es alto, es un gran nivel, vuelvo y repito es muy satisfactorio.”

TAP_2_EF (0:58:23.6): “Chip de profesores de la práctica docente entonces permitió encontrar que su trabajo lo hicieron ellos.”

TAP_2_EF (0:59:28.6): “Considero que es muy satisfactorio lo que yo puedo decir.”

TAP_3: El tutor comenta que falta profundizar en cuanto a la reflexión.

TAP_3_EF (0:49:05.6): “Eso lo que dije que, hace falta que profundicen más.”

TAP_3_EF (0:48:39.3): “Fue un buen inicio, pero hay que trabajar más.”

4.8.4. Percepciones finales de los TAP. Ayudas que consideran necesarias para lograr el aprendizaje y/o la enseñanza de la reflexión de las experiencias o situaciones de la práctica

En este apartado se presentan los resultados del análisis de las ayudas que brindan los tutores a la reflexión conjunta sobre las situaciones de la PP. Esta categoría da cuenta de la representación de las

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

ayudas prestadas a la reflexión, incluyen **cuatro subcategorías** e incluye **catorce ámbitos temáticos**. La primera corresponde a la percepción de las ayudas entregadas por la PPA y los tutores en el proceso de reflexión conjunta. La segunda subcategoría corresponde a la percepción por el TAP de las ayudas entregadas por la PPA al inicio del proceso, durante el desarrollo del mismo y al final del proceso de reflexión. La tercera corresponde a las dificultades encontradas en el proceso de reflexión.

Tabla 4.8.7 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a las Ayudas que consideran necesarias para lograr el aprendizaje y/o la enseñanza de la reflexión de las experiencias o situaciones de la práctica

Subcategorías	Códigos
	Ayudas entregadas por el TAP que fomentan la reflexión 4. 1 AYU_TAP_FOMT_RPP_TAP
	Ayudas entregadas por la PPA para fomentar la reflexión 4. 2 AYU_PPA_FOMT_RPP_TAP
4.8.4.1 Ayudas necesarias y eficientes, entregadas por la PPA y el tutor en el proceso de reflexión.	Ayudas entregadas por la PPA consideradas de utilidad para la reflexión. 4.3 AYU_PPA_UTIL_TAP
	Ayudas que PPA considera necesarias y efectivas para reflexionar. 4. 7 AYU_NE-EF_APRE-RF-PP_TAP
	Ayudas que mantendría en la próxima propuesta de reflexión. 4. 8 AYU_EMP_PROX_CICLO_TAP
	Ayudas entregadas por la PPA en mayor porcentaje. 4.14 AYU_TIP_D_AYU_TAP
4.8.4.2 Distribución de las ayudas a lo largo de la sesión de reflexión	Ayudas entregadas por la PPA necesarias al inicio de la reflexión 4. 5 AYU_PPA_IN_PRFC-PP_TAP 4. 9 AYU_PPA_IN_PRFC_PP_TAP
	Ayudas entregadas por la PPA durante el desarrollo 4. 6 AYU_PPA_PRFC-PP_DES_TAP
	Ayudas entregadas por la PPA al final 4. 7 AYU_PPA_PRFC-PP_CIE_TAP
4.8.4.3 Ayudas focalizadas en promover aspectos diferentes del proceso de reflexión	Ayudas que tuvieron como fin fomentar la participación y el diálogo. 4.10. AYU_FOM_PAR_DIAL_CON_TAP
	Ayudas entregadas para fomentar la interpretación de las situaciones. 4.11 AYU_PROM_INTER_PROF_TAP
	Ayudas orientadas a proponer mejores actuaciones. 4.12. AYU_PROM_MEJ_ACUT_TAP
	Ayudas orientadas a evitar juicios de valor. 4.13 AYU_EVI_JUI_VAL_TAP
4.8.4.4 Dificultades encontradas en el proceso de reflexión	Dificultades encontradas en el proceso de reflexión 4.10 AYU_DIF_PRFC-PP_TAP

Las percepciones finales que los TCI sostienen se presentan en la Tabla 4.8.8, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Tabla 4.8.8 Número de fragmentos de la categoría Ayudas a la reflexión entregadas por la PPA, distribución y dificultades en las sesiones de reflexión conjunta

CÓDIGO	TAP_1_E2 Gr=167			TAP_2_E2 Gr=196			TAP_3_E2 Gr=169			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
4.1 AYU_TAP_FOMT_RPP_TAP Gr=15	6	40,00	4,61	2	13,33	1,54	7	46,67	5,38	15	100	11,54
4.2 AYU_PPA_FOMT_RPP_TAP Gr=14	7	50,00	5,38	4	28,57	3,08	3	21,43	2,31	14	100	10,77
4.3 AYU_PPA_UTIL_TAP Gr=9	6	66,67	4,61	2	22,22	1,54	1	11,11	0,77	9	100	6,92
4.4 AYU_PPA_IN_PRFC_PP_TAP Gr=11	5	45,45	3,85	2	18,18	1,54	4	36,36	3,08	11	100	8,46
4.5 AYU_PPA_DES_PRFC_PP_TAP Gr=3	0	0,00	0,00	2	66,67	1,54	1	33,33	0,77	3	100	2,31
4.6 AYU_PPA_CIE_PRFC_PP_TAP Gr=4	0	0,00	0,00	2	50,00	1,54	2	50,00	1,54	4	100	3,08
4.7 AYU_NE-EF_APRE-RF-PP_TAP Gr=9	3	33,33	2,31	4	44,44	3,08	2	22,22	1,54	9	100	6,92
4.8 AYU_EMP_PROX_CICLO_TAP Gr=2	0	0,00	0,00	1	50,00	0,77	1	50,00	0,77	2	100	1,54
4.9 AYU_PPA_IN_PRFC_PP_TAP Gr=8	2	25,00	1,54	1	12,50	0,77	5	62,50	3,85	8	100	6,15
4.10 AYU_FOM_PAR_DIAL_CON_TAP Gr=9	0	0,00	0,00	5	55,56	3,85	4	44,44	3,08	9	100	6,92
4.11 AYU_PROM_INTER_PROF_TAP Gr=15	2	13,33	1,54	8	53,33	6,15	5	33,33	3,85	15	100	11,54
4.12 AYU_PROM_MEJ_ACUT_TAP Gr=8	1	12,50	0,77	3	37,50	2,31	4	50,00	3,08	8	100	6,15
4.13 AYU_EVI_JUI_VAL_TAP Gr=16	6	37,50	4,61	4	25,00	3,08	6	37,50	4,61	16	100	12,31
4.14 AYU_TIP_D_AYU_%_TAP Gr=7	2	28,57	1,54	1	14,29	0,77	4	57,14	3,08	7	100	5,38
Totales	40	30,77	30,77	41	31,54	31,54	49	37,69	37,69	130	100	100

Nota. En la Tabla 4.8.8 se puede apreciar los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia: en primer lugar, se presenta el ámbito temático que tiene que ver con las ayudas entregadas por la PPA para fomentar el proceso de la reflexión, 4.2 AYU_PPA_FOMT_RPP_TAP, le sigue las subdimensiones: 4.3 AYU_PPA_UTIL_TAP que refiere a las ayudas entregadas por la PPA consideradas de utilidad para la reflexión y 4.1 AYU_TAP_FOMT_RPP_TAP con las ayudas entregadas por el TAP que fomentan la reflexión.

4.8.4.1. Percepciones finales de los TAP. Ayudas necesarias y eficientes, entregadas por la PPA y el tutor en el proceso de reflexión

Presentamos los resultados de la subcategoría “Ayudas consideradas necesarias y eficientes, entregadas por la PPA y el tutor en el proceso de reflexión”. Integra cuatro subdimensiones y sus correspondientes catorce ámbitos. Las preguntas que se utilizaron para recabar información relevante en la entrevista final a los TAP fueron: *¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA sobre las ayudas que después de la experiencia consideran necesarias (y/o más efectivas) para lograr el aprendizaje y/o la enseñanza de la reflexión de las situaciones de la PP de sus estudiantes? ; ¿Cuáles de estas ayudas considera que le han sido necesarias (y/o le han resultado más efectivas) para enseñar a los AdD a reflexionar sobre las situaciones de la PP?; ¿Cuáles les resultan más necesarias para iniciar la reflexión?* Ayudas entregadas por el TAP que fomentan la reflexión. Los códigos utilizados para caracterizar la información relativa a esta subcategoría son 4.1 AYU_TAP_FOMT_RPP_TAP; 4.2 AYU_PPA_FOMT_RPP_TAP; 4.3 AYU_PPA_UTIL_TAP; 4.7 AYU_NE-EF_APRE-RF-PP_TAP; 4.7 AYU_PPA_NE-EF_APRE_RF_PP_TAP.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Ayudas entregadas por el TAP que fomentan la reflexión (4. 1 AYU_TAP_FOMT_RPP_TAP).

TAP_1: Entre las ayudas entregadas por TAP está las diferentes opciones para realizar investigación como las historias de vida. Sin embargo, el tutor comenta que la utilidad sobre las ayudas pudo percibirse como insuficiente y cortas.

TAP_1_EF (1:26:31.1): “Yo les he dado a los estudiantes opciones distintas para que hagan su propio proceso de investigación.”

TAP_1_EF (1:30:14.7): “Insuficiente, en el caso mío, muy insuficiente y cortas.”

TAP_2: La ayuda entregada para una reflexión conjunta fue el momento de presentación de las relatorías.

TAP_2_EF (1:01:00:9) “Un taller de relatoría de presentaciones lo hicimos con el profesor TCI_2 y nos fue súper bien al momento hacer de representaciones.”

TAP_3: Entre las ayudas entregadas fue la organización, la motivación y la confidencialidad frente a las situaciones vivenciadas en la práctica preprofesional.

TAP_3_EF (0:50:15.1): “La organización.”

TAP_3_EF (0:50:15.1): “Garantizar bastante es la confidencialidad.”

Ayudas entregadas por la PPA para fomentar la reflexión (4. 2 AYU_PPA_FOMT_RPP_TAP).

TAP_1: Comenta que la ayuda ha sido de mayor peso por parte de su compañero TCI. De la pareja ha sido entregada las pautas generales hacia los estudiantes, entre estas está el proceso de análisis como la elaboración de gráficos estadísticos.

TAP_1_EF (1:28:14.2): “Más ha dado mi amigo de Cátedra.”

TAP_1_EF (1:26:31.1): “Les hemos dado pautas abiertas, nada cerrado, hablo con honestidad.”

TAP_1_EF (1:28:17.9): “Él dio la experiencia de cómo elaborar los cuadros, por ejemplo, si había análisis estadísticos que hacer él les dio las pautas de cómo elaborar los cuadros estadísticos, las barras, los pasteles, etc.”

TAP_2: El aporte por parte de los tutores ha sido con un equilibrio en la entrega de la parte teórica y la experiencia logrando una articulación entre estas.

TAP_2_EF (1:01:35.1): “Tener un lado la experiencia y tener a un lado la teoría y como la teoría no es superior a la experiencia ni la experiencia es superior a la teoría, pienso que lo que más hemos podido ayudar.”

TAP_2_EF (1:01:35.1): “Logramos articular las clases desde un proceso teórico experiencial que les permitió ellos de entender yo pienso que eso fue lo chévere.”

TAP_3: El tutor comenta que una de las ayudas fue el motivar la participación de los estudiantes durante la reflexión. Además, invita a la identificación de alguna situación o problema en la práctica para llevarlo a reflexión en el aula universitaria.

TAP_3_EF (0:51:14.4): “Les decía a ver piensen en esto.”

TAP_3_EF (0:51:14.4): “Identifiquemos eso y el viernes en la relatoría y en los procesos de reflexión hablaremos.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Ayudas entregadas por la PPA consideradas de utilidad para la reflexión. (4.3 AYU_PPA_UTIL_TCI).

TAP_1: La entrega de apoyo teórico, la motivación para investigar y la entrega de instrumentos como la ficha de observación, diarios de campo e indicaciones previas sobre los objetivos.

TAP_1_EF (1:30:14.7): “Les hemos dado pudieron haber sido insuficientes y también estoy pensando que han sido insuficientes las ayudas intelectuales.”

TAP_1_EF (1:30:14.7): “Les hemos dado porque posiblemente si les dábamos autores en los que diga que ellos pueden ser autosuficientes investigando por sí mismos.”

TAP_2: Expone que faltó entregar ayudas que permitan ese complemento entre la teoría con la práctica. La ayuda de gran utilidad fue la confianza en este proceso.

TAP_2_EF (1:02:26.1): “Yo desde mi percepción considero que son muy bien desarrolladas que nos falta todavía un poquito ir engarzando más las cuestiones de la práctica.”

TAP_2_EF (1:02:26.1): “Lo que más logramos tanto TCI_2 como yo es darles la confianza.”

TAP_3: Comenta que las ayudas fueron de utilidad porque los estudiantes hacían el intento de relacionar la teoría con la práctica preprofesional.

TAP_3_EF (0:51:50.1): “Creo que si ayudó porque ya ellos digamos con la parte teórica trataban con casos trataban de relacionar con lo que ellos estaban viviendo.”

Acorde con lo que acabamos de exponer y como respuesta a la petición que hicimos de ejemplos concretos sobre ese aspecto, los TAP aportaron los siguientes.

TAP_1: Entre los ejemplos de una situación para profundizar el análisis TAP comenta que la actuación del TCI fue fundamental con la entrega de información sobre algunos test, que puedan ser aplicados. Por otra parte, también menciona la motivación a los estudiantes que indaguen a través de entrevistas.

TAP_1_EF (1:40:33.2): “Fundamental la ayuda nuestra de TCI_1 sobre todo porque les decía, aplica un test tatata, de diagnóstico para ver como está ahora y este mismo test xy lo aplicas.”

TAP_1_EF (1:40:33.2): “Hacer una entrevista a la profesora, unas preguntas a los estudiantes, no necesariamente un test profesional.”

TAP_2: La ayuda primordial fue el llamamiento a relacionar la práctica con el aspecto teórico, el caso que menciona está relacionado con la situación sobre la rotación de profesores en la Unidad Educativa.

TAP_2_EF (1:11:14.0): “Les comentaba cuando les decía que participen les decía que vinculen a algún aspecto teórico.”

TAP_2_EF (1:11:38.8): “Podría ser como te estaba diciendo estos chicos que vivieron la rotación docente tres profesores pasaron por ellos entre semanas.”

TAP_3: La ayuda se centra en entregar experiencias del tutor relacionadas con las situaciones presentadas por los estudiantes. Su apoyo se ve reflejado con el rol como TAP.

TAP_3_EF (0:55:08.3): “Hablaba de las relaciones con los profesores, entonces que unos profesores no decían nada que otros profesores se portaban mal.”

TAP_3_EF (0:55:08.3): “Un poco más de experiencias propias en ese sentido, en ese momento.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_3_EF (0:55:08.3): “Por ejemplo yo con la directora negociaba de esta manera, traten de hacer los mismos con los docentes.”

Ayudas que PPA considera necesarias y efectivas para reflexionar (4. 4 AYU_NE-EF_APRE-RF-PP_TAP; 4.7 AYU_PPA_NE-EF_APRE_RF_PP_TAP).

TAP_1: Una de las ayudas necesarias que el TAP menciona es recuperar alguna situación vivida en la PP en el diario de campo para llevarla al espacio de reflexión.

TAP_1_EF (1:35:27.7): “Yo volvería a rogarles a los muchachos que tomen apuntes en su diario de campo, porque sin su diario de campo no habría la reflexión.”

TAP_2: Entre las ayudas necesarias y efectivas para el proceso reflexivo es entregar un ambiente de confianza y acompañamiento al estudiante.

TAP_2_EF (1:05:23.2): “Confianza y no solo en prácticas en toda la universidad.”

TAP_2_EF (1:05:23.2): “Consideraría que fortalecer su trabajo desde psicología desde el acompañamiento.”

TAP_3: Entregar ejemplos de otros contextos educativos.

TAP_3_EF (0:52:54.9): “Darles casos qué pasó en otros lugares, en otras escuelas.”

Ayudas que mantendría en la próxima propuesta de reflexión. (4. 8 AYU_EMP_PROX_CICLO_TAP).

TAP_1: *No hay citas*

TAP_2: El tutor comenta que las ayudas que usaría en una próxima experiencia son procesos que estén relacionados con otras ciencias como la psicología social, la comunicación, la sociología y la comunicación.

TAP_2_EF (00:49:8): “Con procesos más relacionados psicología social, sociología, antropología.”

TAP_3: Entregar experiencias de contextos educativos relacionados con el sílabo.

TAP_3_EF (0:53:11.8): “Eso, casos, casos qué está pasando en otros países, qué está pasando en otras escuelas.”

Ayudas entregadas por la PPA en mayor porcentaje (4.14 AYU_TIP_D_AYU_TAP).

TAP_1: En mayor porcentaje la ayuda que sucedió fue la de promover la interpretación a las situaciones y a entregar las mejores soluciones.

Entrevistador_1 (1:46:18.2): “Promover la interpretación a profundidad de las situaciones.
TAP_1_EF (1:46:21.4): Ya, y la tercera que decía.”

Entrevistador_1 (1:46:22.6): “Promover mejores actuaciones o dar soluciones.”

TAP_1_EF (1:46:26.1): “Han profundizado en su reflexión y a partir de ahí se ha dado la tercera que es, dar soluciones a los problemas, las dos han estado ahí.”

TAP_2: Se centró en mayor medida el de promover el diálogo y evitar juicios de valor.

TAP_2_EF (1:16:53.9): “Yo creo que la uno y la cuatro principalmente.”

Entrevistador_1 (1:16:58.1): “La de promover el diálogo y evitar los juicios de valor.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_2_EF (1:17:00.8): “Ajá.”

TAP_3: Promover el diálogo fue una de las ayudas entregadas en mayor porcentaje en el proceso reflexivo.

TAP_3_EF (1:00:38.0): “Yo creo que promover el diálogo porque es solamente a través del diálogo que se pueden lograr las otras también.”

TAP_3_EF (1:00:51.1): “A la final, la última clase fue una evaluación. La última reflexión fue una evaluación de todo el proceso.”

4.8.4.2. Percepciones finales de los TAP. Distribución de las ayudas a lo largo de la sesión de reflexión

Las preguntas con las que se obtuvo información relevante correspondiente a dicha subcategoría fueron las siguientes: *¿Cuáles de las ayudas conjuntas que la PPA proporcionó a los AdD son específicas del trabajo de apoyo de ambos tutores al inicio de la reflexión?, ¿Cuáles de estas ayudas las han otorgado ustedes, como pareja de tutores de la PPA de manera conjunta y compartida para iniciar, mantener y concluir los procesos de reflexión conjunta en la universidad?, ¿Cuáles de estas ayudas señalaría como más necesarias de ofrecer a los AdD a lo largo del proceso para alcanzar una reflexión productiva?*

Ayudas entregadas por la PPA necesarias al inicio de la reflexión (4. 5 AYU_PPA_IN_PRFC-PP_TAP; 4. 9 AYU_PPA_IN_PRFC_PP_TCI).

TAP_1: Las ayudas entregadas para el inicio de la reflexión son aquellas relacionadas con los materiales entregados para la recolección de información como las fichas de observación y la relatoría.

TAP_1_EF (1:33:08.1): “Primerito, nosotros les dimos los materiales para que puedan recoger información, los diarios y las fichas de observación.”

TAP_1_EF (1:64:04.6): “Las pautas para que nos traigan la reflexión a la relatoría, eso creo que ha sido lo más importante porque los jóvenes iban con toda la intención.”

TAP_2: Entre las ayudas para la fase de inicio de la reflexión para el tutor se debe entregar confianza a los estudiantes para que expongan sus diferentes percepciones frente a una situación.

TAP_2_EF (1:03:51.0): “La mayor ayuda que les podemos haber hecho a los chicos en este ciclo es la confianza y que sean ellos, confíen y confíen.”

TAP_2_EF (1:04:00.0): “En una palabra es la confianza que los chicos no tengan miedo en decir lo que piensan.”

TAP_3: La entrega de información por parte de la PPA sobre cómo se procedería durante la reflexión

TAP_3_EF (0:52:24.3): “Se daba una información antes.”

Ayudas entregadas por la PPA durante el desarrollo (4. 6 AYU_PPA_PRFC-PP_DES_TCI).

TAP_1: *No hay citas*

TAP_2: La ayuda brindada por PPA fue la confianza para que los estudiantes tengan libertad en exponer sus diferentes puntos de vista.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_2_EF (1:03:51.0): “La mayor ayuda que les podemos haber hecho a los chicos en este ciclo es la confianza y que sean ellos.”

TAP_2_EF (1:03:51.0): “Yo de la ayuda que puedo decirte en una palabra es la confianza que los chicos no tengan miedo en decir lo que piensan.”

TAP_2_EF (1:03:51.0): “Hacer un resumen de eso y a resumir de todos los puntos, luego desde el punto de vista, nosotros ya diríamos nuestras experiencias yo también hice esto, hice lo otro y luego motivándoles a que ellos busquen y sigan buscando soluciones a los problemas.”

TAP_3: El tutor comenta que en la fase de desarrollo de la reflexión no se entregó ayuda. Considera que la ayuda entregada a los estudiantes fue antes de todo el proceso.

TAP_3_EF (0:52:24.3): “Yo diría que ya realmente en la reflexión no se utilizó ayudas porque ya se les daba antes.”

Ayudas entregadas por la PPA al final del proceso de reflexión conjunta (4. 7 AYU_PPA_PRFC-PP_CIE_TAP).

TAP_1 y TAP_2: *No hay citas*

TAP_3: Para la fase de cierre la ayuda entregada por la PPA fue una síntesis de los temas tratados y los aportes realizados durante la reflexión con una motivación final a continuar investigando.

4.8.4.3. Percepciones finales de los TAP. Ayudas focalizadas en promover aspectos diferentes del proceso de reflexión

Se presentan en este apartado los resultados correspondientes al análisis de la subcategoría “Ayudas focalizadas en promover aspectos diferentes del proceso de reflexión”. Parte de una representación previa de los aspectos de la reflexión colaborativa que resultan más complejos de aprender por los AdD. En este apartado se presenta el análisis de las ayudas de los tutores a lograr que los estudiantes resulten competentes en estos aspectos.

Ayudas entregadas para fomentar la participación (4.11 AYU_PROM_INTER_PROF_TAP).

TAP_1: Las ayudas que fomentaron la participación fue la organización y los instrumentos que se utilizaron para recoger la información sobre las situaciones de la PP.

TAP_1_EF (1:36:35.1): “Luego la organización por temas que no ha sido difícil, los chicos solitos se organizan.”

TAP_1_EF (1:36:50.5): “Los instrumentos de recogida de información.”

TAP_2: El tipo de ayuda que fomentó la participación o el diálogo conjunto es la invitación a participar comentando la relatoría para la reflexión.

TAP_2_EF (1:08:01.2): “Yo vi que pasó algo durante la semana, entonces les invité a que nos comenten no necesariamente con el formato relatoría.”

TAP_3: De acuerdo con TAP, sugiere si previamente se conociera el tema a relatarse la ayuda fuera más pertinente. El tipo de ayuda se define en el momento de la reflexión.

TAP_3_EF (0:54:00.2): “Si ya tuviéramos temas en la que se va a tratar, nosotros como docentes podríamos ayudarles más de acuerdo a esos temas que se van a tratar.”

TAP_3_EF (0:53:33.7): “Realmente en el proceso de reflexión mismo no.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_3_EF (0:54:08.2): “Nosotros como docentes no podemos adelantarnos a darles algunas ayudas por ejemplo algunos casos, algunos ejemplos algunas teorías porque no sabemos realmente qué va a decir hasta que empiece la reflexión.”

Ayudas que tuvieron como fin fomentar la participación y el diálogo (4.10. AYU_FOM_PAR_DIAL_CON_TAP).

TAP_1: *No hay citas*

TAP_2: Las ayudas para fomentar el diálogo están relacionadas con generar un espacio para la reflexión y un ambiente de confianza.

TAP_2_EF (1:09:40.2): “Todo el proceso cíclico que mencionamos del método que nosotros aplicamos para esto fue lo que dio un buen resultado.”

TAP_2_EF (1:09:40.2): “Teniendo al aprendiz como como foco de nuestro trabajo de nuestra reflexión.”

TAP_2_EF (1:10:45.0): “Se armaba el espacio, ese ese es el ejemplo siempre lo hacíamos.”

TAP_3: A través de la motivación para que participen. Por otra parte, el tutor comenta que las ayudas no pueden ser adelantados, dependería de la dinámica de la reflexión.

TAP_3_EF (0:54:00.2): “Nosotros como docentes no podemos adelantarnos a darles algunas ayudas por ejemplo algunos casos, algunos ejemplos algunas teorías porque no sabemos realmente qué va a decir hasta que empiece la reflexión.”

TAP_3_EF (0:54:00.2): “De motivarles a que hablen.”

TAP_3_EF (0:54:00.2): “Haciendo algo un poco más dinámico y ahí va eso lo que te decía antes de eso.”

Ayudas orientadas a proponer mejores actuaciones (4.12. AYU_PROM_MEJ_ACUT_TAP).

TAP_1: Aquellas ayudas que se centraron en proponer mejores actuaciones a las diversas situaciones fue el aspecto teórico.

TAP_1_EF (1:42:33.8): “Ayudas para mejorar. Creo que las teorías que estaban por ahí sueltas de Piaget, generalmente las teorías de educación de algunos autores actuales no necesariamente Piaget o quizás sí.”

TAP_2: Entre las ayudas que corresponden a tener mejores actuaciones o soluciones a las diferentes problemáticas es compartir y comentar las buenas prácticas educativas en diferentes contextos.

TAP_2_EF (1:13:48.0): “El profe TCI_2 lo que empezó a comentar de la relevancia de las buenas prácticas o de estandarizar protocolos estándar de protocolos.”

TAP_2_EF (1:13:48.0): “Las cosas que hicieron mi profesor TCI_2 que dio buenas prácticas en cuanto a contextos, yo pienso que eso fue lo que rescató el trabajo de los chicos y eso es lo que se puede mencionar acá.”

TAP_3: Las ayudas se centraron en entregar un resumen de los aspectos relevantes de lo reflexionado para llegar a una conclusión y la elección para su aplicación en las diferentes situaciones en la PP.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

TAP_3_EF (0:56:40.9): “Se hacía todo el resumen dábamos nuestros puntos de vista y luego ir monitoreando cómo esos puntos de vista ellos también cómo lo que llegamos esas conclusiones ellos podían utilizar o no en su práctica.”

TAP_3_EF (0:56:40.9): “Luego hubo esto de los otros jóvenes que pasaba casi lo mismo, pero una vez ellos se sentaron y le dijeron de una forma diferente no usted está mal sino qué tal si intentamos esto, por qué no trabajamos juntos y eso funcionó porque a la final eso fue casi al comienzo de las prácticas.”

Ayudas orientadas a evitar juicios de valor (4.13 AYU_EVI_JUI_VAL_TCI).

TAP_1: Las ayudas para evitar juicios de valor fue la explicación verbal previo a la reflexión para evitar juzgar la actividad de los actores de la PP.

TAP_1_EF (1:43:50.9): “Desde el principio se ha dicho que nosotros no vamos a juzgar la actividad de nadie, porque cada uno sabe por qué actúa de determinada manera.”

TAP_1_EF (1:43:50.9): “Pero no íbamos a evaluar la calidad de profesor que era sino la posibilidad de dar solución a ese problema.”

TAP_1_EF (1:59:11.4): “Treinta mentes escuchando sin nombres ni apellidos, porque no vengo a criticar a nadie, solo vengo a buscar solución.”

TAP_2: Se realiza una explicación sobre evitar juicios de valor, exponiendo con claridad el rol como estudiantes en la PP, evitar tomar el rol de evaluadores. Otro aspecto que cabe rescatar es motivar a la redacción asertiva en el momento de realizar las relatorías.

TAP_2_EF (1:14:38.4): “Bueno eso es relevante porque en cada una de las cátedras se les decía que ellos estaban para acompañar para ayudar y experimentar que ellos no son evaluadores que era un problema que yo había antes con los chicos y que generó muchos conflictos de otras escuelas.”

TAP_2_EF (1:14:38.4) “Las estrategias de redacción asertiva cambiaron totalmente su forma de redactar las PIENSA y los PIENSA son positivos en vez de negativos y simplemente eso fue una ayuda espectacular.”

TAP_3: Esclarecer el papel que el estudiante desempeña en la práctica y evitar caer en evaluaciones bajo la crítica de lo que acontece en la Institución Educativa.

TAP_3_EF (0:59:18.3): “Por ejemplo eso primero hacerles entender a nuestros estudiantes que ellos todavía, la formación de ellos no está en esa capacidad de ir y decir usted profesor está haciendo bien o está haciendo mal.”

TAP_3_EF (0:59:18.3) “Pero de ahí de dar sugerencias de decir usted haga esto o tratar de decir al docente cómo debe ser entonces no todavía.”

TAP_3_EF (1:11:59.4): “Como siempre dicen profesor tradicional, profesor sin técnicas, profesor malo, entonces yo les decía y si (me cuesta un poco decirles) no pueden generalizar entonces hay profesores muy buenos.”

4.8.4.4. Percepciones finales de los TAP. Dificultades encontradas en el proceso de reflexión

Las preguntas que aportaron información relevante sobre la subcategoría correspondiente a las dificultades experimentadas fueron las siguientes: *¿Qué dificultades han experimentado al desarrollar dinámicas de reflexión conjunta con su PPA y los AdD en la universidad?*, *¿Cuáles son las dificultades*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

experimentadas al desarrollar dinámicas de reflexión conjunta sobre situaciones de la PP en su trabajo docente conjunto en la universidad? (4.10 AYU_DIF_PRFC-PP_TAP).

Dificultades encontradas en el proceso de reflexión (4.10 AYU_DIF_PRFC-PP_TAP).

TAP_1: Entre las dificultades que menciona el tutor fueron no entregar suficientes herramientas para que los estudiantes puedan solucionar las diferentes problemáticas. Por otra parte, menciona que debería disminuir las funciones del tutor de la asignatura para ofrecer una mayor dedicación en este proceso.

TAP_1_EF (1:55:45.8): “El mayor problema para mí ha sido no poder darles las suficientes herramientas para que ellos puedan dar solución a todas las incógnitas que han tenido de mi parte.”

TAP_1_EF (2:02:17.3): “Esa es la más necesaria, o sea al mismo profesor de práctica no se le quite, pero se le aminore otras cosas que no tiene que ver con la práctica, porque en la práctica de la práctica preprofesional es donde se aprende, entonces que no nos estén cambiando.”

TAP_2: Comenta que falta concretar el proceso de reflexión y desarrollarlo como modelo.

TAP_2_EF (1:24:08.9): “Pero el para qué todavía me faltaba concretar un poco entonces yo pienso que es lo único que faltaría es empaquetar eso como un modelo.”

TAP_3: Entre las principales dificultades está la falta de participación de los AdD. También comenta que los estudiantes deberían tener capacitación previa a la reflexión.

TAP_3_EF (0:48:39.3): “Ha sido un problema el que no quieran hablar.”

TAP_3_EF (1:05:10.9): “Que no hablan entonces es eso tratar de motivarles a los que no hablan que hablen.”

TAP_3_EF (1:05:10.9): “Los estudiantes necesitan tener también una preparación para hacer las relatorías.”

4.8.5. Percepciones finales de los TAP. Evaluación del proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional

En este apartado se analizan los resultados relativos a la subcategoría “La evaluación de los PRFC-PP en la formación de los AdD”.

Tabla 4.8.9 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a la Evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP

Subcategorías	Códigos
4.8.5.1 Evaluación de la reflexión conjunta	Evaluación de la reflexión conjunta 5. 1 EVA_PRFC_PP_PPA_TAP

Las percepciones finales que los TAP sostienen se presentan en la Tabla 4.8.10, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

Tabla 4.8.10 Número de fragmentos de la categoría Evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP

CÓDIGOS	TAP_1_E2 Gr=167			TAP_2_E2 Gr=196			TAP_3_E2 Gr=169			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
5. 1 EVA_PRFC_PP_TAP Gr=9	3	33,33	33,33	5	55,56	55,56	1	11,11	11,11	9	100	100
Totales	3	33,33	33,33	5	55,56	55,56	1	11,11	11,11	9	100	100

Nota. En el Tabla 4.8.10 se puede apreciar que el único código que comporta la evaluación 5. 1 EVA_PRFC_PP_TAP los TAP explican respecto al proceso de evaluación de reflexión conjunta sobre la PP.

4.8.5.1. Percepciones finales de los TAP. Evaluación del proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional

TAP_1: La tutora de Diseño y aplicación de modelos curriculares comenta que el proceso de evaluación se realiza con el resultado del PIENSA. Sin embargo, no ha sido evaluada la relatoría compartida por los estudiantes.

TAP_1_EF (1:46:45.3): “El PIENSA, el PIENSA es el resultado de la reflexión de toda la práctica preprofesional no solo de las relatorías.”

TAP_1_EF (1:47:59.5): “Nuestros estudiantes al final nadie tuvo menos de 9.5.”

TAP_2: El tutor comenta que no hubo evaluación del proceso de reflexión.

TAP_2_EF (1:17:05.7): “El tenerle a ellos como puntaje no, no se les calificaba, no se calificó.”

TAP_2_EF (1:18:22.2): “Si, las veces en la cual yo iba a las clases de Cátedra, siempre.”

TAP_2_EF (1:17:27.0): “Si bien es cierto no hubo una calificación específica, una cuantificación a relatorías.”

TAP_3: El tutor comenta no existe una calificación cuantitativa sobre el proceso de reflexión

TAP_3_EF (1:01:16.0): “No les dimos calificación a esto, no porque yo creo que la reflexión no se puede calificar, no se puede dar un puntaje a que reflexiones bien o reflexiones mal.”

4.8.6. Percepciones finales de los TAP. Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; repercusión en diferentes ámbitos formativos

En el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas finales se ha podido identificar esta categoría: “Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión” que incluye **cuatro subcategorías** y **seis ámbitos temáticos** de organización de las respuestas a las preguntas en las entrevistas que aportan información a las subcategorías (ver Tabla 4.8.11).

Tabla 4.8.11 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a la Expectativa de logro del aprendizaje de la reflexión sobre la PP

Subcategorías	Códigos
4.8.6.1 Expectativas de logro y aprendizajes en las diferentes asignaturas	Expectativas de logro de aprendizaje de la reflexión en la DAMC 6. 1 CFOR_EXP_LOG_DAMC_TAP

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

4.8.6.2 Expectativas de logro y avances en la relación entre teoría y práctica	6. 2 CFOR_EXP_LOG_T-P_TAP Expectativa de logro de aprendizaje de la relación teoría y práctica
4.8.6.3 Expectativas de logro y mejora de la actuación de los AdD en la escuela de prácticas	Expectativas de logro y progresos en la actuación de los AdD en la unidad educativa o escuela de PP 6. 3. CFOR_PRG_ACTU_AdD_RPP_TAP
4.8.6.4 Contribución de la reflexión sobre la PP al desarrollo de competencias	Contribución de la reflexión sobre la PP al desarrollo de competencias 6. 4. CFOR_COMP_DES_RPP_TAP
4.8.6.5 Importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP en la formación de los AdD y dificultades experimentadas	Importancia y dificultades experimentadas en el proceso de reflexión 6. 5 CFOR_IMP_REF_PP_FORM_ADD_TAP 6.6. CFOR_DIF_PRFC_PP_TAP
4.8.6.6 Valoración de la PP de 5to Ciclo como ámbito privilegiado para el aprendizaje de la reflexión	Valoración de la PP 6. 7 CFOR_PP5_AMB_PRIV_APREN_RPP_TAP

Las percepciones finales que los TAP sostienen se presentan en la Tabla 4.8.12, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.8.12 Número de fragmentos de la categoría Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; repercusión en diferentes ámbitos formativos

CÓDIGOS	TAP_1_E2 Gr=167			TAP_2_E2 Gr=196			TAP_3_E2 Gr=169			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
6. 1 CFOR_EXP_LOG_ASG_DAMC_TAP Gr=8	1	12,50	1,89	4	50,00	7,55	3	37,50	5,66	8	100	15,09
6. 2 CFOR_EXP_LOG_T-P_TAP Gr=5	0	0,00	0,00	4	80,00	7,55	1	20,00	1,89	5	100	9,43
6. 3 CFOR_PROG_ACTU_AdD_RPP_TAP Gr=6	1	16,67	1,89	4	66,67	7,55	1	16,67	1,89	6	100	11,32
6. 4 CFOR_COMP_DES_RPP_TAP Gr=10	4	40,00	7,55	4	40,00	7,55	2	20,00	3,77	10	100	18,87
6. 5 CFOR_IMP_REF_PP_FORM_ADD_TAP Gr=7	2	28,57	3,77	3	42,86	5,66	2	28,57	3,77	7	100	13,21
6. 6 CFOR_DIF_PRFC_PP_TAP Gr=11	4	36,36	7,55	3	27,27	5,66	4	36,36	7,55	11	100	20,76
6. 7 CFOR_PP5_AMB_PRIV_APREN_RPP_TAP Gr=6	2	33,33	3,77	1	16,67	1,89	3	50,00	5,66	6	100	11,32
Totales	14	26,41	26,41	23	43,40	43,40	16	30,19	30,19	53	100	100

Nota. En la Tabla 4.8.12 se puede apreciar que el código/ámbito temático con mayor número de fragmentos corresponden a 6.4 CFOR_COMP_DES_RPP_TAP y 6. 6 CFOR_DIF_PRFC_PP_TAP. El primero hace mención a la contribución de la reflexión sobre la PP al desarrollo de competencias y el segundo sobre la valoración de la PP de 5to Ciclo como ámbito privilegiado para el aprendizaje de la reflexión.

4.8.6.1. Percepciones finales de los TAP. Expectativa de logro y aprendizajes en la asignatura DAMC

Se incluyen en este apartado las expectativas de los TAP respecto al aprendizaje de la asignatura por los estudiantes, gracias a la reflexión. Las respuestas se han caracterizado con el código 6. 1 CFOR_EXP_LOG_ASG_DAMC_TAP.

TAP_1: El tutor comenta que las expectativas han sido bajas por su desconocimiento del proceso de la PP que dificultó en el desarrollo de la reflexión.

TAP_1_EF (1:50:10.6): “Yo soy honesta conmigo mismo, a mí me ha faltado muchísimo por hace, pero por el mismo desconocimiento de lo que era práctica preprofesional y particularmente práctica preprofesional dentro de la UNAE.”

TAP_2: Por otra parte, TAP comenta sobre el desarrollo de la autorregulación a partir de las relatorías.

TAP_2_EF (1:18:50.5): “Es una competencia también para autorregularse que nos sirvió también las relatorías.”

TAP_3: Comenta que la expectativa de logro ha sido positiva logrando un interaprendizaje con una participación más activa por los estudiantes, pero queda un porcentaje pendiente que participen en esta reflexión.

TAP_3_EF (1:01:49.6): “Yo, bastante positivo realmente, si han mejorado, más que todo se ha logrado un interaprendizaje entonces entre ellos.”

TAP_3_EF (1:02:39.0): “Sean más activos en la clase, más dinámicos, se logró algo, yo diría un setenta, setenta y cinco por ciento todavía falta.”

4.8.6.2. Percepciones finales de los TAP. Expectativa de logro de la relación teoría y práctica

Se incluyen a continuación el análisis de las expectativas de los TAP respecto al logro por los estudiantes de relacionar la teoría y la práctica en las sesiones de reflexión. Las respuestas se han caracterizado con el código 6. 2 CFOR_EXP_LOG_T-P_TCI.

TAP_2: Las expectativas de logro de relación entre la teoría y la práctica pueden verse reflejadas a través del desarrollo del PIENSA y la participación de los estudiantes en el proceso.

TAP_2_EF (1:20:03.6): “Yo le puedo ver a través del PIENSA, yo lo puedo a través de la discusión, yo puedo ver a través de la manera en la que ellos hablan, de los discursos como cambiaron, de la manera de hablar.”

TAP_2_EF (1:20:03.6): “Entonces mi nivel es alto yo creo, satisfactorio de lo que ellos han realizado.”

TAP_3: Las expectativas se han cumplido y la evidencia de ese cumplimiento la tengo a través del uso de diferentes recursos y la vivencia de casos reales que han permitido realizar una conexión con la teoría.

TAP_3_EF (1:02:39.0): “Mi expectativa ha sido que ellos sean más innovadores cuando dan clases, sean más innovadores que usen diferentes tipos de diferentes recursos.”

TAP_3_EF (1:03:40.5): “Creo que sí han encontrado realmente un sentido ya o una explicación de la teoría en la práctica realmente porque han visto ejemplos reales que se puede explicar a través de la teoría que se les está dando.”

4.8.6.3. Percepciones finales de los TAP. Expectativas de logro y mejora de la actuación de los AdD en la escuela de prácticas

Se incluye a continuación evidencias de las expectativas de los TAP respecto al logro por los estudiantes de mejora de su actuación práctica en la escuela de práctica. Las respuestas se han caracterizado con el código 6. 3. CFOR_PRG_ACT_ADD_PRFC-PP_TAP.

TAP_1: Los principales progresos de actuación de los AdD a través de este proceso fue la aplicación de propuestas educativas en la PP.

TAP_1_EF (1:52:04.2): “No solo los estudiantes, en esas dos semanitas que tuvieron para dar las clases con las propuestas que ellos tenían.”

TAP_2: Entre los principales progresos de actuación de los AdD es comprender que la participación de los diferentes agentes en la educación es sin duda un factor para el cambio de la realidad de una Institución Educativa.

TAP_2_EF (1:21:04.6): “Entender que la escuela es un sistema.”

TAP_2_EF (1:21:04.6): “Que entiendan que tienen que trabajar más también en procesos institucionales que son los que cambian la realidad de una Institución Educativa.”

TAP_3: Los principales progresos de actuación de los AdD se ven en la manera de reaccionar a diferentes situaciones de la PP basados en la experiencia adquirida.

TAP_3_EF (1:04:05.0): “Al reaccionar de diferentes maneras de las situaciones que encuentran en la clase basadas en las experiencias de los otros compañeros, por ejemplo.”

4.8.6.4. Percepciones finales de los TAP. Contribución de la reflexión sobre la PP al desarrollo de competencias

Presentamos a continuación evidencias de las expectativas de los TAP respecto a la contribución de la reflexión sobre la PP al desarrollo de competencias. Las respuestas se han caracterizado con el código 6. 4. CFOR_COMP_DES_PRFC-PP_TAP.

TAP_1: Las principales competencias desarrolladas es entregar una solución a una situación de la PP, por lo tanto, existió una mejoría en el desempeño de su PP.

TAP_1_EF (1:52:58.4): “Los chicos están aprendiendo a observar el medio y a darle soluciones.”

TAP_1_EF (0:20:05.0): “En base a esas reflexiones que se dan de lo que ha leído el compañero de su experiencia en el aula es que se mejora la práctica pues se supone que ellos van a ser mejores docentes en el futuro y no van a cometer los mismos errores que se ha descubierto ahora.”

TAP_2: Las principales competencias alcanzadas fue la comunicación y la autorregulación en el proceso de la reflexión.

TAP_2_EF (1:21:57.6): “Capacidad de comunicar de manera asertiva las cosas.”

TAP_2_EF (1:21:57.6): “Capacidad también para autorregularse, yo creo que eso fue lo central que ellos pudieron tener.”

TAP_3: Entre las competencias alcanzadas por los AdD está la comunicación, la creatividad y la innovación para tratar las diferentes situaciones de la PP.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_3_EF (1:04:29.7): “Alcanzaron bastante la competencia de comunicación.”

TAP_3_EF (1:04:29.7): “Sería un poco más de creatividad e innovación.”

4.8.6.5. Percepciones finales de los TAP. Importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP en la formación de los AdD (6. 5 CFOR_IMP_REF_PP_FORM_ADD_TAP)

Presentamos el análisis de los datos obtenidos de la subcategoría “Importancia de la reflexión en la formación de los AdD”.

TAP_1: Comenta que la reflexión va más allá de ser buena porque es un proceso que ha permitido a los estudiantes desarrollarse como seres humanos.

TAP_1_EF (1:54:11.4): “La reflexión no es solo buena para la práctica preprofesional, como dije ya múltiples veces sino para todo el proceso, pero ha sido la reflexión sobre la práctica preprofesional lo que les ha hecho más grandes como seres humanos.”

TAP_2: Menciona la importancia de la reflexión como un proceso enriquecedor con el manejo de diferentes aspectos teóricos y recursos que se traten en el aula universitaria.

TAP_2_EF (1:22:30.5): “La verdad fue un proceso bastante rico, pero sobre todo yo soy un convencido que necesitas tener unos procesos metodológicos que te permitan llegar a algo, si algo este proceso de reflexión, por ejemplo.”

TAP_3: La importancia radica que los estudiantes pueden encontrar experiencias similares en el proceso de la reflexión cuando comparte con sus compañeros.

TAP_3_EF (1:04:48.4): “Claro, si si es muy importante porque ahí es cuando ellos encuentran sentido y ven que no son los únicos que tienen esas experiencias, que están experimentando ciertas cosas.”

4.8.6.6. Percepciones finales de los TAP. Valoración de la PP de 5to Ciclo como ámbito privilegiado para el aprendizaje de la reflexión. (6.7. CFOR_PP5_AMB_PRIV_APREN_RPP)

Presentamos el análisis de los datos obtenidos de la subcategoría “Importancia de la reflexión en la formación de los AdD”.

TAP_1: Ha sido un ámbito privilegiado porque considera como una ventaja desarrollar la práctica previa a la vida profesional. Menciona que nunca debería extinguirse la mencionada práctica y llevarse en el futuro que han lo observado y reflexionado.

TAP_1_EF (1:56:36.0): “Si, si es privilegiado sabe por qué, porque los estudiantes de Educación General Básica han tenido la ventaja, si vale decir, de hacer sus prácticas justamente en una Unidad Educativa con Educación General Básica.”

TAP_1_EF (1:56:36.0): “Luego de graduarse van a trabajar y están observando de cerca la práctica, es ideal y no debería cortarse la práctica.”

TAP_2: Comenta que fue un ámbito privilegiado porque ayudó al profesor la perspectiva sobre la práctica docente y la línea investigación del tutor.

TAP_2_EF (1:25:00.3): “A mí me ayudó mucho ser profesor de tutor académico de prácticas porque cambió mi forma de ver, cambió mis propias prácticas docente, mis líneas de investigación, aprendí muchísimo, entonces yo considero que es un espacio muy importante.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_3: Enuncia que es importante porque como tutores de prácticas les da la posibilidad de asistir a la PP y llevar a cabo la reflexión.

TAP_3_EF (1:06:25.7): “Es muy importante porque como digo nosotros tenemos esa oportunidad de ir a las escuelas y de ver entonces los estudiantes ya saben que les va a esperar.”

TAP_3_EF (1:05:32.9): “Tiene que haber un proceso de formación para la reflexión es igual con las técnicas de estudiantes.”

4.8.7. Percepciones finales de los TAP. Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión.

La subcategoría “Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP” reúne información que hemos organizado en dos ámbitos temáticos: Grado de satisfacción por la participación 7. 1 SAT_PART_PRFC_PP_TAP y Grado de satisfacción de los AdD alcanzado por la participación en la PP. 7. 2 SAT_GRA_SAT_ADD_PRFC_PP_TAP.

Tabla 4.8.13 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes al Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión

Subcategorías	Códigos
4.8.7.1 Grado de satisfacción por la participación en el proceso de reflexión	Nivel de satisfacción por la participación en el proceso de reflexión 7. 1 SAT_PART_PRFC_PP_TAP
4.8.7.2 Grado de satisfacción de AdD por la participación en la PP	Grado de satisfacción por el nivel alcanzado en la participación en el proceso de reflexión 7. 2 SAT_GRA_SAT_ADD_PRFC_PP_TAP

Las percepciones iniciales que los TAP sostienen se presentan en la Tabla 4.8.14, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.8.14 Número de fragmentos de la categoría Grado de satisfacción por la implicación en el proceso de reflexión conjunta sobre la PP y el nivel de reflexión

CÓDIGOS	TAP_1_E2 Gr=167			TAP_2_E2 Gr=196			TAP_3_E2 Gr=169			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
7. 1 SAT_PART_PRFC_PP_TAP Gr=4	2	50,00	20,00	1	25,00	10,00	1	25,00	10,00	4	100	40,00
7. 2 SAT_GRA_SAT_ADD_PRFC_PP_TAP Gr=6	2	33,33	20,00	3	50,00	30,00	1	16,67	10,00	6	100	60,00
Totales	4	40,00	40,00	4	40,00	40,00	2	20,00	20,00	10	100	100

Nota. En la Tabla 4.8.14 se puede apreciar que los códigos/ámbitos temáticos que se presentan con mayor incidencia, estos son: 7. 1 SAT_PART_PRFC_PP_TAP que hace referencia a la satisfacción por parte del TCI de la participación en el proceso de la reflexión y la subcategoría con la misma frecuencia, tiene que ver con la satisfacción del grado de reflexión obtenido en el proceso, 7. 1 SAT_PART_PRFC_PP_TAP.

4.8.7.1. Percepciones finales de los TAP. Grado de satisfacción por la participación (7. 1 SAT_PART_PRFC_PP_TAP)

TAP_1: Cree que la satisfacción pudo haber sido más elevada en cuanto a las relaciones interpersonales con los estudiantes, sin embargo, señala que está satisfecha con la participación en el proceso.

TAP_1_EF (1:57:21.1): “Pudo haberse hecho más, pero estoy completamente satisfecha, porque el grado de amistad que se ha llegado, se ha hecho un núcleo tan interesante.”

TAP_2: El tutor expresa que está totalmente satisfecho con el fortalecimiento de diferentes capacidades como producto de este proceso.

TAP_2_EF (1:26:22.1): “Muy satisfecho totalmente satisfecho yo considero que inclusive se fortalecieron muchas otras capacidades.”

TAP_3: Describe que la satisfacción ha sido buena, pudo observar una mayor participación de aquellos estudiantes que no lo hacían antes del proceso con frecuencia. Mejoró la participación

TAP_3_EF (1:06:59.4): “Ahí sí muy contento con ellos sería muy muy contento con los estudiantes en general bien hay progreso de muchos estudiantes y realmente se vio algunos estudiantes que yo no pensaba al comienzo que tenían esa orientación para ser docentes.”

4.8.7.2. Percepciones finales de los TAP. Grado de satisfacción de los AdD alcanzado por la participación en la PP (7. 2 SAT_GRA_SAT_ADD_PRFC_PP_TAP)

TAP_1: El grado de satisfacción fue elevado porque fue por iniciativa de los estudiantes y motivación la lectura de las relatorías en la reflexión además de brindar apoyo al compañero de clase frente a una problemática.

TAP_1_EF (1:59:11.4): “No teníamos necesidad de nosotros de decirles lean, todos querían leer, todos querían contarnos su historia, todos saben escribir lindo, todos saben narrar sus historias, todos quieren contarnos sus sufrimientos y todos quieren que les ayudemos a solucionar sus problemas, en ese sentido las relatorías han sido fantásticas porque había treinta mentes esperando ayudar al compañero con su problema.”

TAP_2: El grado de satisfacción la denomina como acertada porque pudo observar en los estudiantes esa satisfacción y motivación. Además, indica que la relatoría permitió profundizar la reflexión.

TAP_2_EF (1:26:42.5): “Fue bastante acertada y tal vez no, no, no sé cuánto como puedan evaluar ellos, pero yo considero que están contentos dieron cuenta que hay otra manera también de enseñar y de investigar.”

TAP_2_EF (1:26:42.5): “Creo que la relatoría fue lo que permitió llegar a ese nivel de profundidad y entregaron ese protocolo a la institución.”

TAP_3: Comenta que los estudiantes demostraron satisfacción del proceso de reflexión.

TAP_3_EF (1:08:13.0): “Creo que les gustó.”

4.8.8. Percepciones finales de los TAP. Sugerencias de mejora a la propuesta de reflexión sobre las situaciones de la PP

Los datos que componen esta subcategoría “Sugerencias de cambio y mejora de la experiencia de reflexión conjunta en la PP” fueron recogidos mediante la pregunta *¿Cuáles son sus propuestas de mejora?* La información recogida se caracterizó usando el código 8. 1 SUG_PRFC_PP_TAP.

Tabla 4.8.15 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a las Sugerencias de cambio y de mejora de la experiencia de reflexión sobre la PP

Sugerencias de cambio y de mejora de la experiencia de reflexión sobre la PP	
Subcategorías	Códigos
4.8.8.1 Propuestas de mejora para el desarrollo de futuros procesos de reflexión conjunta sobre la PP	Sugerencias de mejora para la mejora del proceso de reflexión 8. 1 SUG_PRFC_PP_TAP

Las percepciones finales que los TAP sostienen se presentan en la Tabla 4.8.16, que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.8.16 Número de fragmentos de la categoría Sugerencias de mejora de la propuesta de reflexión sobre las situaciones de la PP

CÓDIGOS	TAP_1_E2 Gr=167			TAP_2_E2 Gr=196			TAP_3_E2 Gr=169			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
8. 1 SUG_MEJ_PRFC_PP_TAP Gr=27	5	18,52	18,52	16	59,26	59,26	6	22,22	22,22	27	100	100
Totales	5	18,52	18,52	16	59,26	59,26	6	22,22	22,22	27	100	100

Nota. En el Tabla 4.8.16 se puede apreciar que la subcategoría y su el código/ámbito temático 8. 1 SUG_MEJ_PRFC_PP_TAP que los TAP refieren, se representan en sugerencias de mejora en el desarrollo de la reflexión.

4.8.8.1. Percepciones finales de los TAP. Propuestas de mejora para el desarrollo de futuros procesos de reflexión conjunta sobre la PP

TAP_1: Entre las sugerencias de mejora se encuentran la disminución de funciones como tutor de prácticas. Menciona que falta de preparación para los tutores sobre el proceso de la reflexión.

TAP_1_EF (2:02:17.3): “Esa es la más necesaria, o sea al mismo profesor de práctica no se le quite, pero se le aminore otras cosas que no tiene que ver con la práctica, porque en la práctica de la práctica preprofesional es donde se aprende, entonces que no nos estén cambiando.”

TAP_1_EF (2:01:04.5): “Más preparación nos falta a los tutores, en el caso mío, no hablo por todos, porque aquí hay profesionales que son súper ultra preparados.”

TAP_2: El tutor sugiere que el proceso de reflexión debe conservar la relatoría como base para su desarrollo. Además, comenta que es importante una formación del profesorado a participar en la reflexión. Añade que los profesores participantes deben tener experiencia profesional.

TAP_2_EF (1:27:10.8): “Un modelo yo propongo propondría que tu tesis sería un gran aporte con base en un modelo, un modelo, un sistema integral para la relatoría en tenerle como base.”

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

TAP_2_EF (1:29:26.6): “Tengan capacitaciones específicas generar competencias específicas en los equipos de los profes de prácticas.”

TAP_2_EF (0:39:06.1): “Yo por qué te digo que considero que los profes de práctica deben tener en perfiles específico.”

TAP_3: Sugiere el compromiso de los profesores participantes y el desarrollo de la reflexión en un espacio determinado, en este caso en el aula de la universidad para no caer en una conversación informal. Tener claro entre la diferencia de un diálogo y una reflexión. Por otra parte, sugiere que se seleccione los temas previamente que se van a ser reflexionadas.

TAP_3_EF (1:10:18.2): “Docentes también deberían estar comprometidos con eso, no verle como el que... a ver el espacio digamos el límite en que se vuelva una conversación casual a que sea una reflexión es muy fina como se dice.”

TAP_3_EF (1:08:39.3): “La misma que los estudiantes, que hablemos por temas entonces no seleccionar a uno sino igual un tema por ejemplo hoy día vamos a hablar sobre construcción de material didáctico.”

4.8.9. Percepciones finales de los TAP. Inclusión de las sesiones de reflexión sobre las situaciones de la práctica en el PRFC y formación de los tutores

Este apartado presenta evidencias de la valoración por los TAP de la inclusión de las sesiones de reflexión conjunta en el proceso de formación de docentes en la universidad. Esta incluye **dos subcategorías y dos ámbitos temáticos**.

Tabla 4.8.17 Subcategorías (enunciados y descripción) y códigos de los ámbitos temáticos de información de las entrevistas finales de los TAP que aportan información a las subcategorías referentes a Inclusión de las sesiones de reflexión sobre las situaciones de la práctica en el PRFC y formación de los tutores

Subcategorías	Códigos
4.8.9.1 Inclusión de las sesiones de reflexión sobre las situaciones de la práctica y formación de los tutores	Inclusión de las sesiones de reflexión sobre las situaciones de la práctica 9.1 INC_EXP_PRFC_PP_FORM_AdD_TAP
4.8.9.2 Propuestas de mejora y características de los tutores	Inclusión de las sesiones de reflexión en la formación brindada a los AdD 9.2 INCORM_PPA_PRFC_PP_TAP 9.3 INC_FORM_BRIN_PPA_PRFC_PP_TAP

Las percepciones finales que los TCI sostienen se presentan en la Tabla 4.8.18 que muestra el número de citas identificadas por caso de estudio y código, así también muestra en la columna totales el número y porcentaje de citas que comporta el compendio relativo y absoluto de los datos correspondientes a cada uno de esos ámbitos que integran una misma subcategoría.

Tabla 4.8.18 Número de fragmentos de la categoría Sugerencias de mejora de la propuesta de reflexión sobre las situaciones de la PP

CÓDIGO	TAP_1_E2 Gr=167			TAP_2_E2 Gr=196			TAP_3_E2 Gr=169			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
9.1 INC_EXP_PRFC_PP_FORM_AdD_TAP Gr=16	4	25,00	12,90	7	43,75	22,58	5	31,25	16,13	16	100	51,61

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

9.2 INC_FORM_PPA_PRFC_PP_TAP Gr=9	3	33,33	9,68	3	33,33	9,68	3	33,33	9,68	9	100	29,03
9.3 ICN_FORM_BRIN_PPA_PEFEC_PP _TAP Gr=6	2	33,33	6,45	2	33,33	6,45	2	33,33	6,45	6	100	19,36
Totales	9	29,03	29,03	12	38,71	38,71	10	32,26	32,26	31	100	100

Nota. En la Tabla 4.8.18 se puede apreciar que el ámbito temático 9.1 INC_EXP_PRFC_PP_FORM_AdD_TAP responde a la inclusión de las sesiones de reflexión sobre las situaciones de la práctica en el PRC y formación de los tutores.

4.8.9.1. Percepciones finales de los TAP. Inclusión de las sesiones de reflexión sobre las situaciones de la práctica en el PRC (9.1 INC_EXP_PRFC_PP_FORM_AdD_TAP)

TAP_1: La tutora comenta que está de acuerdo en su totalidad que la reflexión debe ser incluida en el plan de la PP de la universidad porque permitirá el análisis tanto teórico como práctico de las situaciones vividas en la práctica.

TAP_1_EF (2:04:39.1): “Si definitivamente.”

TAP_2_EF (1:28:58.0): “Sí, totalmente es más yo lo enfocaría y les invitaría que lo tomen como un método para las prácticas porque la relatoría porque la relatoría es lo que te va a permitir hacer un análisis teórico-práctico y práctico teórico.”

TAP_1_EF (2:04:40.8): “Por los resultados, simplemente por los resultados, porque los jóvenes han traído unas reflexiones maravillosas con posibles soluciones a los problemas que los compañeros han encontrado en el aula.”

TAP_2: El tutor menciona que está totalmente de acuerdo que este proceso de reflexión esté incluido en el plan de prácticas y sea considerada como un método en el marco de las PP, también señala la importancia de la relatoría porque permite el análisis teórico y práctico.

TAP_2_EF (1:29:26.6): “Tengan capacitaciones específicas generar competencias específicas en los equipos de los profes de prácticas.”

TAP_2_EF (1:28:58.0): “Sí, totalmente es más yo lo enfocaría y les invitaría que lo tomen como un método para las prácticas porque la relatoría porque la relatoría es lo que te va a permitir hacer un análisis teórico-práctico y práctico teórico.”

TAP_3: Está de acuerdo que la reflexión sea incluida en el plan de la PP porque es un espacio en el que los estudiantes expresan sus inquietudes. Recomienda que por lo menos debe ser desarrollada una vez el mes el proceso reflexivo.

TAP_3_EF (1:09:48.9): “Porque es cuando los estudiantes hablan de sus problemas es cuando ellos encuentran esa pertinencia hablan sobre sus temas no nosotros diciéndoles.”

TAP_3_EF (1:09:36.4): “Claro, se debería incluir tal vez no cada semana, pero por lo menos una vez al mes, una vez a los quince días.”

4.8.9.2. Percepciones finales de los TAP. Formación de los PPA

En lo relativo a las competencias y saberes que los tutores de la PPA deben mostrar para responsabilizarse de las sesiones de reflexión, los TAP han puesto de manifiesto en la entrevista final

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO IV

las que presentamos a continuación 9. 2 INC_FORM_PPA_PRFC_PP_TAP; y 9. 3 INC_FORM_BRIN_PPA_PEFC_PP_TAP.

Inclusión de las sesiones de reflexión en la formación brindada a los AdD (9. 2 INC_FORM_PPA_PRFC_PP_TAP).

TAP_1: Menciona que el tutor que sostenga la reflexión conjunta debe ser un profesional conocedor del contexto y las diferentes situaciones que viven los estudiantes llevando un rol de acompañamiento.

TAP_1_EF (2:06:41.6): “Tienen que conocer más de cerca lo que están viviendo los estudiantes.”

TAP_1_EF (2:06:42.8): “La preparación del tutor debe ir en este sentido, que el tutor esté acompañando al estudiante.”

TAP_2: El tutor comenta que debe ser una persona que tenga convicción y cuente con tiempo para el desarrollo del proceso. Indica que también debería formarse previamente a la aplicación del proceso.

TAP_2_EF (1:31:20.3): “No necesita ser pedagogo para estar en prácticas, podría ser cualquiera, pero que tenga esa convicción ese tiempo y los dos procesos de desarrollo.”

TAP_2_EF (1:31:20.3): “Considero que de eso deberían formar dar cursos específicos para ese trabajo.”

TAP_3: El tutor menciona que debe ser un profesional en la docencia; que por lo menos uno de la pareja pedagógica académica debe conocer el Sistema Educativo Ecuatoriano y por último que sea un profesional que haya tenido experiencia en docencia procurando un mejor direccionamiento para los estudiantes.

TAP_3_EF (1:11:59.4): “Primero debe ser un profesor, a qué me refiero con profesor, de formación o sea que un profesor que tenga formación de docente no tengo nada en contra de otros que no han sido docentes, pero a veces es un poco entender estos si no se tiene una formación de docente.”

TAP_3_EF (1:12:24.4): “Tercero por lo menos una de las dos parejas pedagógicas debe conocer muy bien el Sistema Ecuatoriano y qué me refiero con eso, es desde cómo llegamos a la escuela, cómo nos presentamos como tutores, cómo es nuestra relación con la directora de la escuela primero es el entender también la dinámica de los profesores en las escuelas porque hay veces en que uno se llega, claro yo trabajo en la UNAE, yo estudié en tal parte y uno se llega mucho como muy orgulloso, muy alzado y eso genera rechazo en las escuelas.”

TAP_3_EF (1:13:5): “Idealmente debería ser una persona que ya ha trabajado en estas Instituciones entonces es bueno o bueno si no ha trabajado como docente por lo menos que ha estado o ha tenido relaciones con las escuelas entonces porque ahí es cuando uno entiende y les puede a los estudiantes direccionarles de mejor manera.”

4.8.9.3. Percepciones finales de los TAP. Inclusión de las sesiones de reflexión sobre las situaciones de la práctica en el PRC (9. 3 INC_FORM_BRIN_PPA_PEFC_PP_TAP)

TAP_1: La formación que se debe brindar comenta TAP_1 que debe ser dirigida al tutor que realiza el acompañamiento y sea a una Institución o área en el que el tutor es especialista.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

TAP_1_EF (2:08:16.1): “El tutor que va a acompañar a los estudiantes en determinada institución de determinado tipo de práctica preprofesional debe ser profesional en esa línea.”

TAP_2: Comenta que la formación dependerá del número de estudiantes, autoridades y profesionales que participarán.

TAP_2_EF (1:32:29.2): “Tantos estudiantes y los actores del proceso educativo como autoridades tutores profesionales en los que va a mover.”

TAP_2_EF (1:31:20.3): “Considero que de eso deberían formar dar cursos específicos para ese trabajo.”

TAP_3: Menciona que los profesionales deben tener experiencia profesional en el ámbito educativo en especial los docentes que desarrollan la asignatura de Diseño y aplicación de modelos curriculares.

TAP_3_EF (1:15:55.4): “Mandarles a escuelas fiscales que den clases (ja, ja, ja, risas) eso sería bueno yo considero.”

4.9. Síntesis de percepciones del TAP entrevistas inicial y final

La síntesis de los resultados de las entrevistas a los tutores TAP que se presenta ahora e incluye cada una de las categorías de análisis y su tratamiento comporta las percepciones de cada estudio de caso CA, CB y CC en su orden respectivamente.

4.9.1. Síntesis de percepciones del TAP entrevistas inicial y final sobre la Naturaleza, características e importancia de la reflexión sobre las situaciones de la PP para la formación

En el caso del TAP_1 percibe la naturaleza de la reflexión como un proceso fundamental para la formación de los estudiantes, que les permite discernir entre lo bueno y malo de la situación. Menciona que la reflexión es individual, pero a través de este proceso se comparte con los demás compañeros, con base en un trabajo en conjunto. Indica que es un objetivo llegar a la reflexión sobre alguna situación para posterior proponer en el marco del proyecto integrador de saberes. El papel en específico de la reflexión lo describe en llevar a la universidad inquietudes que suceden en la PP y les permite reflexionar de una situación específica.

Para el tutor los indicadores que evidencian la relación entre la teoría y la práctica están íntimamente relacionados con la asignatura de Diseño y aplicación de modelos curriculares y la práctica preprofesional que desempeñan los estudiantes. Los contenidos que se conectan con la asignatura fueron la elaboración de diferentes instrumentos para la recolección de la información, además de realizar un acercamiento con la teoría de la asignatura del que es responsable. La contribución de la PPA a la formación y desarrollo desde la percepción tiene relación con el trabajo en equipo y la guía que entregan a los estudiantes en el proceso reflexivo. Comenta que lo que fomentó la relación con otras asignaturas y la teoría fueron los instrumentos que los estudiantes emplearon para la recolección de información para el desarrollo del PIENSA.

Asimismo, el TAP_2 concibe la reflexión como un proceso que da relevancia a la relación entre la teoría y la práctica. Entendiendo la teoría para ponerla en práctica y desarrollar una fortaleza en el conocimiento sobre la realidad educativa. El tutor menciona que la percepción sobre el papel de la reflexión en la formación y desarrollo del conocimiento es la que posibilita una ayuda mutua a los estudiantes y a ellos como docentes para adquirir mayores vivencias y experiencias de lo reflexionado.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

La contribución de la PPA para el TAP_2 es el trabajo en equipo y la sincronía de la PPA para el desarrollo de la reflexión.

El TAP_3 concibe la reflexión como un proceso de tipo crítico que lleva a analizar diferentes aspectos de la práctica por la entrega de diferentes perspectivas relacionadas con una situación para favorecer la comprensión de la problemática en el proceso reflexivo que enriquece el aprendizaje de los AdD. Por último, comenta que la contribución entregada desde la reflexión posibilita que los AdD sostengan diferentes perspectivas sobre la experiencia o situación de PP, condición que es necesario tener en cuenta en la formación y desarrollo en aspectos teóricos y prácticos.

Los tres casos exponen que el proceso de la reflexión de la práctica es un aspecto privilegiado porque en este espacio se realiza un análisis de las situaciones que los estudiantes traen a colación en el aula de la universidad. Además, porque permite teorizar la práctica.

4.9.2. Síntesis de percepciones del TAP entrevistas inicial y final sobre la Contribución de la reflexión a la relación teoría-práctica

Los TAP_1, TAP_2 y TAP_3 mencionan que la importancia se refleja en la reflexión que realizan los estudiantes y la intención por parte de los tutores para que los estudiantes reflexionen. En los tres casos observan la relación entre teoría y práctica en la detección de problemas y la solución de estos como contribución.

4.9.3. Síntesis de percepciones del TAP entrevistas inicial y final sobre el Rol de los tutores en las sesiones de aprendizaje y enseñanza de la reflexión

El TAP_1 comenta que su participación ha tenido mayor impacto en el fomento de la reflexión por el acompañamiento realizado en las prácticas preprofesionales y en la identificación de alguna situación que lo extraen directamente de la PP. El trabajo que se realiza en conjunto es sobre la información recogida por los estudiantes de las situaciones de la PP que son compartidas en las horas de clase.

Los grandes momentos o fases de la reflexión estuvieron determinadas por la exposición de las diferentes situaciones que necesitan ser atendidas, el planteamiento de preguntas por parte de los tutores para que sean respondidas por los estudiantes. El proceso de reflexión inicia con la exposición de una situación problemática que los estudiantes experimentaron en las PP en un círculo previamente organizado por los participantes. El desarrollo de la reflexión se realiza a partir de la pregunta, incentivando la reflexión de los estudiantes para la búsqueda de una solución y el cierre de las sesiones, este cierre comporta una conclusión y el aporte de diversas soluciones que se entregan a cada una de las situaciones objeto de reflexión.

El TAP_2 considera que su participación tuvo mayor impacto por el conocimiento más cercano con la Institución Educativa y las diferentes situaciones que sucedieron, comenta que su rol se fundamenta en ser facilitador del proceso. Los grandes momentos que describe TAP_2 están relacionados con el relato de las situaciones que hayan experimentado los estudiantes y en ciertos casos las soluciones que han entregado sobre éste. Señala que este proceso se centró en compartir experiencias que sucedieron en la PP.

El TAP_3 comenta que el impacto ha sido por parte de los dos tutores. Cree que no debe haber protagonismo de un tutor sobre el otro. Por lo tanto, expone que el trabajo se desarrolló en conjunto y se centró en buscar problemas comunes entre los estudiantes para reflexionarlos y comprenderlos. Por otra parte, el tutor menciona que siempre hubo una planificación anterior a cada sesión. Sobre el proceso de reflexión el tutor sostiene que este se realiza a partir de cuestionamientos sobre las experiencias

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

relacionadas con las PP, posterior a ello, se complementa con la teoría, definiéndole como un proceso con dos momentos: la teoría y la reflexión sin especificación de orden.

4.9.4. Síntesis de percepciones del TAP entrevistas inicial y final sobre las Ayudas que consideran necesarias para lograr el aprendizaje y/o la enseñanza de la reflexión de las experiencias o situaciones de la práctica

Entre las ayudas están aquellas que se relacionan con la entrega de teoría. El TAP_1 comenta que es importante iniciar con una pregunta generadora para la reflexión, con el planteamiento de preguntas y la lectura de las relatorías, además de motivar para que los estudiantes entreguen una posible solución. A esto se añade la sugerencia de autores destacados sobre una temática tratada. Para el desarrollo de la reflexión las ayudas que otorga la PPA, el TAP_1 menciona como una de estas la aproximación de la práctica a través de la teoría, a su vez las ayudas que brinda la PPA para el cierre de la reflexión es a través de las conclusiones de lo tratado en este espacio y recomendaciones para la posible solución de la situación y la entrega material bibliográfico relacionado con la experiencia o situación de PP objeto de reflexión.

Por otra parte, el TAP_2 expone que las ayudas para lograr el aprendizaje estuvieron enfocadas al diálogo entre los participantes, estas ayudas resultan necesarias para la reflexión, como la entrega de fuentes de información teórica para la comprensión de la práctica. Las ayudas en el desarrollo de la reflexión fueron la entrega de teoría y el espacio generado para que compartan los AdD sus experiencias. Otra ayuda es generar espacios que impliquen el aspecto emocional con respecto a las experiencias vividas por los estudiantes. Además, cree importante generar un ambiente de aprendizaje divertido y atractivo para que posterior puedan replicarlo en su PP.

Para el TAP_3 las ayudas entregadas para la enseñanza de la reflexión de las situaciones de la PP comprenden diferentes técnicas para solucionar las situaciones que experimentan los estudiantes. Las ayudas que el tutor considera más necesarias y efectivas para iniciar es mostrar un fragmento de película como una estrategia atractiva para los estudiantes puedan identificarse con alguna situación que estén experimentando.

4.9.5. Síntesis de percepciones del TAP entrevistas inicial y final sobre la Evaluación de los PRFC-PP en la formación de los AdD

Para TAP_1, TAP_2 Y TAP_3 coinciden que no existe evaluación del proceso de la reflexión de la práctica preprofesional.

4.9.6. Síntesis de percepciones del TAP entrevistas inicial y final sobre las Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión; repercusión en diferentes ámbitos formativos

Los tres TAP presentan expectativas similares que se centran en: la complementariedad con la reflexión y entre los tutores de la PPA; entregar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para trabajar la PP y el desarrollo de su proyecto; que el estudiante logre la comprensión de la reflexión; que exista la vinculación entre la teoría y la práctica, sostener el trabajo conjunto con la PPA y resolver las inquietudes que existen sobre la experiencia o situación de PP objeto de reflexión.

4.9.7. Síntesis de percepciones del TAP entrevistas inicial y final sobre el Grado de satisfacción por haber participado en la experiencia de reflexión

Sobre el grado de satisfacción del TAP_1 considera que es elevado, pero a la vez no en su totalidad por la falta de cercanía entre el tutor y los estudiantes. Mientras que TAP_2 menciona que el nivel de satisfacción es total, porque los estudiantes han mostrado una buena participación y apoyo al proceso de reflexión conjunta. Finalmente, el TAP_3 explica que su satisfacción se centra en el compromiso por parte de los AdD con la PP y en trabajar este compromiso para que sea mayor.

4.9.8. Síntesis de percepciones del TAP entrevistas inicial y final sobre las Sugerencias de mejora de la propuesta de reflexión sobre las situaciones de la PP

Entre las sugerencias que se recogen de los TAP están: preparación previa para los tutores sobre el proceso de la reflexión; conservar la relatoría como base para su desarrollo formativo de los AdD; y tener claro la diferencia entre un diálogo y una reflexión, por último, sugiere que se seleccione previamente las experiencias o situaciones por temas.

4.9.9. Síntesis de percepciones del TAP entrevistas inicial y final sobre la Inclusión del proceso de la reflexión en el plan de prácticas

Los TAP_1, TAP_2 y TAP_3 coinciden estar de acuerdo que la reflexión debe ser incluida en el plan de la PP de la universidad, porque permitirá el análisis tanto teórico como práctico de las situaciones vividas en la práctica y la importancia de la relatoría porque permite el análisis teórico y práctico, se recomienda que por lo menos debe ser desarrollada una vez el mes el proceso reflexivo.

CAPÍTULO V: FORMAS QUE TOMA LA INTERACTIVIDAD EN LAS SESIONES DE REFLEXIÓN CONJUNTA SOBRE LAS EXPERIENCIAS O SITUACIONES DE LA PP ENTRE TUTORES Y APRENDICES DE DOCENTE

5. FORMAS QUE TOMA LA INTERACTIVIDAD EN LAS SESIONES DE REFLEXIÓN CONJUNTA SOBRE LAS EXPERIENCIAS O SITUACIONES DE LA PP ENTRE TUTORES Y APRENDICES DE DOCENTE

El objetivo de este capítulo tiene como *finalidad describir, analizar y comprender los procesos de reflexión conjunta que se generan en la interacción entre los docentes tutores que componen la "pareja pedagógica académica" (PPA) y de los Aprendices de Docente (AdD) en el espacio de trabajo conjunto áulico universitario en el marco de la PP*, a lo largo de las sesiones de reflexión conjunta (S_Rc) de los tres estudios de caso múltiple en los que se enfoca esta investigación doctoral, el total de las sesiones ha sido veintidós entre los tres estudios de caso (Caso A “CA”, Caso B “CB” y Caso C “CC”), como se pone en evidencia en el capítulo 3 referente al Diseño empírico de la investigación.

Es así como en un *primer apartado* se presenta la descripción y caracterización de las distintas formas que toma la interactividad entre la PPA en las S_Rc sobre las experiencias o situaciones de la PP, que incluyen las formas de actuación, segmentos de interactividad (SI) que se han identificado se presentan organizados en patrones de actuación que desarrollan cada una de las PPA y los AdD de cada caso. En un *segundo apartado* se presenta la evolución de estas formas de actuación a lo largo de cada sesión y lo largo de las sesiones que compone cada uno de los estudios de caso múltiple y en un *tercer apartado* se incluye un análisis de las actuaciones de las distintas PPA de tutores en su trabajo para gestionar y dirigir el proceso de reflexión sobre las experiencia o situaciones de la PP en los AdD.

5.1. Estructura del proceso de reflexión conjunta sobre la PP, segmentos de interactividad y actuaciones típicas que los caracterizan el conjunto de sesiones de los Casos CA, CB y CC

En este apartado se muestra la definición y estructura de proceso de reflexión conjunta, los diferentes segmentos de interactividad que se han identificado y la actuación conjunta de los tutores de la PPA y los AdD. En este sentido, inicialmente se provee de una definición del SI, en consonancia con las actuaciones que se desarrollan en su interior, actuaciones que dan nombre al SI. Es preciso ahora indicar que se ha tomado como ejemplo un SI de una sesión de reflexión, en concreto para ejemplificarlo, el que ha sido codificado de la siguiente manera, ejemplo; **CA_S1_S3** este código se interpreta así “CA” hace referencia al caso en su conjunto en nuestra investigación, en este ejemplo Caso A, pero también puede ser “CB” o Caso B y “CC” o Caso C, mientras que la segunda nomenclatura **S1** corresponde al número de sesión dentro del caso y la tercera nomenclatura corresponde al orden de surgimiento de segmento de interactividad dentro de la sesión de reflexión conjunta **S3**, de forma que se leería así *Caso A, Sesión 1, Segmento de interactividad 3 (CA_S1_S3)*.

5.2. Caso A: Tipología de segmentos de interactividad de las sesiones de reflexión conjunta del estudio de Caso A (CA)

A lo largo de las siete S_Rc del CA (07:02:14) se han identificado 22 tipos de SI, como se muestran en la Tabla 5.2.1. A continuación, se ofrece la caracterización de cada uno de estos tipos de SI y de las respectivas actuaciones de los tutores y AdD que caracterizan dichos SI.

Tabla 5.2.1 Tipología de SI identificados en las sesiones de reflexión conjunta sobre experiencias/situaciones de la PP del CA

Denominación de SI	Nomenclatura
1) Inicio de sesión de reflexión conjunta	(Is_rc)
2) Presentación de la tarea de reflexión y recordatorio de la tarea del curso	(Pt_rc/Rtc)

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Denominación de SI	Nomenclatura
3) Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión	(Is_rc/L_ex-si)
4) Presentación y exploración conjunta de la experiencia de entrada a la escuela de PP usando dimensiones del Proyecto PIENSA guiada por preguntas del tutor/es con recomendaciones de actuación	(P_Ec/ex-si)
5) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión	(L_ex-si)
6) Lectura de una experiencia o situación PP objeto de reflexión con valoraciones emitidas por el AdD_r	(L_ex-si/V)
7) Ampliación de información de la experiencia o situación de PP	(Ai_ex-si)
8) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP	(Ec/ex-si)
9) Exploración conjunta de un elemento de la experiencia o situación de PP	(Ec/ex-si_e)
10)Focalización en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP	(F_tp_ex-si)
11)Focalización en una temática relacionada con el desarrollo del proyecto PIENSA con uso de conocimiento académico	(F_tm_Pi/Uca)
12)Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP	(F_TCI_1_tp ex-si)
13)Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP	(Ap_ac_ex-si)
14)Análisis y/o valoración de la actuación docente por los AdD_s	(A_V_ac_TP*AdD)
15)Uso de conocimiento académico por el TCI_1 relacionado con la temática explorada en la experiencia o situación de PP	(Uca/TCI_1/tm/ex-si)
16)Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP	(C_ex-si_A_ex-si)
17)Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia de PP con recordatorio del rol del AdD	(C_ex-si_A_ex-si/R)
18)Recordatorio de la tarea del curso	(R_tc)
19)Cierre de la sesión de reflexión conjunta	(Cs_Rc)
20)Cierre de la sesión de reflexión conjunta con recordatorio de la tarea de reflexión	(Cs_Rc/Rt)
21)Cierre de la sesión de reflexión conjunta con percepción de la actividad de reflexión	(Cs_Rc/P_ac)
22)Cierre de la sesión de reflexión conjunta, con recordatorio del rol del practicante como futuro docente	(Cs_Rc/R_AdD)

Nota. Segmentos de interactividad identificados en sesiones de reflexión conjunta en el CA a partir de la fiabilidad del análisis con la participación de un interjuez.

5.2.1. Estructura del proceso de reflexión conjunta sobre la PP, segmentos de interactividad y actuaciones típicas que los caracterizan el conjunto de sesiones del Caso A

5.2.1.1. Segmento de interactividad: Inicio de sesión de reflexión conjunta (Is_rc)

El SI de *Inicio de sesión de reflexión conjunta (Is_rc)* se define por la actuación de uno o de los dos tutores para iniciar la S_Rc y enmarcar a los AdD en el contexto de la actividad de reflexión sobre una situación o experiencia de la PP, que los AdD traen de la escuela a la universidad. El SI se caracteriza principalmente por los recordatorios que uno o los dos tutores brindan a los AdD sobre el eje integrador y el núcleo problémico del curso.

En este espacio se plantean las consignas para la actividad a desarrollar en la clase, así como se pauta el proceso a seguir en la reflexión con instrucciones explícitas. En otros SI de este tipo los tutores de la PPA disponen el aula en forma de una “U” y los AdD organizan el mobiliario siguiendo esas indicaciones. El objetivo de la actividad de inicio es disponer el ambiente áulico de forma que la PPA y los AdD puedan escucharse y mantener contacto visual entre ellos.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta CA_S3_SI:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_1	Confirma la designación de los AdD_r	TAP_1: (0.02.24.5) Ya están seleccionando los jóvenes que van a dar lectura.
	Consulta por los AdD_r	TAP_1: (0.02.34.8) Voluntarios chicos, de los dos que van a leer.
TCI_1	Toma/pasa asistencia	TCI_1: (0.00.00.3) AdD_1_01 AdD_1_01: (0.00.00.7) Presente.
	Se comunica con el Inv_1	TCI_1: (0.02.08.2) A ver, venga, venga, venga profe de una vez para lo dé. ¿Qué dice amigo?
	Saluda con el Inv_1	TCI_1: (0.02.13.3) Ahora sí saludemos pues.
	Pregunta por los aprendices relatores	TCI_1: (0.02.22.9) Okey. ¿Quiénes leen ahora?
	Abre el espacio para la lectura de la situación	TCI_1: (0.02.25.6) Ya están, bueno empiecen.
	Consulta el orden de participación de los AdD_r	TCI_1: (0.02.33.3) ¿Con quién empezamos mire?
	Pide atención para iniciar la lectura de la situación	TCI_1: (0.02.40.5) Escuchamos por favor.
	AdD_r	Se identifica como relator
AdD_r_p	Escucha	
AdD_s	Escuchan	

5.2.1.2. Segmento de interactividad: Presentación de la tarea de reflexión y recordatorio de la tarea del curso (Pt_rc/Rtc)

El SI de *Presentación de la tarea de reflexión y recordatorio de la tarea del curso (Pt_rc/Rtc)* se define por la actuación de los tutores para recordar la tarea del curso y presentar la tarea de reflexión sobre la PP. La organización, el funcionamiento y participación e implicación de los AdD en este proceso. En este SI también el TCI_1 comenta su participación en proceso de tutorización de PP

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

similares. Mientras que los AdD en este SI escuchan la participación de los tutores y contestan las inquietudes que plantean los tutores.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta CA_SI_S2:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_1	Comunica el objeto la actividad y lo relaciona con los objetivos del curso	TAP_1: (0.03.06.4) Cuatro aspectos, vayan pensando ya
	Recuerda los puntos del Eje integrador y Núcleo problémico del curso que se trabajarán en la sesión	TAP_1: (0.03.14.8) Cuatro puntos vamos a trabajar ahora verás, escenario, contexto, ambiente y objeto de estudio, el objeto de estudio, van a encontrar en estos tres espacios en escenario, en contexto y en ambiente
	Redirecciona la presentación de la experiencia de PP de acuerdo al eje integrador del curso	TAP_1: (0.03.45.8) ¿Qué es un objeto de estudio en estos tres espacios? TAP_1: (0.04.03.3) ¿Cuál fue el escenario?, ¿Cuál fue el contexto? y ¿Cuál fue el ambiente dentro de estos tres espacios?
	Pregunta a los AdD por el objeto de estudio del trabajo del curso	TAP_1: (0.04.11.9) ¿Cuál es el objeto de estudio que ustedes por allí estuvieran queriendo sacarle para hacerle el problema para el PIENSA? vamos a ver qué es objeto de estudio allí.
TCI_1	Respalda la disposición de la TAP_1	TCI_1: (0.04.26.5) Claro TCI_1: (0.04.29.1) Muy bien, claro, esto lo que está planteando este momento TAP_1
	Recuerda los puntos del Eje integrador y Núcleo problémico del curso que se trabajarán y el cronograma de las primeras semanas de PP	TCI_1: (0.05.31.6) Entonces no solamente, o sea de lo que va (...) lo que van a ver en esta semana ustedes van a estar observando y ustedes van detectando, etcétera, de ahí ya van a poder, incluso a tener algunas ideas digamos, al menos provisionales, iniciales, respecto de lo que se podría trabajar TCI_1: (0.05.46.8) La siguiente semana entonces tendrían ya un acercamiento más directo porque ya empezarán clases
	Sitúa temporalmente la actividad de los AdD en la PP recordando el eje integrador del semestre	TCI_1: (0.04.44.5) Primera semana ustedes van a tener la posibilidad de mirar cómo está el contexto, cómo está el escenario, etcétera, de tener un primer acercamiento
	Comunica las actividades que desarrollaran TAP_1 y TCI_1 en la PP	TCI_1: (0.06.02.8) Allí seguramente nos reuniremos, yo iré en la mañana a la escuela y pareja por pareja, podemos... como hemos hecho en el sexto TCI_1: (0.06.12.4) Resultó muy bien en el otro grupo pareja por pareja qué nos cuenten un poquito la observación, fuimos preguntando un poco ¿cuál es la idea que tienen para ir trabajando? y les fuimos asesorando para que pueda esa idea tener un poco más de forma

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Recuerda el objetivo de la sesión	TCI_1: (0.06.12.4) La idea de esta pequeña charla antes de entrar en materia ya conmigo, lo hemos conversado con TAP_1 es que ustedes nos comenten eh
	Plantea interrogantes guía que orientan la actividad conjunta de la sesión	TCI_1: (0.07.24.4) ¿Qué es lo que vieron en la escuela, en el contexto, en el entorno hoy?
	Designa la participación de un o una AdD para que presente la nueva situación	TCI_1: (0.07.59.5) Cuéntenos un poco, empiecen por donde quieran, vamos contigo por favor ¿cómo te llamas?
	Solicita la participación del AdD con su experiencia	TCI_1: (0.08.08.2) dale AdD_1_18 Cuéntenos un poco.
AdD_r	Escuchan las indicaciones que les proveen los tutores	
	Indica su nombre	AdD_1_18: (0.08.06.7) AdD_1_18
AdD_r_p	Escucha	
AdD_s	Escuchan	
	Responden a las inquietudes que plantea/n uno o los dos tutores	TCI_1: (0.05.10.0) ¿Están en prueba de bloque? AdD_s: (0.05.11.0) Sí

5.2.1.3. Segmento de interactividad: Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Is_rc/L_ex-si)

El SI de *Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Is_rc/L_ex-si)* se define por la actuación de uno o de los dos tutores de la PPA que inicia la sesión y centra puntualmente la atención de los AdD en el contexto de la actividad de reflexión para, seguidamente, designar al AdD relator (AdD_r) responsable de leer la relatoría de una experiencia o situación de la PP en la escuela. La finalidad del SI es dar a conocer al grupo clase la situación sobre la que se reflexionará.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta CA_S2_S1:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_1	Escucha la lectura de la experiencia de PP	
TCI_1	Abre la sesión y la lectura de la experiencia o situación de PP	TCI_1: (0.00.02.7) Entonces empezamos contigo
	Escucha la lectura de la experiencia de PP	
AdD_r	Lee la experiencia de PP	AdD_1_26: (0.00.05.0) Bueno, yo me llamo AdD_1_26 y me encuentro haciendo las prácticas en la escuela de Esc_1_Sec_1 en el noveno año de Educación General Básica, bueno en este semestre escogimos el noveno año de Educación General Básica para realizar las prácticas

Actor	Actuaciones	Mensajes
		preprofesionales, las situaciones que vamos a describir tuvieron lugar dentro del escenario de clases, para empezar la descripción de los sucesos debemos contextualizar la atención en este sentido, la escuela donde actuamos, justamente donde practicamos, está ubicada en Sec_1 la infraestructura es buena, carece de detalles estéticos, pero el salón de clases, de clases es espacioso y adecuado para la cantidad de alumnos que la acoge. A pesar de su comodidad las paredes se encuentran vacías y no encuentran con ningún tipo de recurso visual ni didáctico, menos aún tecnológico, dicho esto las personas participantes en la clase son la maestra, los alumnos y nosotros, los practicantes. En la clase del día lunes trece de noviembre del dos mil diecisiete en la asignatura de Estudios Sociales correspondiente al bloque uno se trató acerca de la independencia de Estados Unidos, para ello la maestra dispuso a los estudiantes en cuartetos para la elaboración de un organizador gráfico, el objetivo de la unidad fue analizar el proceso de independencia de Estados Unidos, su establecimiento como la primera República Democrática y sus consecuencias. Por lo tanto, este trabajo en equipo requería cierta reflexión por parte de los alumnos, aspecto que no tuvo lugar...
Add_r_p	Escucha la lectura de la experiencia de PP	
Add_s	Escuchan la lectura de la experiencia de PP	

5.2.1.4. Segmento de interactividad: Presentación y exploración conjunta de la experiencia de entrada a la escuela de PP usando dimensiones del Proyecto PIENSA guiada por preguntas del tutor/es con recomendaciones de actuación (P_Ec/ex-si)

El SI de *Presentación y exploración conjunta de la experiencia de entrada a la escuela de PP usando dimensiones del Proyecto PIENSA guiada por preguntas del tutor/es con recomendaciones de actuación (P_Ec/ex-si)* se define por la presentación y exploración conjunta, la actuación de los participantes que se estructuran en torno a indagar las situaciones o experiencias iniciales de la PP que presentan los Add_r, examinando los diferentes elementos/aspectos relacionándolos con las dimensiones del proyecto PIENSA, los actores educativos discuten diferentes aspectos que marcan la situación a partir de otras situaciones de su propia experiencia en el prácticum, similares a la que es objeto de reflexión.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los Add en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta CA_SI_S3:

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_1	Direcciona las actuaciones de presentación de las situaciones o experiencias de PP sobre los componentes del Eje integrador y Núcleo problémico	TAP_1: (0.08.23.1) Empecemos por el primero escenario, contexto y ambiente
	Organiza la presentación de la experiencia de PP sobre el contexto, ambientes y escenarios propios del Proyecto PIENSA que se miran en la escuela	TAP_1: (0.08.23.1) Empecemos por el primero escenario, contexto y ambiente
	Indaga sobre las finalidades de las prácticas	TAP_1: (0.09.46.4) ¿Y cuál sería ese fin?
	Amplia la información sobre el contexto de la situación	TAP_1: (0.13.20.1) ¿Por? ¿Porque tienen internet y hay cinco maquinillas para reproducir el servicio de internet en toda la Unidad Educativa ah?
TCI_1	Pregunta a los AdD sobre el contexto y la experiencia de PP	TAP_1: (0.07.13.8) La idea de esta pequeña charla antes de entrar en materia ya conmigo, lo hemos conversado con TAP_1 es que ustedes nos comenten, ¡eh! ¿Qué es lo que vieron en la escuela, en el contexto, en el entorno hoy?, seguramente hoy tuvieron un primer acercamiento a las instalaciones, ¿Qué tiene la escuela?, ¿Qué no tiene?
	Abre el espacio a la participación de los AdD	TAP_1: (0.08.01.7) Vamos contigo por favor ¿Cómo te llamas? TCI_1: (0.08.08.2) Dale AdD_1_18 Cuéntanos un poco TCI_1: (0.10.23.1) Cuéntanos que querías decir hace un momento, participar ..., parece
	Pregunta a los AdD sobre las finalidades del prácticum preprofesional, el contexto y la experiencia de PP	TCI_1: (0.09.53.1) Ahí un paréntesis nada más, ¡disculpa! Ahora mi pregunta es, ¿Cuál es el objetivo fundamental de la práctica preprofesional? ¿Qué dices?
	Aporta su experiencia docente con el otro grupo de clase.	TCI_1: (0.19.57.2) Entonces vi que un chico de cuarto grado de básica había sido llamado con sus padres y estaban hablando con él
	Señala temáticas relacionadas con la experiencia que pueden utilizarse para el proyecto PIENSA	TCI_1: (0.20.38.5) Por este tema de la migración y todo eso, eso... y lo que preocupó allí es que el chico siendo tan, tan corta edad, ya estaba él aparentemente formando parte, porque tenía ese tatú aquí porque le identificaba como miembro de la pandilla, entonces ahí hay una oportunidad ahí, recuerden la doble salida del PIENSA
		TCI_1: (0.21.24.0) Un poco pensar en términos de vinculación que se puede hacer alrededor de esa temática

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Brinda al AdD criterios de actuación para que lo pongan en práctica con el Tutor profesional	TCI_1: (0.15.22.7) Número uno hay que establecer cercanía con los profesores, hay que establecer cercanía, hacerse amigo de los profesores
	Presenta su experiencia de PP valorándola positivamente	TCI_1: (0.16.30.6) La recomendación inicial que les doy es: “cercanía”, relación con los profesores para que puedan acceder a toda la experimentación incluso AdD_1_18: (0.08.28.2) Ah ya!, bueno el escenario, el escenario creo que era el adecuado ya que estaba compuesto por, por los diferentes actores y creo que los estudiantes colaboraban, tenían una buena actitud, se mostró una buena actitud para con nosotros, creo que los profesores también nos mostraban su colaboración
	Explicita expectativas de aprendizaje mutuo entre estudiantes de prácticas y maestros tutores de la escuela	AdD_1_18: (0.09.15.2) Creo que ahí pueden aprender de nuestro contexto y nosotros el suyo para así adecuarlo y que podamos los dos aprender y, por que cada uno es un mundo diferente en donde nosotros tal vez de una forma alejada y ellos desde su punto de vista ven las cosas desde diferente punto, pero el, creo que las prácticas preprofesionales se tratan de llegar al mismo, al mismo fin
AdD_r	Presenta el contexto de la experiencia de PP valorándola negativamente	AdD_1_01: (0.10.49.1) Bueno, primero antes un paréntesis full chiquito en cuanto a mi perspectiva de la escuela, a mí no me pareció muy acogedora; las aulas, a mi criterio, eran muy limitadas, muy pequeñas AdD_1_14: (0.12.44.4) Algo que podría acotar del aula, es que ha había un déficit en cuanto al material didáctico, por ejemplo, dentro de las paredes no había lo que es material didáctico de diferentes asignaturas que les permitan reforzar en cuanto a los conocimientos
	Presenta el contexto de la experiencia de PP valorándola positivamente	AdD_1_11: (0.23.35.8) Entonces, no es que existía la idea de un rincón así específico, sino que era solo para poner los libros o los casilleros, además de que el espacio es muy corto AdD_1_28: (0.24.25.3) En la parte de educación básica están ya como deteriorándose AdD_1_22: (0.17.03.5) A mí me gustó bastante primero el entorno, el lugar AdD_1_22: (0.17.06.6) Que tienen acceso a muchas cosas, por ejemplo, me contaban como si fuera uno de los estudiantes de otros cursos, por ejemplo, ellos en dibujo técnico recién les enseñaron AutoCAD y al frente hay un cyber ¹⁴ donde les instalan donde hay

¹⁴ Comercio que brinda servicio de internet, copistería y papelería.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		programas informáticos, más abajo hacen recargas, más abajo hay una papelería donde anillan el libro de texto
	Presenta un aspecto de la actuación docente de la experiencia de PP	AdD_1_04: (0.22.53.5) La docente estaba constantemente cambiando de actividad porque decía que justamente no se puede con los niños, no se puede mantener largo tiempo concentrados, estaba..., cambiaba así de actividad y, tan amable y todo
	Anticipa lo que estudiará del contexto de la experiencia de PP	AdD_1_28: (0.24.19.5) Una cosa que se puede ver, es que, los juegos de los niños
AdD_r_p	Escucha	
	Escuchan	
	Responden a las preguntas de los tutores sobre las finalidades de las prácticas preprofesionales	AdD_1_18: (0.09.47.1) El aprender, que el aprendizaje sea, sea consolidado realmente, se consolida al finalizar AdD_1_18: (0.10.03.4) Teorizar la práctica y practicar la teoría
AdD_s		AdD_1_22: (0.17.03.5) A mí me gustó bastante primero el entorno, el lugar
	Comparten experiencias de PP sobre contexto, ambiente y escenario de aprendizaje.	AdD_1_14: (0.12.44.4) Algo que podría acotar del aula, es que ha, había un déficit en cuanto al material didáctico, por ejemplo, dentro de las paredes no había lo que es material didáctico de diferentes asignaturas que les permitan reforzar en cuanto a los conocimientos

5.2.1.5. Segmento de interactividad: Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (L_ex-si)

El SI de *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (L_ex-si)* se define por la lectura de la experiencia o situación de PP que relata la actividad de los participantes. Un AdD es designado como relator por el tutor. El AdD_r lleva a cabo la lectura del relato de una experiencia o situación en la PP. La finalidad del segmento es dar a conocer al grupo clase la experiencia de PP sobre la que se reflexionará.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta CA_S5_S7:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_1	Escucha la lectura de la experiencia de PP	
TCL_1	Escucha la lectura de la experiencia de PP	

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
AdD_r	Lee la experiencia de PP	AdD_1_19: (0.25.43.0) Eran las diez de la mañana del día miércoles ocho de noviembre del dos mil diecisiete en salones de clases de noveno “A” de EGB, cuando la docente de la asignatura de Lengua y Literatura que realizó un breve resumen de la clase anterior sobre las palabras homófonas, para esto utilizó los ejemplos en el texto, en el texto de la materia...
AdD_r_p	Escucha la lectura de la experiencia de PP	
AdD_s	Escuchan la lectura de la experiencia de PP	

5.2.1.6. Segmento de interactividad: Lectura de una experiencia o situación PP objeto de reflexión con valoraciones emitidas por el AdD_r (L_ex-si/V)

El SI de *Lectura de una experiencia o situación PP objeto de reflexión con valoraciones emitidas por el AdD_r (L_ex-si/V)* se define por la lectura de una situación de práctica preprofesional, la actividad de los participantes consiste en la lectura y escucha del relato de una situación, caso o problema de la PP. Sin embargo, dicho AdD (AdD_r), designado por el tutor, además de leer emite valoraciones sobre la experiencia o situación de PP que comparte. La finalidad del SI es dar a conocer al grupo clase la situación sobre la que se reflexionará.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta CA_S5_S2:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_1	Escucha la lectura de una experiencia o situación de PP con valoraciones emitidas por el AdD_r	
TCI_1	Escucha la lectura de una experiencia o situación de PP con valoraciones emitidas por el AdD_r	
AdD_r	Lee la situación de la PP	AdD_1_11: (0.00.16.4) Dentro de la IE_1 nos encontrábamos en la hora de receso, en una reunión con la docente de Básica Elemental, para organizar el desfile que se iba a realizar por las fiestas de, por las fiestas prácticamente perdón, que había propuesto el rector de la Institución. Mientras nos poníamos de acuerdo tres estudiantes de cuarto de básica golpearon la puerta e informaron a la docente que un niño había roto el columpio del parque, la docente exclamó a los estudiantes que después del receso iba acercarse a revisar...

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Emite seguidamente a la finalización de la lectura, valoraciones sobre las actuaciones de los actores	AdD_1_11: (0.01.43.0) A Sergio le discriminan porque recién se incorpo, se incorporó este año al salón de clases, él estudiaba en el campo y por motivos familiares tuvo que cambiarse de domicilio y de escuela
AdD_r_p	Escucha la lectura de la situación de la PP	
AdD_s	Escuchan la lectura de la situación de la PP	

5.2.1.7. Segmento de interactividad: Ampliación de información de la experiencia o situación de PP (Ai_ex-si)

El SI de *Ampliación de información de la experiencia o situación de PP (Ai_ex-si)* se caracteriza por la solicitud de ampliación de información sobre la situación o experiencia de PP por parte de los tutores al AdD_r o al AdD que lo acompaña en la PP (AdD_r_p) luego de la lectura o presentación de la relatoría de la experiencia o situación de PP presentada. El objetivo del SI es brindar a todos los participantes una información más amplia, con detalles de lo que sucede en la situación, para que logren representársela lo mejor posible.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta CA_S6_S8:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_1	Pregunta sobre algún aspecto o elemento de la situación	TAP_1: (0.47.20.8) Fue el grado al que se le sancionaron a diez estudiantes creo no.
		TCI_1: (0.47.17.4) ¿Son de segundo de bachillerato?
	Pregunta sobre algún aspecto o elemento de la situación	TCI_1: (0.48.32.0) será que estas conclusiones que ustedes tienen dentro de las escuelas de práctica, ¿no están bien claras dentro de la institución?
TCI_1	Pregunta sobre las funciones de la PP, con la intención de relacionar las actuaciones que los AdD_r y AdD_r_p han llevado en la PP.	TCI_1: (0.48.46.0) ¿cuáles son las tres funciones?
AdD_r	Amplía la información sobre la situación	AdD_1_01: (0.43.45.3) bueno esto se dio en experiencias de las prácticas preprofesionales y bueno o sea me parece algo jocoso porque, mil veces, me pareció algo llamativo porque entre mi pareja y yo siempre que había estos altercados o mucho, indisciplina, intentábamos distraer a los alumnos haciéndoles juegos, hablando, conversando, pero la cuestión, no sé si éramos nosotros, pero no, no podíamos hacerlo, se centraban cinco minutos
AdD_r_p	Amplía la información sobre la situación	AdD_1_14: (0.45.50.7) el curso en sí ha sido muy, un poco duro diría yo, porque son ciertos casos específicos donde estos estudiantes presentan mucha indisciplina no

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		solo con nosotros sino con los docentes ya, en las diversas asignaturas
		TAP_1: (0.47.20.8) Fue el grado al que se le sancionaron a diez estudiantes creo no. AdD_1_14: (0.47.25.2) Sí.
	Escuchan	
AdD_s	Pregunta sobre algún aspecto o elemento de la situación	AdD_1_21: (0.49.30.0) una preguntita al compañero, ¿este comportamiento sucedía con todos los profesores o había casos excepcionales?

5.2.1.8. Segmento de interactividad: Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si)

El SI de *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si)* se define por la actuación de los participantes en la exploración conjunta de la experiencia o situación de la PP sobre la que se reflexiona, se estructura en torno a indagar la experiencia de PP presentada por AdD_r, examinando los diferentes elementos o aspectos que intervienen y sus relaciones. Los actores educativos discuten diferentes aspectos que marcan la experiencia de PP habitualmente a partir de situaciones similares a la que es objeto de reflexión.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta CA_S5_S4:

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Solicita a AdD_r que anticipe una actuación en la situación	TAP_1: (0.06.46.5) Tú misma, ¿qué harías? TAP_1: (0.06.54.9) Claro, si, si estuvieras en ese caso.
TAP_1	Indaga posibles consecuencias de las actuaciones de algunos de los participantes en la situación.	TAP_1: (0.11.48.6) En todo caso cualquiera de las dos ópticas ¿conviene el, el aislamiento del niño?
	Abre el espacio para la exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión	TCI_1: (0.06.42.6) Muy bien, ahí está el caso chicos, reflexionemos, comentemos.
	Pregunta por la pareja pedagógica practicante del AdD_r	TCI_1: (0.08.14.2) ¿Con quién estás tú como pareja pedagógica?
TCI_1	Anima a AdD_r_p a participar	TCI_1: (0.08.17.2) ¿Tú que nos puedes decir?
	Solicita evidencias de plausibilidad del análisis de la experiencia	TCI_1: (0.09.36.6) Entonces ¿tú piensas que ese auto aislamiento no es necesariamente por el trato que recibe de los compañeros, sino que es una condición propia de él?
	Reconoce diversos puntos de vista sobre la situación	TCI_1: (0.10.20.9) Ya, bien, ahí tenemos otro punto de vista

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		TCl_1: (0.17.43.0) ¿Y ese aparente elemento regionalista?
		TCl_1: (0.10.23.9) ¿Quieres decir algo?
	Anima la participación de los AdD	TCl_1: (0.15.34.3) ¿Quieres decir algo?
		TCl_1: (0.10.27.8) Alguien por favor, alguien más.
		TCl_1: (0.19.15.0) ¿Alguien más? Por favor.
	Reconduce la exploración hacia la búsqueda otros elementos de la situación	TCl_1: (0.16.32.9) Hay otros elementos adicionales no. Chicos que tienen, ¿qué pueden argumentar?, ¿qué pueden decir?, qué pueden digamos.
	Solicita aclaración de la pregunta del TAP_1	AdD_1_11: (0.06.49.5) La verdad yo empezaría por, ¿cómo docente o pasante?
	Comparte su perspectiva de actuación sobre la situación	AdD_1_11: (0.06.56.2) O sea yo empezaría no recalando eso, yo empezaría no recalando eso porque la docente muchas de las veces, es como que recalca esas situaciones y como que, y en verdad predispone bastante los niños para trabajar con ellos
AdD_r	Contesta la pregunta de TCl_1 ubicando a su pareja pedagógica practicante	AdD_1_11: (0.08.16.3) Con AdD_1_08
	Aporta una experiencia que contrasta la que se relató	AdD_1_11: (0.11.56.3) No conviene, tenemos distintos puntos de vista, pero él también vio que ocurrió otra situación la otra semana, en la que Sergio tenía que trabajar a con un compañero, con Matías y cuando Sergio llevó su silla, a la banca y cogió, y cogió y se sentó, iba a trabajar con él, Matías dijo que no
AdD_r_p	Amplia la información sobre la situación	AdD_1_08: (0.08.24.6) La docente habla para decir que, el niño es desaseado, puede presentar problemas así de higiene, viene sucio, la cara sucia, no se lava, siempre está lastimado o algo, entonces a los otros niños no les gusta esto también
	Escuchan	
	Comparte su representación de los elementos que explican la actuación de los participantes en la experiencia	AdD_1_04: (0.10.29.5) Yo pienso que, o sea, ya, ya lo condicionaron, o sea ya, no es que, no es que hace falta estar tanto tiempo aislándolo
AdD_s	Responde a la petición del TCl_1 de intervenir	AdD_1_08: (0.15.34.9) Bueno, otro aspecto del niño también es, yo creo, no sé si esté bien dicha la palabra, pero creo que hay un regionalismo, porque el niño vino del, del campo y así porque el compañero se integró recién, imagínese actitudes desde el comienzo
	Comparte su representación de los elementos que explican la actuación de los	AdD_1_22: (0.16.46.4) Yo pienso que la relación no saldría solo en lo cognitivo en el aula de clases, porque no sé, yo siempre fui nueva en todas las escuelas, entonces siempre pasaba lo mismo

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	participantes en la experiencia	AdD_1_22: (0.17.47.7) Más regionalista, creo que es del campo, o sea no es que es de otro sector por aparentemente bueno fuera de la Costa, fuera del Oriente, pero es lo desconocido, por ejemplo, él decía, está desaseado
	Pregunta al AdD_r por un aspecto de la situación	AdD_1_24: (0.20.04.3) No sé, quisiera saber la relación de los padres del niño, póngase con la docente

5.2.1.9. Segmento de interactividad: Exploración conjunta de un elemento de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si_e)

El SI de *Exploración conjunta de un elemento de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si_e)* comporta la actuación de los participantes en indagar un elemento relevante de dicha experiencia o situación de PP. Los AdD_s contribuyen a la exploración poniendo de relieve diferentes aspectos de la situación presentada, que reconocen como similares a los que identifican en situaciones de su propia experiencia en sus respectivas escuelas. Los tutores fomentan el análisis de un elemento de la experiencia o situación de PP en específico.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta CA_S2_S3:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_1	Aporta argumentos que sostienen sus análisis basados en la preparación del docente para atender los problemas del estudiante.	TAP_1: (0.04.15.0) Depende de la preparación académica que tenga para que sea una buena docente
	Abre la participación a los AdD	TAP_1: (0.05.18.8) Siga, siga no más
TCI_1	Acepta usar el argumento de la formación para sostener su análisis de la actuación docente	TCI_1: (0.07.34.7) En alguna medida los profesores de aula no están preparados para manejar esos casos
	Relaciona ese reconocimiento en una experiencia similar de la escuela de PP	TCI_1: (0.08.42.7) Nos pasa igual a nosotros en nuestra escuela donde ahí hay una alta incidencia de, de chicos con problemas con, con diagnóstico y sin diagnóstico
AdD_r	Escucha	
AdD_r_p	Escucha	
	Escuchan	
AdD_s	Confirman el análisis de la experiencia presentada usando argumentos de formación docente	AdD_1_04: (0.05.20.7) Yo creo que tampoco; o sea, no es que depende tanto de, del título que dicen, nosotros también tenemos una maestra normalista y es muy buena, es excelente, nunca había, nunca había visto una de esas; entonces no creo que sea bueno dar un juicio de valor solamente por el título

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		AdD_1_22: (0.06.08.3) No depende de un título que tenga porque tal vez la profesora sea así, ella fue normalista, fue, estudió de tecnólogo y también en la licenciatura, y así creo que hemos aprendido para seguir siendo normalistas; y ahí es donde todo depende para la vocación que tiene de ser docente y no de un título o la cantidad de ellos que tengan

5.2.1.10. Segmento de Interactividad: Focalización en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP (F_tp_ex-si)

El SI de *Focalización en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP (F_tp_ex-si)* consiste en focalizar la conversación en una temática pedagógica que tanto los tutores como los AdD_s consideran relevante para comprender la experiencia o la situación objeto de reflexión, esta focalización con temática pedagógica presenta a los AdD una visión más clara con detalles de lo que sucede en la experiencia o situación de PP.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CA_S4_S10*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_1	Pregunta por un elemento de la experiencia de PP	TAP_1: (0.46.00.6) ¿Algún modelo antiguo y bueno? ¿Algún modelo nuevo y malo? Ahí si tienes tú para explayarte AdD_1_22
	Focaliza la reflexión en un aspecto de la experiencia de PP	TCI_1: (0.45.32.2) Bueno, solo un paréntesis nada más, no, por supuesto no debemos auspiciar la edad con la mala práctica.
TCI_1	Comparte una experiencia sobre el aspecto de la experiencia de PP	TCI_1: (0.45.40.7) En este mismo grupo tuve la oportunidad de ver, PIENSA que se está desarrollando alrededor de las buenas prácticas de una docente que tiene más de treinta años de experiencia, entonces la edad no es sinónimo de, de que tenga una mala práctica.
	Valora la actuación docente	TCI_1: (0.52.27.5) Responsabilidad ética ¿no?
Add_r	Escucha	
Add_r_p	Escucha	
	Escuchan	
Add_s	Comparte una experiencia de PP similar a la que se relató focalizándola en el aspecto o elemento	AdD_1_22: (0.46.15.6) Bueno en sí tiene treinta y siete años de práctica, solo lo estábamos diciendo, bueno sí tiene treinta años, pero de la misma forma
	Focaliza su experiencia de PP en un aspecto de la situación	AdD_1_27: (0.49.03.9) A más de eso creo yo, creo que hay que verlo desde el punto de vista, funcionalidad y producción y más que de vocación
	Comparte una experiencia de PP similar a la que se relató	AdD_1_28: (0.50.34.7) Nosotros tuvimos una experiencia en IE_5 la primera vez que fuimos a primer grado, nuestra docente, ella nunca quiso ser maestra,

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		nunca quiso ser maestra, ella quería ser policia, pero la cuestión es que ella lo hacía bien, ella buscaba la forma de hacerlo bien
		AdD_1_28: (0.50.52.6) Se esforzaba mucho y nos preguntaba a nosotros yo qué puedo hacer, yo estoy haciendo esto, está bien, está mal, yo les hago hacer esto, incluso nos decía miren yo trabajo por experiencia en aprendizaje

5.2.1.11. Segmento de Interactividad: Focalización en una temática relacionada con el desarrollo del proyecto PIENSA con uso de conocimiento académico (F_tm_Pi/Uca)

El SI de *Focalización en una temática relacionada con el desarrollo del proyecto PIENSA con uso de conocimiento académico (F_tm_Pi/Uca)* se caracteriza por la focalización que uno de los tutores realiza de la reflexión conjunta en una temática pedagógica que se vincula a la interpretación de un elemento o aspecto de la experiencia o situación de PP presentada por el AdD_r y que a su vez se relaciona con el desarrollo del proyecto de fin de ciclo. El tutor usa el conocimiento académico para pautar la exploración de la experiencia o situación presentada por parte de los AdD_s, quienes responden las preguntas de uno de los tutores aportando algunas valoraciones sobre la temática.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta CA_S2_S4:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_1	Pregunta sobre un aspecto de la experiencia o situación de PP	TAP_1: (0.12.30.0) ¿Qué pasa con los que no participan? es mi preocupación, porque los que participan ya se les conoce, pero la preocupación mayor es por lo que no participan
	Considera algunos aspectos de la experiencia o situación de PP a tomar en cuenta por los AdD	TCI_1: (0.09.26.9) Lo interesante en el trabajo que ustedes hacen es poder también vincularse con los otros estamentos, ir al DECE, consultar la, la hoja de vida de los niños, ver cuál ha sido la trayectoria de ellos a lo largo de toda su educación
TCI_1	Indaga las percepciones de los AdD sobre el aspecto de la experiencia o situación de PP en que focaliza la reflexión conjunta.	TCI_1: (0.09.59.4) ¿Por qué no hubo reflexión?, ¿Qué hace falta para que un grupo cooperativo de aprendizaje funcione? ¿Será solo cuestión de poner cuatro o cinco alrededor de una mesa?
	Focaliza la reflexión en un aspecto de la experiencia que generaliza tematizándolo pedagógicamente	TCI_1: (0.09.59.4) ¿Por qué no hubo reflexión? ¿Qué hace falta para que un grupo cooperativo de aprendizaje funcione? ¿Será solo cuestión de poner cuatro o cinco alrededor de una mesa?
	Solicita criterios pedagógicos para desarrollar una determinada estrategia pedagógica	TCI_1: (0.10.24.3) Pero no fue ningún otro criterio, yo les pregunto: ¿Qué otros criterios podrían haber? ¿Qué dicen ustedes? para configurar los grupos cooperativos de aprendizaje

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		TCI_1: (0.10.26.8) ¿Qué otros criterios podrían haber? ¿Qué dicen ustedes? para configurar los grupos cooperativos de aprendizaje
		TCI_1: (0.12.40.2) ¡Claro! De ahí claro, una reflexión podría llevarnos al hecho de que el aprendizaje cooperativo bien implementado a más de darle las sillas, sino bien implementado, hay diferentes formas de hacer los grupos no, grupos de apoyo, grupos de esto, grupo del otro
	Plantea interrogantes sobre las condiciones de uso de una determinada estrategia pedagógica	TCI_1: (0.13.13.1) ¿Están los chicos preparados para asumir responsabilidad individual? ¿Están los chicos preparados para asumir responsabilidad grupal? ¿Están los chicos preparados para comunicarse activamente? ¿Están los chicos preparados para escucharse? ¿Están los chicos preparados para respetar las ideas irrestrictamente las ideas de los demás?
AdD_r	Escucha	
AdD_r_p	Escucha	
	Escuchan	
		AdD_1_01: (0.10.33.0) Quizás poner a personas que están más, se podría decir empapadas en el tema o que dominen más el tema con otras que no estén
		AdD_1_30: (0.10.53.5) Por sus habilidades también si es que hay alguien que, puede no sé, tiene la facilidad de resumir algo, cuando les manden hacer marcos conceptuales y saben los compañeros que tienen esa facilidad de hacerlo
AdD_s	Responden a las preguntas del TCI_1 aportando valoraciones y criterios pedagógicos	AdD_1_22: (0.11.10.3) Creo que podemos mezclar un poco de todo y no seleccionar, digamos; lo que siempre se hace es ubicar a uno que es bueno con otros que son malos, digamos; lo que pasa es que el que es bueno hace el trabajo de todos y eso no funciona
		AdD_1_22: (0.11.20.3) En cambio, se ve que cuando se pone a gente que es buena junta se ponen a discutir y empiezan a salir nuevas cosas que no saldrían si todas aceptaran lo que esa persona dice y, al mismo tiempo, cuando hay alguien que tiene una, pos, una capacidad o qué sé...

5.2.1.12. Segmento de interactividad: Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP (F_TCI_1_tp ex-si)

El SI de *Focalización por el TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP (F_TCI_1_tp ex-si)* se caracteriza por la focalización que desarrolla el TCI_1 de la reflexión conjunta en una temática pedagógica que se vincula a la interpretación de un elemento o

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

aspecto de la experiencia de PP presentada por el AdD_r y le permite explorar alternativas de actuación sobre dicha situación.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta CA_S2_S6:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_1	Escucha	
	Focaliza la reflexión conjunta de la situación en un elemento de la formación de los AdD	<p>TCI_1: (0.24.54.0) Y él decía algo súper interesante, él hablaba justamente de la formación de formadores eh, desde lo teórico o sea lo que sucede aquí en las aulas y lo práctico, lo que sucede en las escuelas</p> <p>TCI_1: (0.25.11.0) Muchas de las veces los, los maestros en formación, ustedes en este caso, hacían cosas diferentes de lo que escuchaban teóricamente aquí, hacían cosas diferentes en el aula</p> <p>TCI_1: (0.25.28.4) La reflexión sería estar siempre conscientes de lo que aquí aprendemos para ir a tratar de aplicarlo efectivamente en las aulas</p> <p>TCI_1: (0.25.36.4) Hay una combinación teoría y práctica en este momento porque estamos viendo lo teórico y la práctica lo estamos haciendo en el aula</p>
TCI_1	Focaliza la reflexión conjunta de la situación en un aspecto o elemento de la experiencia de PP	<p>TCI_1: (0.25.32.1) Para acercarse a un niño o a un estudiante hay que tener herramientas también, herramientas emocionales, porque cuando te acercas a un niño, te acercas a un estudiante, corres el riesgo de que empiece a contarte cosas de él, a compartirte su vida y que tú no puedas manejarlo e incluso te pueda hasta afectar</p>
	Focaliza su discurso en la actuación docente y la valoriza	<p>TCI_1: (0.54.00.5) Bueno ahí un poco eso también nos permite reflexionar en el perfil de un maestro</p> <p>AdD_1_01: (0.56.36.9) Muchos podemos estar por vocación, otros no tanto, otros estamos, encontrarle gusto a esta profesión, otros quizás aún no, pero lo que debemos al menos una perspectiva yo como AdD_1_01</p> <p>TCI_1: (0.58.23.9) Exacto es el rol transformador del docente en la sociedad. ¿Tú?, le cedas</p>
	Abre el espacio para la intervención del AdD	<p>TCI_1: (1.05.05.5) ¿Tú querías comentar algo?</p>
AdD_r	Escucha	
AdD_r_p	Escucha	
	Escuchan	
AdD_s	Comparte una experiencia sobre un aspecto de la formación docente y la acción futura como docente	<p>AdD_1_01: (0.56.30.6) Bueno, tratando un poco eso comparto, y yo creo que una de las particularidades que uno como, muchos podemos estar por vocación, otros no tanto, otros estamos, encontrarle gusto a esta profesión, otros quizás aún no</p>

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		AdD_1_22: (0.26.09.7) También eso es muy difícil porque, o sea a nosotros, no sé a mí me ha pasado mucho en la práctica de que muchas cosas que aquí se hablan suenan muy bien, pero al momento de la práctica no resulta
		AdD_1_04: (0.58.33.9) Estaba en octavo y pasaba por ahí el niño que pasaba solo y me acerqué a él para preguntar qué le pasaba, bueno decía que no le gustaba dice, no, no me gusta, aquí no hacemos nada, no me sirve de nada estar aquí dice, más bien a mí me gusta estar haciendo
	Comparte una experiencia sobre un aspecto que se reflexiona sobre la experiencia de PP puesta en común por el AdD_r	AdD_1_04: (0.59.00.6) Yo me acuerdo de una frase de Paulo Freire que decía, que, si el niño sueña, sueña con una escuela libre y alegre es porque le está negando la libertad, de ser libre, entonces creo que eso es siempre algo que yo creo que hay que tratar de saber cómo se sienten los niños
		AdD_1_11: (1.05.10.9) Cuando nosotros y creo que todos iniciamos aquí en la universidad en nivelación, entramos con un puntaje mínimo, para entrar a la universidad

5.2.1.13. Segmento de interactividad: Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP (Ap_ac_ex-si)

El SI de *Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP (Ap_ac_ex-si)* se caracteriza por la actuación de uno de los dos tutores de abrir la participación de los AdD para que aporten actuaciones alternativas o soluciones a las que tienen lugar en la situación o experiencia de PP objeto de reflexión. Los AdD intervienen aportando algunas actuaciones alternativas diferentes a las que tienen lugar en la experiencia o situación que se da en escuela donde realizan su PP.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta CA_S3_S4:

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Solicita criterios de actuación para la situación desde su rol como practicantes	TAP_1: (0.19.39.2) ¿Qué vas a hacer en la realidad cuando te toque a ti enfrentar ese caso?
TAP_1	Solicita soluciones para atender el caso que se ha presentado en la experiencia de PP	TAP_1: (0.45.21.0) Soluciones, soluciones
	Pregunta sobre formas posibles de encontrar actuaciones alternativas a las	TAP_1: (0.20.20.3) ¿Cómo buscarían la solución en el internet? ¿Cómo buscarían la solución? ¿Qué pondrían ustedes para buscar la solución en internet?

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	habituales en experiencias parecidas a la de PP presentada	
TCl_1	Valora la pregunta emitida por TAP_1	TCl_1: (0.19.46.3) Buena pregunta.
	Solicita ampliar información de un elemento o aspecto de la experiencia de PP	TCl_1: (0.20.07.5) ¿Él es así con todos, es callado con todos?
	Pregunta sobre formas posibles de encontrar actuaciones alternativas a las habituales en experiencias parecidas a la presentada	TCl_1: (0.21.03.1) ¿Cómo lo buscarías?
	Visualiza un aspecto o elemento a tener en cuenta en la búsqueda de posibles actuaciones alternativas	TCl_1: (0.23.02.8) Tendría que ser con el consentimiento informado de los padres
AdD_r	Responde las preguntas de los tutores emitiendo criterios de actuación desde su rol para la experiencia de PP	AdD_1_29: (0.19.46.9) La verdad todavía no, la verdad no sé, porque en sí ahorita que estoy con el niño yo trato de acercarme a él de una o de otra manera
AdD_r_p	Escucha	
	Escuchan	
AdD_s	Responden las preguntas de los tutores emitiendo criterios de actuación desde su rol para la experiencia de PP	AdD_1_02: (0.21.04.1) Sería a partir del problema, si es agresividad del niño que sería a partir desde ahí. AdD_1_17: (0.22.06.3) Bueno, yo creería que, primero hablaría con los papás, porque como dicen ellos que la mamá no cree que el niño hace AdD_1_27: (0.23.36.7) Facilitar los datos para que a los profesionales se les haga más fácil
	Valora el aporte de la posible actuación alternativa a la experiencia de PP	AdD_1_29: (0.22.46.8) O sea voy al punto de que, me parece una buena idea, pero al mismo tiempo, si le sobreprotege mucho al niño...
	Visualiza un elemento o aspecto de la experiencia de PP	AdD_1_27: (0.23.18.3) Bueno, siendo realistas no sé, nosotros como estudiantes y creo que hasta los docentes no están capacitados, no están en su área de confort cuando les dicen diagnosticar algún problema

5.2.1.14. Segmento de interactividad: Análisis y/o valoración de la actuación docente por los AdD_s (A_V_ac_TP*Add)

El SI de *Análisis y/o valoración de la actuación docente por los AdD_s (A_V_ac_TP*Add)* comporta la valoración de la experiencia de PP por parte los AdD_s y tutores. El objetivo del SI es identificar las valoraciones positivas o negativas que el AdD sostiene sobre la actuación del docente en la experiencia que relata.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta CA_S4_S5:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_1	Pregunta específicamente sobre la actuación docente	TAP_1: (0.15.40.7) Para todos los jóvenes que han estado en relación con esta docente ¿Qué aprendieron?
	Abre el espacio a la participación del AdD	TAP_1: (0.15.48.0) Cuéntenos entonces
	Pregunta sobre un aspecto o elemento de la experiencia de PP	TAP_1: (0.15.49.4) ¿En qué consiste no hacer eso?
	Pregunta para clarificar la perspectiva del AdD sobre la experiencia de PP	TAP_1: (0.15.51.4) ¿Qué es lo que no deberías hacer?
	Abre el espacio para la participación de otros AdD que no han intervenido	TAP_1: (0.20.35.2) ¡Ah! ya, démosle la oportunidad a ella que no ha hablado todavía
	Relaciona la experiencia de PP con la realización de la tarea del curso	TAP_1: (0.22.50.4) Sí, ya están haciendo un PIENSA, ya están haciendo
	Pregunta por un aspecto o elemento de la experiencia de PP	TAP_1: (0.24.23.6) ¿Por qué los padres de familia apoyan a esta profesora?
TCI_1	Abre el espacio a una nueva participación	TCI_1: (0.17.47.9) Totalmente ¿Hay otro criterio por este lado?
	Ubica a los AdD_s que desean participar	TCI_1: (0.20.33.3) ¿Querías decir algo? TCI_1: (0.20.34.3) Y después tú!
	Indaga sobre un aspecto de la experiencia de PP	TCI_1: (0.25.11.6) Pero serán unos pocos, no muchos
AdD_r	Escucha	
AdD_r_p	Escucha	
	Escuchan	
AdD_s	Valora la actuación del docente tomando como referente su propia actuación como AdD en la experiencia de PP	AdD_1_28: (0.15.54.7) En sí en mi práctica yo debería llevar mi planificación y desarrollar el contenido y adaptarlo, al grado que voy a dar, teniendo en cuenta cuáles son las características de los niños
	Valora la actuación de la docente	AdD_1_28: (0.16.15.8) Si ella llevara su clase planificada, si llevara las indicaciones, tuviera técnicas para enseñarles esas cuestiones de dibujos... AdD_1_28: (0.16.24.4) Si ella les mandara a investigar, si ella en el momento de realizar las actividades ella les dirigiera, en sí, si ella supiera y conociera su clase bien, si ella no tuviera ningún tipo de problema con los niños de su entorno

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Relacionan la experiencia de PP con el desarrollo de la tarea del curso	AdD_1_30: (0.16.42.8) Bueno, nosotros estamos haciendo el PIENSA con la materia de Educación Cultural y Artística
	Reconocen las actuaciones de la docente	AdD_1_30: (0.17.02.2) Y ella fue la única que nos dio apertura para poder hacer el PIENSA y por eso mismo desarrollamos eso
	Comentan su experiencia con la actuación de la docente	AdD_1_30: (0.17.13.0) El otro día me dijo a mí que le ponga la lección sobre los pintores del Renacimiento y tantas cosas, era una lección oral y eso era el examen
	Valoran la actuación de la docente	AdD_1_18: (0.17.56.8) Pero si es que no tiene una buena actitud a, a, a..., ante lo que está haciendo; o sea jamás va a salir nada
	Comentan su experiencia con la actuación de la docente	AdD_1_17: (0.21.04.9) Se había encontrado con la docente y la docente, es cierto que el lunes en clases delante de sus compañeros le gritó que era un borracho
	Relacionan la situación con el desarrollo de la tarea del curso	AdD_1_01: (0.22.52.2) Hagamos un PIENSA
	Valoran la actuación de la docente (sobre la percepción de los padres de familia sobre esta actuación)	AdD_1_11: (0.24.29.0) Porque dicen que ella les puede controlar a los niños, que les tiene a los niños así, disque tranquilos... AdD_1_11: (0.25.13.5) No todos, hay algunos que sí, hay algunos que no, igual docentes hay que sí le apoyan como docentes que no le apoyan.

5.2.1.15. Segmento de interactividad: Uso de conocimiento académico por el TCI_1 relacionado con la temática explorada en la experiencia o situación de PP (Uca/TCI_1/tm/ex-si)

El SI de *Uso de conocimiento académico por el TCI_1 relacionado con la temática explorada en la experiencia o situación de PP (Uca/TCI_1/tm/ex-si)* se caracteriza por la respuesta que el TCI_1 da a los AdD sobre la situación o experiencia objeto de reflexión, esta respuesta el tutor la respaldada por un conocimiento académico específico que da sentido a la situación o la explica.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta CA_S2_S5:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_1	Solicita que la tarea se visualice en el formato que han trabajado	TAP_1: (0.14.52.0) Ya, también para él, también para la WIX por favor.
	Consulta al TCI_1 sobre el instrumento	TAP_1: (0.15.14.2) ¿Estilo?, ¿A qué te refiere?, ¿A qué?, ¿Qué es?

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Usa el conocimiento académico para tratar un aspecto o temática relacionada con la experiencia de PP	TCI_1: (0.14.20.6) Hay un cuestionario que se llama el cuestionario de Honey y Alonso para la determinación de los estilos de aprendizaje, cuestionario de CHAEA
	Presenta la tarea	TCI_1: (0.14.28.1) Les voy a pedir que ustedes se lo apliquen y me traigan los resultados la próxima semana, entran al internet, ven cuestionario de CHAEA llenan
TCI_1		TCI_1: (0.15.15.9) Sean estos activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos
		TCI_1: (0.15.24.3) ¿De qué forma aprenden los sujetos?
		TCI_1: (0.15.26.7) Activamente significa cuando entran en juego los sentidos
		TCI_1: (0.15.31.8) Los reflexivos cuando hay posibilidad de que sea abra el diálogo simultáneo
		TCI_1: (0.15.55.7) Los reflexivos es uno de los grupos que digamos menos aventajados en el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional porque ahí hay muy poco espacio para que hablen
	Aporta conocimiento académico para abordar la temática objeto de reflexión	TCI_1: (0.17.10.4) Los teóricos aprenden mejor de las mini conferencias, de las conferencias magistrales, por ejemplo, ellos están esperando siempre que les digan el fundamento teórico de lo que están hablando
		TCI_1: (0.17.46.4) Los pragmáticos, cuando el profesor empieza a hablar más de diez minutos
TCI_1		TCI_1: (0.18.14.1) Puedes decidir cómo configurar los grupos de aprendizaje de tal manera que estos sean intercompetenciales puede haber un grupo en donde haya un activo, un teórico y un pragmático
		TCI_1: (0.19.43.2) Una metodología interesante para esto, pero hay que saber para qué, es la, la metodología esta de David Kolb, ustedes deben conocer, ¿sí?, ¿la conocen?
		TCI_1: (0.19.57.1) El ciclo de aprendizaje ayuda precisamente a que todos los chicos de los diferentes estilos se hagan beneficiados en algún momento de la clase
	Abre el espacio para la participación de los AdD_s	TCI_1: (0.20.21.1) ¿Qué opinan? ¿Qué dicen? ¿Qué les parece?
	Ubica a un AdD para su participación	TCI_1: (0.20.25.0) Tú estabas con algunas cosas, algunas reflexiones te vi...
Promueve y mantiene abierto el diálogo	TCI_1: (0.35.10.1) Muy bien ¿Alguien más? ¿Nadie más?	
AdD_r	Escucha	
AdD_r_p	Escucha	

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
AdD_s	Escuchan	
	Responden a las demandas de intervención del TCI_1	AdD_1_24: (0.20.29.7) ¿A mí?
	Aportan experiencias que se relacionan con aspectos del conocimiento académico aportados por el TCI_1	AdD_1_24: (0.20.39.2) Tengo un niño que está en tercer grado, en tercero de básica y lo que pasa es que él en la casa hace las tareas todo, tiene buenas notas, pero, al momento en que la docente les pone algo en el pizarrón, él no, no le gusta porque o sea él no, no copia, copia dos o tres líneas y ahí deja... AdD_1_24: (0.21.29.8) Pero el problema es que él baja la nota de él porque todo el cuaderno tiene, no cumple, no cumple AdD_1_17: (0.23.54.8) Ahora en el caso de nosotros hay un niño que se llama Carlos, él es, la maestra está explicando, y el pasa jugando, pero cuando le hacen alguna pregunta: “yo señorita yo!”, “yo señorita!”, y él responde todo
	Valora la situación centrándose en los elementos que afectan directamente a los estudiantes	AdD_1_16: (0.32.19.3) Sí. Es que también creo que como sistema educativo se está presionando mucho a los chicos clase tras clase

5.2.1.16. Segmento de interactividad: Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP (C_ex-si_A_ex-si)

El SI de *Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP (C_ex-si_A_ex-si)* se caracteriza por la emisión de conclusiones o ideas cierre por parte de uno o de los dos tutores sobre la exploración de la experiencia o situación de PP, o focalización en un aspecto de la experiencia o situación de PP. Este segmento también incluye la apertura de la lectura o presentación de la siguiente experiencia o situación de PP desde la designación del AdD_r de la siguiente experiencia o situación de PP.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta CA_S3_S6:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_1	Respalda la decisión del TCI_1	TAP_1: (0.27.50.3) Sí
TCI_1	Solicita continuar con la presentación de la siguiente situación o experiencia de PP	TCI_1: (0.27.37.9) Podemos ver el siguiente caso TCI_1: (0.27.47.5) Podemos pasar al siguiente relato
	Anima a la participación en la reflexión sobre la situación o experiencia de PP	TCI_1: (0.27.39.5) No sé si haya otro comentario sobre este, sobre esta, este relato
	Pregunta para identificar al AdD_r	TCI_1: (0.27.50.8) Sí. ¿Entonces, quién tiene el siguiente relato?

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Da paso al siguiente espacio para de lectura o presentación de la situación o experiencia de PP	TCI_1: (0.28.00.2) Ya!
AdD_r	Se identifica como AdD_r	AdD_1_06: (0.27.59.9) Yo!
AdD_r_p	Escucha	
AdD_s	Escuchan	

5.2.1.17. Segmento de interactividad: Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia de PP con recordatorio del rol del AdD (C_ex-si_A_ex-si/R)

El SI de *Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia de PP con recordatorio del rol del AdD (C_ex-si_A_ex-si/R)* se caracteriza por la emisión de conclusiones o ideas cierre por parte de uno o de los dos tutores sobre la exploración de la experiencia o situación de PP, o focalización en un aspecto de la experiencia o situación de PP. Previamente a la apertura de lectura o presentación de una nueva situación los tutores enfatizan en el rol que el AdD debe llevar en la PP como aspecto fundamental en su formación inicial docente, luego se realiza la designación del AdD_r de la siguiente experiencia o situación de PP y se da paso a la apertura de la lectura o presentación de las siguiente experiencia o situación de PP.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta CA_S4_S7:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_1	Interviene puntualmente ratificando aportaciones del TCI_1	TAP_1: (0.41.25.8) Ese es el reto
	Anuncia el cierre de reflexión sobre la experiencia de PP	TCI_1: (0.39.43.7) Ahí quisiera plantearle, quisiera plantearles algo para poder dar por terminado este, esta, esta relatoría...
	Identifica uno de los resultados de la implicación de los AdD desde su rol en la PP para lograr su formación	TCI_1: (0.39.55.2) Cuando ustedes ingresan a las escuelas de práctica, desarrollan un sentido crítico fuerte porque están observando, a veces los docentes tal vez no se dan ni cuenta de lo que están haciendo
TCI_1	Valora la posibilidad de mirar desde otras perspectivas para comprender la PP	TCI_1: (0.40.09.4) Cuando se les observa desde afuera, sí se pueden poner, sí se pueden, digamos, establecer, identificar una serie de prácticas y actitudes que los docentes tienen
	Cierra el espacio de relatoría	TCI_1: (0.41.53.7) Bueno, entonces con esa idea nos, nos vamos a quedar y cerraríamos esta, esta relatoría para pasar a la siguiente.
	Identifica al AdD_r de la siguiente relatoría	TCI_1: (0.42.01.9) ¿Sí? ¿Entonces quién? ¿Tú?
	Explicita la necesidad de atención para iniciar la	TCI_1: (0.42.06.1) A ver te escuchamos

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	lectura de la siguiente experiencia de PP	
AdD_r	Se identifica como AdD_r	AdD_1_07: (0.42.02.3) Sí!
AdD_r_p	Escucha	
AdD_s	Escuchan	

5.2.1.18. Segmento de interactividad: Recordatorio de la tarea del curso (R_tc)

El SI *Recordatorio de la tarea del curso (R_tc)* se define por la actuación de los tutores de recordar la tarea del curso académico en la asignatura y las actividades o evidencias que deberán presentarse al final del mismo. Asimismo, recuerda la actividad de relatoría que implica el desarrollo del proceso de reflexión conjunta. En esta interacción los AdD_s suelen solicitar aclaración de las tareas.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CA_SI_S6*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_1	Organiza la tarea del curso	TAP_1: (1.01.06.2) Pero yo ya les mandé la guía de lo que contiene el portafolio
		TAP_1: (1.01.10.0) Claro, claro, claro
	Recuerda el formato de entrega de la tarea	TAP_1: (0.57.39.1) Ya tienen los jóvenes el material físico que deben ir llenando para trabajar
	Recuerda la fecha de entrega de la tarea	TAP_1: (0.57.44.9) Recuerden que el próximo martes ya realizamos la relatoría en base a los documentos que han recogido la información de esta semana
	Solicita al TCI_1 que explique la tarea	TAP_1: (0.58.15.4) Explícales
	Comunica algunos criterios y componentes que debe incluir la tarea para su evaluación	TAP_1: (0.59.08.7) Es que, eso se calificará toda la creatividad TAP_1: (0.59.46.5) Cinco cosas básicas, recordarás todos los videos que te van a entregar los catorce grupos, yo no sé cuántos grupos son aquí, catorce videos, catorce Powers, catorce contenidos científicos
TCI_1	Organiza la tarea del curso	TCI_1: (1.01.09.2) ¡Ah!, ya les ha enviado TCI_1: (1.01.11.0) Pensé que no tenían esa guía
	Entrega consignas para el envío de la tarea	TCI_1: (0.58.13.4) Al correo de, al correo de, de TAP_1
	Explica la herramienta que se utilizará en la realización de la tarea	TCI_1: (0.58.27.5) Este es un generador de páginas web en realidad, es algo sumamente sencillo
	Indica cuál es el entorno virtual en el que se debe desarrollar la tarea	TCI_1: (0.58.53.6) Listo, entonces no hay ningún problema la página es wix.com y ahí hay un enlace que dice, crea tu propia página
	Comenta las características con las que cuenta el entorno	TCI_1: (0.59.01.3) Lo interesante del Wix es que, es que es muy versátil a la hora del diseño, puedes poner imagen de fondo, colores, formas

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	virtual en el que se desarrollará la tarea	
AdD_r	Escucha	
AdD_r_p	Escucha	
	Escuchan	
AdD_s	Solicitan información de envío de tarea	AdD_1_22: (0.59.40.3) ¿Qué hay que poner?, porque en sí ya puedo enviar la página y organizarla todo, pero qué exactamente necesitamos poner ...
	Solicitan finalizar la sesión	AdD_1_01: (1.02.13.4) Profe, bueno discúlpenos profe, no sé si habrá la posibilidad de, por lo menos nos mande un poquito más pronto al igual que ustedes tuvimos un día largo

5.2.1.19. Segmento de interactividad: Cierre de la sesión de reflexión conjunta (Cs_Rc)

El SI de *Cierre de la sesión de reflexión conjunta (Cs_Rc)* se caracteriza porque uno o los dos tutores o en su conjunto se enfocan en finalizar la sesión, para situar a los AdD sobre distintas tareas del curso o de la actividad y organización de la siguiente sesión. En algunos casos también los tutores recapitulan los aspectos de la sesión y consignan a los AdD para organizar el mobiliario en su estado inicial para continuar en clase regular o dejar el salón, a su vez los estudiantes recogen sus pertenencias para salir del salón de clase.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CA_SI_S7*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Agradece la participación	TAP_1: (1.04.54.6) Gracias jóvenes
TAP_1	Recuerda la tarea de PP	TAP_1: (1.04.55.6) Grupo dos, la próxima vez en práctica preprofesional tenemos el deber ser de la práctica preprofesional, no se olvide el grupo dos a quien le toca
	Solicita a los AdD poner en orden el mobiliario	TAP_1: (1.05.09.5) Todo en orden, las mesas y las sillas como encontraron por favor
	Cierra a la sesión	TCI_1: (1.04.53.8) Listo chicos
	Pregunta por el representante del aula	TCI_1: (1.05.04.9) ¿Quién es el presidente del curso?
TCI_1	Recuerda firmar la hoja de asistencia	TCI_1: (1.05.34.1) Antes de que salgan, firmen la hojita de asistencia por favor TCI_1: (1.05.44.8) No se vayan sin firmar la hoja de asistencia
	Valora la situación sobre la que se reflexiona	TCI_1: (1.08.37.7) ¿No? Bonito tema no, interesante, interesante para conversar
	Cierra la sesión y solicita detener la videgrabación de la sesión de reflexión.	TCI_1: (1.08.44.9) Muy bien, entonces si no hay otra participación creo que Inv_1 tres, dos uno

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
AdD_r	Escucha las consignas de los profesores	
	Ordena el mobiliario	
AdD_r_p	Escucha las consignas de los profesores	
	Ordena el mobiliario	
AdD_s	Escuchan	
	Escuchan las consignas de los profesores	
	Ordenan el mobiliario	
	Responden la consulta de TCI_1	AdD_s: (1.05.06.7) AdD_1_12
	Se encarga de devolver las tareas	AdD_1_12: (1.05.32.8) Shhh, silencio, AdD_1_08 (reparte tareas evaluadas)

5.2.1.20. Segmento de interactividad: Cierre de la sesión de reflexión conjunta con recordatorio de la tarea de reflexión (Cs_Rc/Rt)

El SI de *Cierre de la sesión de reflexión conjunta con recordatorio de la tarea (Cs_Rc/Rt)* se caracteriza por la actuación que uno o los dos tutores de emitir consignas de finalización de la sesión. Los tutores indican a los AdD las distintas tareas acordadas y la organización y el funcionamiento de la siguiente sesión de reflexión conjunta. En algunos casos los tutores recapitulan determinados contenidos tratados en la sesión y consignan a los AdD a devolver el mobiliario a su estado inicial. Los AdD recogen sus pertenencias y salen del salón de clase.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CA_S2_S11*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_1	Agradece la participación de los AdD_s en el proceso de reflexión	TAP_1: (0.49.17.7) Que yo les agradezco porque están tan cansaditos
	Recuerda la tarea de la asignatura de PP y el proyecto de vinculación con la sociedad	TAP_1: (0.49.47.5) Los escenarios que el jueves vamos a filmar todo y ahí sí va a quedar la muestra de trabajo que han hecho los chicos en práctica y en vinculación
	Recuerda la fecha de fin de la tarea	TAP_1: (0.49.57.6) Se cierra nuestra tarea de vinculación el día jueves
	Reconoce el trabajo de los AdD_s en la PP	TAP_1: (0.50.04.6) Han trabajado durísimo
	Solicita cumplir con la norma de la actividad	TAP_1: (0.50.10.6) Necesito pedirles que firmen estos seis documentos de vinculación
	Reafirma la intervención del TCI_1	TAP_1: (0.50.32.2) Sí.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
TCI_1	Valora la actividad de reflexión conjunta de las experiencias de PP	TCI_1: (0.49.07.0) Muy bien chicos entonces yo creo que ha sido un, una buena oportunidad para, para poder charlar
	Abre el espacio a la intervención del TAP_1	TCI_1: (0.49.15.6) ¿No sé si quieres decir algo TAP_1?
	Propone la organización de próxima sesión de reflexión	TCI_1: (0.50.22.1) Hay que recordar tener estas relatorías, yo creo que podríamos procesar unas dos relatorías viendo el tiempo que nos toma.
	Reconoce como se llevará la dinámica de las sesiones de reflexión conjunta	TCI_1: (0.50.50.5) Ya sabemos cuál es la dinámica
	Agradece la participación de los AdD_s al proceso de reflexión	TCI_1: (0.50.55.9) Okey chicos muchas gracias!
	Solicita el corte de la videograbación de la sesión	TCI_1: (0.50.57.8) Por esta parte. Inv_1 tres, dos, uno.
Add_r	Escucha	
Add_r_p	Escucha	
Add_s	Escuchan	

5.2.1.21. Segmento de interactividad: Cierre de la sesión de reflexión conjunta con percepción de la actividad de reflexión (Cs_Rc/P_ac)

El SI *Cierre de la sesión de reflexión con percepción de la actividad (Cs_Rc/P_ac)* se caracteriza por la actuación que uno o los dos tutores en emitir consignas de finalización de la sesión, indican a los AdD las distintas tareas acordadas y la organización y el funcionamiento de la siguiente sesión. También emiten su percepción sobre la actividad de reflexión conjunta que han desarrollado. En algunos casos los tutores recapitulan determinados contenidos tratados en la sesión y consignan a los aprendices a devolver el mobiliario a su estado inicial. Los AdD recogen sus pertenencias y salen del salón de clase.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta CA_S3_S14:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_1	Complementa la intervención del TCI_1	TAP_1: (0.50.50.8) Enfrentar la realidad
TCI_1	Consulta a los AdD_s por comentarios	TCI_1: (0.50.41.3) ¿Algún otro comentario chicos al respecto?
	Felicita la participación de los AdD_s en el proceso de reflexión.	TCI_1: (0.50.44.4) Quiero felicitarles mucho por esta, está resultando súper chévere
	Identifica aspectos en los que la reflexión ayuda a fomentar la comprensión de la PP	TCI_1: (0.50.52.2) Enfrentar la realidad, de acercarnos a esa realidad, también de verlo desde diferentes enfoques, de compartir lo que están haciendo
	Cierra la sesión	TCI_1: (0.51.11.5) Entonces si no hay ninguna otra participación podríamos cerrar esta parte, ¿les parece?

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Solicita el corte de la videograbación de la sesión	TCl_1: (0.51.18.9) Okey, entonces corte
AdD_r	Escucha	
AdD_r_p	Escucha	
AdD_s	Escuchan	

5.2.1.22. Segmento de interactividad: Cierre de la sesión de reflexión conjunta, con recordatorio del rol del practicante como futuro docente (Cs_Rc/R_AdD)

El SI de *Cierre de la sesión de reflexión conjunta, con recordatorio del futuro rol docente del practicante (Cs_Rc/R_AdD)* se caracteriza por la actuación de uno o los dos tutores de emitir consignas de finalización de la sesión, indican a los AdD las distintas tareas acordadas y la organización y el funcionamiento de la siguiente sesión. También se enfoca la participación de los tutores en poner de relieve el futuro rol que los AdD tendrán en su vida profesional. En algunos casos los tutores recapitulan determinados contenidos tratados en la sesión y consignan a los AdD a devolver el mobiliario a su estado inicial. Los AdD recogen sus pertenencias y salen del salón de clase.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CA_S5_S11*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_1	Escucha	
	Inicia el cierre de la sesión de reflexión conjunta	TCl_1: (0.43.55.7) Bueno chicos, quedamos con esa reflexión no
	Cierra la sesión de reflexión conjunta	TCl_1: (0.44.57.3) Muy bien, creo que por ahí estaremos terminando
TCl_1	Recomienda buscar estrategias desde la reflexión para mejorar la situación orienta a elaborar el propio rol docente	TCl_1: (0.43.58.3) Lo importante sería que a estos temas que conversamos y que siempre van a quedarse incompletos, le podamos dar vuelta a la cabeza, le podamos como futuros docentes ir adicionando estrategias para poderlo manejarlos, para poderlos solucionar cuando nos toque enfrentar
	Recomienda continuar la reflexión de las situaciones de manera individual	TCl_1: (0.44.47.7) Cada uno se quede un poco reflexionando internamente para saber lo que viene y qué hacer cuando nos toque enfrentar
	Agradece la participación a los AdD_s en el proceso de reflexión	TCl_1: (0.45.01.0) Muchas gracias, chicos
AdD_r	Escucha	
AdD_r_p	Escucha	
AdD_s	Escuchan	

5.2.2. Evolución de la interactividad en el proceso de reflexión conjunta sobre las experiencias o situaciones de la práctica preprofesional en la formación de los AdD: Mapas de Interactividad Caso A

En el apartado anterior se han presentado los segmentos de interactividad que se han identificado en las diferentes sesiones de reflexión conjunta sobre las experiencias o situaciones la PP correspondientes al Caso A, estos representan las diversas formas en las que la interactividad se ha construido a lo largo del tiempo y que han tenido lugar en las siete sesiones de reflexión conjunta, es así que, en adelante se presentan estos SI, su secuencia, su evolución y duración por sesión y a lo largo de las sesiones de reflexión conjunta.

A continuación, se presenta cada una de las sesiones de reflexión conjunta en diferentes mapas de interactividad (ver Figura 5.1). Estos mapas incluyen tres columnas que contienen información relevante, una primera columna incluye el tiempo de duración del SI, una segunda columna contiene el nombre del SI y se encuentra coloreada según su tipo y la tercera columna incluye el porcentaje de tiempo del SI con respecto a la duración de la sesión en específico. Todas estas columnas tienen como referente temporal una escala de tiempo que marcan la duración de cada SI, este referente temporal se ubica al lado izquierdo del conjunto de mapas del Caso A.

La forma en la que se presentan los datos de las S_Rc (ver Figura 5.1) proporciona un plano general que permite mirar de primera mano la estructura de la actividad conjunta en una sesión como a lo largo de las sesiones y en un segundo plano permite mirar la evolución de los diferentes tipos de SI en específico y a lo largo de las sesiones. Lo que promueve la identificación de actuaciones tipo de la PPA, las formas de organización que presentan la actividad conjunta, secuencias de actuación en cada sesión y a lo largo de las sesiones. En las siguientes páginas se presenta de manera detallada la descripción de cada uno de los mapas de interactividad conjunta de las S_Rc, esta descripción se refiere a la presencia o ausencia de los diferentes tipos de segmento de interactividad y a su duración.

5.2.2.1. Evolución de la actividad conjunta en el proceso de reflexión sobre la PP en la formación de AdD correspondientes al estudio de Caso A

En la Figura 5.1 se puede observar la actividad conjunta correspondiente a las siete sesiones de reflexión conjunta sobre experiencias o situaciones de la PP traídas por los AdD al aula de clase universitaria trabajadas en el Caso A. La revisión detenida y profunda de las sesiones de reflexión (tanto video/audio/texto) han permitido identificar 22 tipos de segmentos de interactividad (SI), en concreto cada sesión de reflexión presenta distinto número de SI como se muestra a continuación en la Tabla 5.2.2.

Tabla 5.2.2 Caso A, número de tipos de SI y frecuencia por S_Rc

S_Rc	Nº de Tipos de SI	Nº de SI en la S_Rc
CA_S1	6	7
CA_S2	9	11
CA_S3	8	14
CA_S4	9	12
CA_S5	9	11
CA_S6	8	11
CA_S7	6	8
Total de SI en CA		74

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

Nota. La información que se presenta en la Tabla 5.2.2 se ha obtenido del análisis de las S_Rc del Caso A y muestra el número de SI identificados por sesión y el número de tipos de SI identificados por medio del análisis de interactividad (Coll et al., 2008), dicho análisis se trabajó empleando el software AtlasTi 9®.

En la CA_S1 se presentan 6 SI diferentes y un total de 7 SI, en la CA_S2 se presentan 9 tipos de SI diferentes y un total de 11 SI, en la CA_S3 se presentan 8 tipos de SI diferentes y un total de 14 SI, en la CA_S4 se presentan 9 tipos de SI diferentes y un total de 12 SI, en la CA_S5 se presentan 9 tipos de SI diferentes y un total de 11 SI, en la CA_S6 se presentan 8 tipos de SI diferentes y un total de 11 SI, en la CA_S7 se presentan 6 tipos de SI diferente y un total de 8 SI.

En concreto, el Caso A no se han presentado segmentos de interactividad que surjan en todas las sesiones.

En un **primer término** surgen en seis de las S_Rc los SI de *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (L_ex-si), el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si) y el SI *Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F_TCI_1_tp ex-si), estos se presentan en las S_Rc CA_S2, CA_S3, CA_S4, CA_S5, CA_S6 y CA_S7.

En un **segundo término** surgen en cinco de la S_Rc el SI de *Inicio de sesión de reflexión conjunta* (Is_rc) las S_Rc CA_S2, CA_S3, CA_S4, CA_S5 y CA_S6; a su vez el SI de *Ampliación de información de la experiencia o situación de PP* (Ai_ex-si) el mismo que se presenta en las S_Rc CA_S1, CA_S3, CA_S4, CA_S5 y CA_S7.

En un **tercer término** surge en cuatro de las S_RC el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta* (Cs_Rc) el mismo que surge en las S_Rc CA_S1, CA_S4, CA_S6, CA_S7.

En un **cuarto término** surgen en tres de las S_Rc el SI *Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP* (Ap_ac_ex-si), el SI de *Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP* (C_ex-si_A_ex-si) y se presentan en las S_Rc CA_S3, CA_S5, CA_S6 y el SI de *Focalización en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F_tp_ex-si) que surge en las S_Rc CA_S2, CA_S4 y en la CA_S6.

En un **quinto término** surgen en dos de las S_Rc los SI de *Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Is_rc/L_ex-si) el mismo que se presenta en las S_Rc CA_S2, CA_S6 y el SI *Uso de conocimiento académico por el TCI_1 relacionado con la temática explorada en la experiencia o situación de PP* (Uca/TCI_1/tm/ex-si) que se presenta en las S_Rc CA_S2, CA_S7.

En un **sexto término** surgen en una ocasión a lo largo de las S_Rc los SI de *Lectura de una experiencia o situación PP objeto de reflexión con valoraciones emitidas por el AdD_r* (L_ex-si/V) en la S_Rc CA_S5; mientras que los SI de *Presentación y exploración conjunta de la experiencia de entrada a la escuela de PP usando dimensiones del Proyecto PIENSA guiada por preguntas del tutor/es con recomendaciones de actuación* (P_Ec/ex-si), el SI *Focalización en una temática relacionada con el desarrollo del proyecto PIENSA con uso de conocimiento académico* (F_tm_Pi/Uca), el SI de *Presentación de la tarea de reflexión y recordatorio de la tarea del curso* (Pt_rc/Rtc) y el SI de *Recordatorio de la tarea del curso* (R_tc) surgen en la S_Rc CA_S1; a su vez los SI de *Análisis y/o valoración de la actuación docente por los AdD_s* (A_V_ac_TP*AdD) y el SI de *Cierre de la sesión de reflexión conjunta con recordatorio de la tarea de reflexión* (Cs_Rc/Rt) surgen en la S_Rc CA_S2; por otro lado, el SI de *Cierre de la sesión de reflexión conjunta con percepción de la actividad de*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

reflexión (Cs_Rc/P_ac) surge en la S_Rc CA_S3, el SI de Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia de PP con recordatorio del rol del AdD (C_ex-si_A_ex-si/R) surge en la S_Rc CA_S3 y el SI de Cierre de la sesión de reflexión conjunta, con recordatorio del rol del practicante como futuro docente (Cs_Rc/R_AdD) surge en la S_Rc CA_S5.

A continuación, se presenta la siguiente carta de colores de cada tipo SI del CA y seguido se presentan los mapa de interactividad de SI del CA.

Tabla 5.2.3 Carta de colores de cada tipo SI del CA

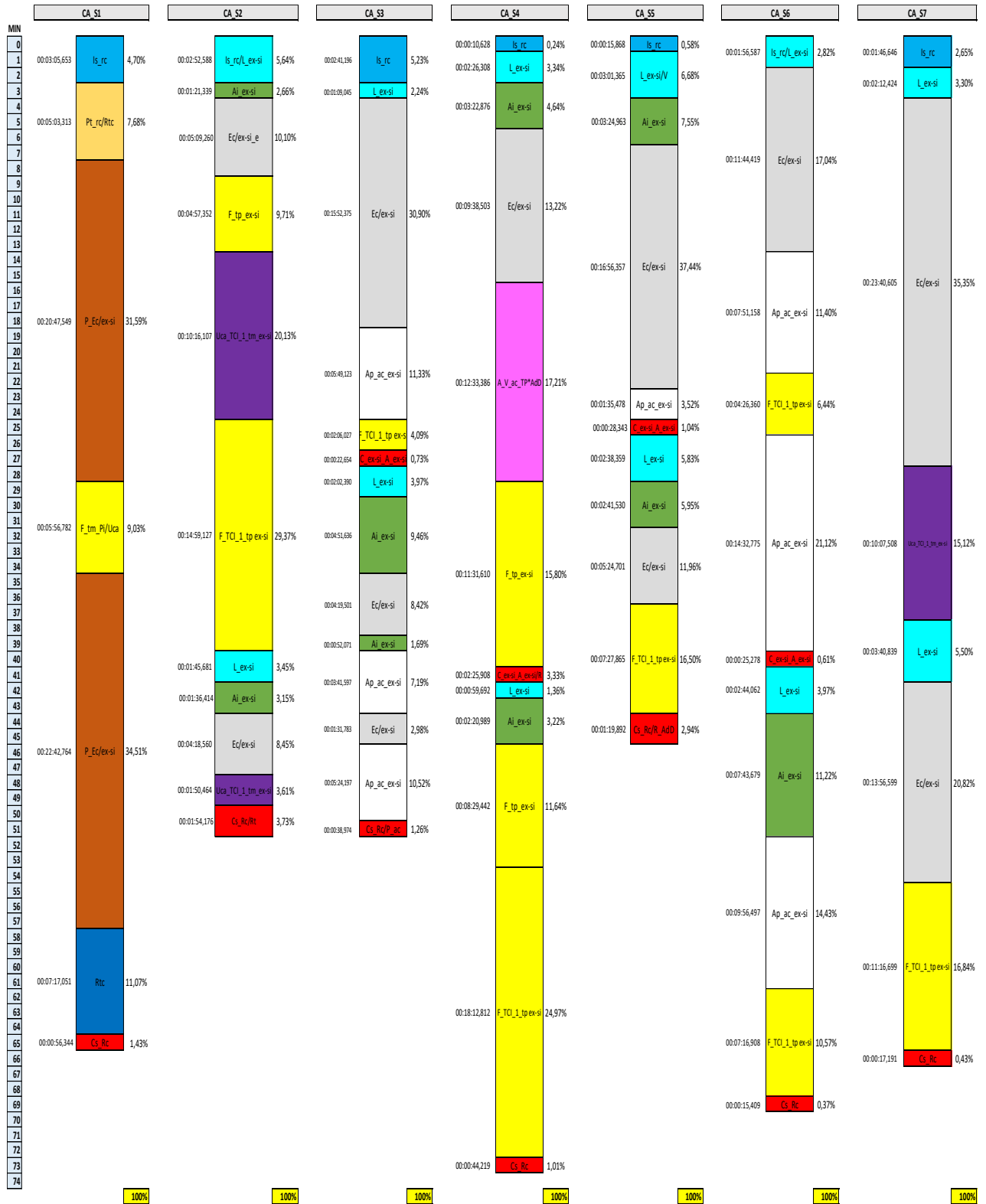
Denominación de SI	Código
1) Inicio de sesión de reflexión conjunta	(Is_rc)
2) Presentación de la tarea de reflexión y recordatorio de la tarea del curso	(Pt_rc/Rtc)
3) Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión	(Is_rc/L_ex-si)
4) Presentación y exploración conjunta de la experiencia de entrada a la escuela de PP usando dimensiones del Proyecto PIENSA guiada por preguntas del tutor/es con recomendaciones de actuación	(P_Ec/ex-si)
5) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión	(L_ex-si)
6) Lectura de una experiencia o situación PP objeto de reflexión con valoraciones emitidas por el AdD_r	(L_ex-si/V)
7) Ampliación de información de la experiencia o situación de PP	(Ai_ex-si)
8) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP	(Ec/ex-si)
9) Exploración conjunta de un elemento de la experiencia o situación de PP	(Ec/ex-si_e)
10) Focalización en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP	(F_tp_ex-si)
11) Focalización en una temática relacionada con el desarrollo del proyecto PIENSA con uso de conocimiento académico	(F_tm_Pi/Uca)
12) Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP	(F_TCI_1_tp_ex-si)
13) Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP	(Ap_ac_ex-si)
14) Análisis y/o valoración de la actuación docente por los AdD_s	(A_V_ac_TP*AdD)
15) Uso de conocimiento académico por el TCI_1 relacionado con la temática explorada en la experiencia o situación de PP	(Uca/TCI_1/tm/ex-si)
16) Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP	(C_ex-si_A_ex-si)
17) Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia de PP con recordatorio del rol del AdD	(C_ex-si_A_ex-si/R)
18) Recordatorio de la tarea del curso	(R_tc)
19) Cierre de la sesión de reflexión conjunta	(Cs_Rc)
20) Cierre de la sesión de reflexión conjunta con recordatorio de la tarea de reflexión	(Cs_Rc/Rt)
21) Cierre de la sesión de reflexión conjunta con percepción de la actividad de reflexión	(Cs_Rc/P_ac)
22) Cierre de la sesión de reflexión conjunta, con recordatorio del rol del practicante como futuro docente	(Cs_Rc/R_AdD)

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN CAPÍTULO V

5.2.2.2. Mapas de interactividad CA

Figura 5.1 Mapas de interactividad CA

(Mapa de SI CA, ver anexos digitales)



TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

Nota. La figura 5.1 muestra la secuencia de SI identificados por sesión de reflexión en el Caso A. Los datos que se muestran en ella se han obtenido de los cortes de tiempo que comporta cada SI, este análisis se trabajó en el software ATLAS.ti 9®.

5.2.2.3. Síntesis por frecuencia de aparición de SI en el Caso A

En síntesis, de los veintidós (22) tipos de SI identificados en el Caso A que se presentan con mayor frecuencia, en concreto surge diez veces a lo largo de las siete S_Rc el SI de *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si), los SI que se presentan en nueve ocasiones son el SI de *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (L_ex-si) y el SI *Ampliación de información de la experiencia o situación de PP* (Ai_ex-si), en ocho ocasiones surge el SI de *Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F_TCI_1_tp ex-si); en siete ocasiones se presenta el SI *Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP* (Ap_ac_ex-si); en cinco ocasiones el SI de *Inicio de sesión de reflexión conjunta* (Is_rc); en cuatro ocasiones presenta el SI de *Cierre de la sesión de reflexión conjunta* (Cs_Rc); en tres ocasiones se presentan los SI de *Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP* (C_ex-si_A_ex-si) y el SI de *Uso de conocimiento académico por el TCI_1 relacionado con la temática explorada en la experiencia o situación de PP* (Uca_TCI_1_tm_ex-si); en dos ocasiones surgen los SI de *Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Is_rc/L_ex-si), el SI *Presentación y exploración conjunta de la experiencia de entrada a la escuela de PP usando dimensiones del Proyecto PIENSA guiada por preguntas del tutor/es con recomendaciones de actuación* de (P_Ec/ex-si) y el SI *Focalización en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F_tp_ex-si) y surgen una sola vez lo largo de la siete S_Rc los SI de *Focalización en una temática relacionada con el desarrollo del proyecto PIENSA con uso de conocimiento académico* (F_tm_Pi/Uca), el SI de *Lectura de una experiencia o situación PP objeto de reflexión con valoraciones emitidas por el AdD_r* (L_ex-si/V), el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta con recordatorio de la tarea de reflexión* (Cs_Rc/Rt), el SI *Presentación de la tarea de reflexión y recordatorio de la tarea del curso* (Pt_rc/Rtc), el SI de *Cierre de la sesión de reflexión conjunta con percepción de la actividad de reflexión* (Cs_Rc/P_ac), el SI de *Recordatorio de la tarea del curso* (Rtc), el SI de *Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia de PP con recordatorio del rol del AdD* (C_ex-si_A_ex-si/R), el SI de *Cierre de la sesión de reflexión conjunta, con recordatorio del rol del practicante como futuro docente* (Cs_Rc/R_AdD), el SI de *Análisis y/o valoración de la actuación docente por los AdD* (A_V_ac_TP*AdD) y el SI de *Exploración conjunta de un elemento de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si_e).

5.2.2.4. Presentación de los SI por porcentaje de tiempo en el Caso A

Con base al tiempo de duración en conjunto de las siete S_Rc que componen el Caso A (07:02:15,897), ahora presentamos los SI por porcentajes de tiempo que ocupan en el conjunto de las sesiones y en el interior de cada una de las sesiones, es así que el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Ec/ex-si) que representa el 25,43% del tiempo del total de las siete S_Rc, lo que demuestra que la actividad de la PPA y los AdD se centra la tarea de indagar la experiencia de PP presentada por AdD_r, examinando los diferentes elementos/aspectos que intervienen y sus relaciones, en la discusión de diferentes aspectos que marcan la experiencia de PP a partir del abordaje de situaciones similares a la que es objeto de reflexión. A su vez el SI ocupa en la S_Rc CA_S2 el 8,45%, en la sesión S_Rc CA_S3 el 42,29%, en la sesión S_Rc CA_S4 el 13,22%, en

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

la sesión S_Rc CA_S5 el 49,40%, en la sesión S_Rc CA_S6 el 17,04% y en la sesión S_Rc CA_S7 el 56,17%, además es preciso anotar la particularidad que el SI no se presenta en la sesión CA_S1.

Por otro lado, el SI *Focalización por el TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F_TCI_1_tp ex-si), a nivel de todas las sesiones del Caso A representa la segunda forma de actividad conjunta, representando el 18,30%, en la que el TCI_1, en este espacio generalmente focaliza la reflexión conjunta en un aspecto o elemento de la experiencia de PP, indagando sobre la comprensión del aspecto o elemento de la situación que se focaliza. En esporádicas ocasiones el TAP_1 aporta puntualmente un aspecto o elemento de la experiencia de PP a tener en cuenta, mientras la actuación de los AdD en general es de escucha, con ligeras participaciones que avalan su rol dentro de la experiencia de PP. Específicamente este SI ocupa en la sesión CA_S2 el 29,37%, en la sesión CA_S3 el 4,09%, en la sesión CA_S4 el 40,77%, en la sesión CA_S5 el 16,50%, en la sesión CA_S6 el 17,02% y en la sesión CA_S7 el 16,84%, además es preciso anotar que este segmento no se presenta en la sesión CA_S1.

Por su parte el SI *Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP* (Ap_ac_ex-si), a nivel de todas las sesiones del Caso A representa la tercera forma de actividad conjunta, representando el 11,57%, en la que uno o los dos tutores abre la participación de los AdD para que aporten actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la situación o experiencia de PP objeto de reflexión, los AdD intervienen aportando algunas actuaciones alternativas para aplicarlas en la experiencia o situación objeto de reflexión. Específicamente este SI ocupa en la sesión CA_S3 el 29,03%, en la sesión CA_S5 el 3,52% y en la sesión CA_S6 el 46,95%, no presentándose en la cuatro de las siete S_Rc, precisamente en las sesiones CA_S1, CA_S2, CA_S4 y CA_S7.

El cuarto mayor porcentaje de actividad conjunta está dedicado al SI *Presentación y exploración conjunta de la experiencia de entrada a la escuela de PP usando dimensiones del Proyecto PIENSA guiada por preguntas del tutor/es con recomendaciones de actuación* (P_Ec/ex-si), que a nivel de todas las sesiones del Caso A representa el 10,30% del tiempo. En este SI se presentan las experiencias o situaciones iniciales de la PP que comparten los AdD_r, examinando los diferentes elementos/aspectos y estableciendo relación con las dimensiones del proyecto PIENSA, tanto tutores como AdD discuten los diferentes aspectos que marcan la experiencia o situación a partir de situaciones similares a las que es objeto de reflexión. Particularmente este SI se presenta en dos ocasiones y en específico en la sesión CA_S1 representando el 66,09% del tiempo de la sesión.

Una quinta forma de actuación conjunta que conlleva un porcentaje considerable es el SI *Ampliación de información de la experiencia o situación de PP* (Ai_ex-si), que a nivel de todas las sesiones del Caso A representa el 6,69% del tiempo. En concreto el SI se presenta en nueve ocasiones, en concreto en la S_Rc CA_S2 surge en dos ocasiones representando el 5,81% del tiempo de la sesión, en la S_Rc CA_S3 surge en dos ocasiones y ocupa el 11,1% del tiempo de la sesión, en la S_Rc CA_S4 el SI se presenta en dos ocasiones y comporta el 7,86% del tiempo de la sesión, en la S_Rc CA_S5 también se presenta en dos ocasiones y comporta el 13,50% del tiempo de la sesión y en la S_Rc CA_S6 se presenta una sola vez y representa el 11,22% del tiempo de la sesión.

Una sexta forma de actuación conjunta *Uso de conocimiento académico por el TCI_1 relacionado con la temática explorada en la experiencia o situación de PP* (Uca_TCI_1_tm_ex-si), que a nivel de todas las sesiones del Caso A representa el 5,27% del tiempo. Específicamente este SI surge en dos de las siete S_Rc y ocupa en la sesión CA_S2 el 23,74% y en la S_Rc CA_S7 el 15,12% del tiempo de cada S_Rc respectivamente.

A continuación, presentamos el SI de *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (L_ex-si), que representa la séptima forma de actuación y que comporta 4,65% del tiempo de

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

todas las sesiones del Caso A. Específicamente este SI ocupa en la S_Rc CA_S2 el 3,45%, en la S_Rc CA_S3 el 6,21% en la cual se presenta en dos ocasiones, en la S_Rc CA_S4 el 4,71% también se presenta en dos ocasiones, en la S_Rc CA_S5 el SI representa el 5,83% del tiempo, en la S_Rc CA_S6 representan el 3,97% del tiempo y en la S_Rc CA_S7 el SI se presenta en dos ocasiones y representa el 8,79% del tiempo de dicha sesión. Precizando que no se presenta este SI solamente en la S_Rc CA_S1.

El SI de *Focalización en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F_tp_ex-si), representa la octava forma de actuación y comporta el 3,18% del tiempo del conjunto de las sesiones, surge en dos sesiones en específico en la S_Rc CA_S2 representa el 9,71% del tiempo de S_Rc y en la S_Rc CA_S4 representando el 11,64% del tiempo de la sesión en concreto.

El SI de *Análisis y/o valoración de la actuación docente por los AdD_s* (A_V_ac_TP*AdD) representa la novena forma de actuación a nivel de todas las sesiones del Caso A, representando el 2,97% del tiempo. Precizando, este SI surge solamente en la S_Rc CA_S4 representando en ella el 17,21% del tiempo.

El SI de *Inicio de sesión de reflexión conjunta* (Is_rc) a nivel de todas las sesiones del Caso A representa la décima forma de actividad conjunta, representando el 1,89% del tiempo del total de S_Rc del CA. Este segmento de interactividad es uno de los más recurrentes y que da inicio a la cada sesión, este SI se ha presentado en cinco de las siete S_Rc. A continuación, se detalla el porcentaje de tiempo que comporta este tipo de SI por la sesión en la que surge, en la S_Rc CA_S1 representa 4,70%, en la S_Rc CA_S3 representa 5,23%, en la en la S_Rc CA_S4 representa 0,24%, en la S_Rc CA_S5 representa 0,58%, en la S_Rc CA_S7 representa el 2,65%.

Por otro lado, el SI de *Recordatorio de la tarea del curso* (R_tc) representa la décima primera forma de actividad conjunta, representando el 1,73% del tiempo en conjunto de S_Rc del CA, este tipo de SI se presenta solamente una vez, en concreto en la S_Rc CA_S1 y representa el 11,07% del tiempo de dicha S_Rc. Asimismo, la décima segunda forma de actividad y que se presenta en una sola ocasión a lo largo de las S_Rc del CA es el SI de *Focalización en una temática relacionada con el desarrollo del proyecto PIENSA con uso de conocimiento académico* (F_tm_Pi/Uca), el que comporta el 1,41% del total del tiempo del CA y surge solamente en la sesión CA_S1 representando el 9,03% del tiempo de la sesión. La décima tercera forma de actividad conjunta constituye el SI de *Exploración conjunta de un elemento de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si_e) el que comporta el 1,22% del tiempo del CA y presentándose únicamente la sesión CA_S2, en la que representa el 10,10% de su tiempo. La décima cuarta forma de actividad conjunta que surge es el SI *Presentación de la tarea de reflexión y recordatorio de la tarea del curso* (Pt_rc/Rtc) que representan 1,20% del tiempo del CA y que surge en la sesión CA_S1 representando en ella el 7,68% de su tiempo. La décima quinta forma de actividad que se presenta es el SI *Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Is_rc/L_ex-si) que a nivel de todas las sesiones del CA representa el 1,14% de tiempo. Específicamente este SI surge en dos ocasiones, la primera de ellas en la CA_S2 y presentan el 5,64% y la segunda ocasión en la sesión CA_S6 representando el 2,82% de tiempo de dicha sesión. La décima sexta forma de actividad constituye el SI *Lectura de una experiencia o situación PP objeto de reflexión con valoraciones emitidas por el AdD_r* (L_ex-si/V), que a nivel de todas las sesiones del Caso A representa el 0,72%, presentándose únicamente en la CA_S5, representando en ella el 6,68% del tiempo. Por su parte el SI *Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia de PP con recordatorio del rol del AdD* (C_ex-si_A_ex-si/R) es la décima séptima forma de actuación y representa el 0,32% del tiempo del CA y en concreto urge solamente una vez en la sesión CA_S5 comporta el 2,94% del tiempo de la sesión. La décima octava forma de actividad conjunta es el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta* (Cs_Rc) que representa el 0,53% del tiempo del CA, este SI surge en cuatro ocasiones a lo largo del CA, en concreto ocupa el siguiente porcentaje de tiempo en

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

las S_Rc, CA_S1 1,43%, CA_S4 1,01%, CA_S5 0,37% y CA_S7 0,43% respectivamente. La décima novena forma de actuación conjunta es el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta con recordatorio de la tarea de reflexión* (Cs_Rc/Rt) el mismo que ocupa el 0,45% del tiempo del CA y el 3,73% del tiempo de la CA_S2. La vigésima forma de actuación conjunta es el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta, con recordatorio del rol del practicante como futuro docente* (Cs_Rc/R_AdD), el mismo que ocupa el 0,32% del tiempo del CA y el 2,94% del tiempo de la S_Rc CA_S5. La vigésima primera forma de actuación conjunta es el SI de *Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP* (C_ex-si_A_ex-si), el mismo que ocupa el 0,30% del tiempo del CA y surge en tres ocasiones a lo largo del CA, en concreto en las S_Rc, CA_S3 en la que ocupa el 0,73% del tiempo, en la CA_S5 en la que ocupa 1,04% del tiempo y en la CA_S6 en la que ocupa el 0,61% del tiempo. La vigésima segunda forma de actuación conjunta es el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta con percepción de la actividad de reflexión* (Cs_Rc/P_ac) el mismo que ocupa el 0,15% del tiempo del CA, el 1,26% del tiempo de la S_Rc CA_S3.

Con respecto al orden de surgimiento de los SI en el CA se puede observar un buen porcentaje de similitud entre ellas, salvo la S_Rc CA_S1 que es particular, al ser la primera de las S_Rc. El surgimiento de los SI se focaliza en la *Presentación de la tarea de reflexión y recordatorio de la tarea del curso* (Pt_rc/Rtc). En ella se desarrollan SI de *Presentación y exploración conjunta de la experiencia de entrada a la escuela de PP usando dimensiones del Proyecto PIENSA guiada por preguntas del tutor/es con recomendaciones de actuación* (P_Ec/ex-si) a modo de introducción al desarrollo de la tarea de reflexión. Los tutores organizan la tarea de reflexión y la relacionan con el Eje integrador y el Núcleo problémico del curso, así también uno de los tutores genera un SI de *Focalización en una temática relacionada con el desarrollo del proyecto PIENSA con uso de conocimiento académico* (F_tm_Pi/Uca) a vez también se presenta un SI de *Recordatorio de la tarea del curso* (R_tc) para luego dar paso al SI de *Cierre de la sesión de reflexión conjunta* (Cs_Rc).

En concreto en las sesiones CA_S1, CA_S3, CA_S4, CA_S5 y CA_S7 inician con el SI *Inicio de sesión de reflexión conjunta* (Is_rc), por otro lado, las S_Rc CA_S2 y CA_S6 inician directamente con el SI de *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (L_ex-si). Así en específico surgen dos SI similares en las sesiones CA_S3, CA_S4 y CA_S7, en este caso son el SI de *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (L_ex-si), y en la CA_S5 *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión con valoraciones emitidas por el Add_r* (L_ex-si/V). A continuación, en las S_Rc CA_S2, CA_S3, CA_S4, CA_S5 y CA_S6 surge el SI *Ampliación de información de la experiencia o situación de PP* (Ai_ex-si).

Se presenta mucha similitud entre la aparición de dos tipos de SI de exploración sobre la experiencia o situación de PP, los que han surgido en específico luego de un SI de *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (L_ex-si) o luego de un SI de *Ampliación de información de la experiencia o situación de PP* (Ai_ex-si), en concreto en la sesión CA_S2 surge el SI de *Exploración conjunta de un elemento de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si_e) y en este sentido también surge el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Ec/ex-si), en las sesiones CA_S2, CA_S3, CA_S4, CA_S5, CA_S6 y CA_S7.

En las sesiones CA_S3, CA_S5 y CA_S6 luego del SI de *Exploración conjunta de la experiencia o situación de la PP* (Ec/ex-si) surge el SI de *Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP* (Ap_ac_ex-si) y a continuación de este, en concreto en las sesiones CA_S3 y CA_S6 se presenta un SI de *Focalización por el TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F_TCI_1_tp ex-si).

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

Por otro lado, el seguimiento del SI de Focalización se construye de varias formas, una de ellas es *Focalización en una temática relacionada con el desarrollo del proyecto PIENSA con uso de conocimiento académico (F_tm_Pi/Uca)*, que surge solamente una vez a lo largo de las siete sesiones de reflexión conjunta, en concreto en la CA_S1 luego de un SI de *Presentación y exploración conjunta de la experiencia de entrada a la escuela de PP usando dimensiones del Proyecto PIENSA guiada por preguntas del tutor/es con recomendaciones de actuación (P_Ec/ex-si)*.

En las sesiones CA_S2 y CA_S7 son las dos únicas sesiones en las que se desarrolla un SI de *Uso de conocimiento académico por el TCI_1 relacionado con la temática explorada en la experiencia o situación de PP (Uca/TCI_1/tm/ex-si)*. En este sentido en la S_Rc CA_S2 lo antecede un SI de focalización mientras que en la S_Rc CA_S7 lo antecede un SI de exploración de la situación o experiencia de PP.

Uno de los SI que aparecen solamente una vez a lo largo de las siete sesiones de reflexión conjunta a lo largo del CA es el SI de *Análisis y/o valoración de la actuación docente por los Add_s (A_V_ac_TP*AdD)* y se presenta en la sesión CA_S4 y da paso a un segmento de *Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP (F_TCI_1_tp ex-si)*, el mismo que cierra la reflexión sobre la primera experiencia o situación de PP que se ha puesto en común en la sesión.

En las sesiones CA_S3, CA_S5 y CA_S6 se presenta el SI entre *Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP (C_ex-si_A_ex-si)*, en la sesión CA_S4 surge el SI *Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia de PP con recordatorio del rol del AdD (C_ex-si_A_ex-si/R)*, enseguida a esta tipología de segmentos se presenta el SI *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (L_ex-si)* en las sesiones CA_S3, CA_S4, CA_S5 y CA_S6, mientras que en la sesión CA_S2 el segundo segmento de interactividad es el de *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (L_ex-si)* el mismo que se presenta luego de un SI de *Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP (F_TCI_1_tp ex-si)*.

Un segmento tipo recurrente luego de la segunda *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (L_ex-si)* es la solicitud de ampliación de información de sobre la experiencia o situación de PP a petición de los tutores, en la sesión CA_S2, CA_S3, CA_S4, CA_S5, CA_S6 se presenta el SI *Ampliación de información de la experiencia o situación de PP (Ai_ex-si)*. A este segmento de ampliación de información en el caso de las sesiones CA_S3, CA_S4 y CA_S5 le continúa un segmento de *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Ec/ex-si)*, mientras que en la CA_S2 le continúa el SI de *Exploración conjunta de un elemento de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si_e)*.

El segmento de interactividad que surge luego de un segmento de ampliación de información al menos en dos de las siete sesiones de reflexión conjunta en concreto CA_S3 y CA_S6 es el SI de *Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP (Ap_ac_ex-si)*. En concreto en la sesión CA_S3 se presenta posterior al SI de *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si)*, en un segundo momento surge previamente a un SI de *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si)* y posterior a este surge nuevamente un segmento de *Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP (Ap_ac_ex-si)*, que da paso al SI de *Cierre de la sesión de reflexión conjunta con percepción de la actividad de reflexión (Cs_Rc/P_ac)*.

En las sesiones CA_S2, CA_S3, CA_S4, CA_S5, CA_S6, CA_S7, se presenta el SI de *Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

(F_TCI_1_tp ex-si) únicamente no presentándose en la CA_S1. En el caso concreto de la CA_S4 y CA_S6 surge en dos ocasiones, mientras que en las S_Rc CA_S4, CA_S5, CA_S6, CA_S7 constituye el SI previo al cierre de la S_Rc. Dentro de este mismo tipo de segmento de interactividad se identifican dos otros tipos de SI, en un primer momento en la sesión de reflexión conjunta CA_S1 surge en una sola ocasión a lo largo del CA el SI de *Focalización en una temática relacionada con el desarrollo del proyecto PIENSA con uso de conocimiento académico* (F_tm_Pi/Uca), mientras que el SI de *Focalización en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F_tp_ex-si) el mismo que surge en dos ocasiones en las S_Rc CA_S2 y CA_S4, en la CA_S2 luego de un SI de *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si) y en la CA_S4 luego de un SI de *Ampliación de información de la experiencia o situación de PP* (Ai_ex-si) y luego se presenta el SI *Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F_TCI_1_tp ex-si) en la que el TCI_1 asume la conducción de la actividad.

Para el final todas las S_Rc en el CA terminan con un SI de cierre, los mismos que poseen algunas diferencias entre ellos, mismas que se anotan ahora, en las S_Rc CA_S1, CA_S4, CA_S6 y CA_S7 se presentan el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta* (Cs_Rc), mientras que la sesión CA_S2 finaliza con el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta con recordatorio de la tarea de reflexión* (Cs_Rc/Rt), a su vez en la sesión CA_S3 se culmina con el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta con percepción de la actividad de reflexión* (Cs_Rc/P_ac), mientras tanto la sesión CA_S5 finaliza con el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta, con recordatorio del rol del practicante como futuro docente* (Cs_Rc/R_AdD).

La descripción realizada en el apartado anterior permite la caracterización de manera clara y precisa las principales formas de actuación que adquiere el proceso de reflexión conjunta sobre la PP en la formación del aprendiz de docente en el espacio áulico universitario.

En síntesis, el desarrollo de las S_Rc del CA, se caracterizan por las formas de actuación que denotan una estructura más o menos estable, son los SI de *Inicio de sesión de reflexión conjunta* (Is_rc) e *Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Is_rc/L_ex-si). Asimismo, como los SI de *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (L_ex-si) y *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión con valoraciones emitidas por el AdD relator* (L_ex-si/V) y los SI de *Cierre de la sesión de reflexión conjunta* (Cs_Rc), *Cierre de la sesión de reflexión conjunta con recordatorio de la tarea de reflexión* (Cs_Rc/Rt), *Cierre de la sesión de reflexión conjunta con percepción de la actividad de reflexión* (Cs_Rc/P_ac), *Cierre de la sesión de reflexión conjunta con recordatorio del rol del practicante como futuro docente* (Cs_Rc/R_AdD), que en su conjunto marcan el inicio y el término de cada de las sesiones de reflexión sobre las experiencias y situaciones de la PP.

A continuación, se presentan en seis de las siete S_Rc del SI *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (L_ex-si), SI nuclear del proceso de reflexión sobre la PP y que sobre el mismo se abre espacio para el surgimiento en seis de las siete S_Rc los SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Ec/ex-si), *Exploración conjunta de un elemento de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si_e) y los SI de *Focalización en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F_tp_ex-si), *Focalización en una temática relacionada con el desarrollo del proyecto PIENSA con uso de conocimiento académico* (F_tm_Pi/Uca), *Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F_TCI_1_tp ex-si). Estas formas de actuación conjunta se pueden identificar como recurrentes en la manera como se gestiona la reflexión sobre la PP por parte de los tutores. Estos SI permiten mantener una dinámica más o menos estable en la sesión y a lo largo de las sesiones de reflexión conjunta. En concreto abren el proceso de reflexión sobre la PP, exploran la situación y la

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

sostienen con la focalización en un aspecto de la situación que se explora, no por lo que sucede en la situación misma (acciones en relación) sino temáticamente, es decir, elevando los hechos a un temática pedagógica relevante (p. ej. la formación de los maestros; los criterios que sostienen la toma de decisiones de configuración de los grupos de trabajo de los niños y niñas en el aula; la relación innovación-preparación-experiencia, entre otros). Por otro lado, dos SI recurrentes y que surgen en cuatro de las S_Rc son el SI *Ampliación de información de la experiencia o situación de PP* (Ai_ex-si) y el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta* (Cs_Rc).

A su vez, se presentan en tres de las S_Rc los SI *Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP* (Ap_ac_ex-si) y el SI *Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP* (C_ex-si_A_ex-si), así también surgen en dos de las S_Rc los SI de *Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Is_rc/L_ex-si) y el SI *Uso de conocimiento académico por el TCI_1 relacionado con la temática explorada en la experiencia o situación de PP* (Uca/TCI_1/tm/ex-si).

Asimismo, se presentan solamente en una ocasión los SI de *Presentación de la tarea de reflexión y recordatorio de la tarea del curso* (Pt_rc/Rtc), SI que se caracteriza presentar la información a los AdD sobre la actividad de reflexión. Por otro lado, el SI *Exploración conjunta de un elemento de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si_e), SI que surge luego de un segmento de ampliación de información sobre la situación y acentúa su foco sobre la exploración de un elemento de la situación, luego da paso a un SI de focalización. Por otro lado, el SI *Focalización en una temática relacionada con el desarrollo del proyecto PIENSA con uso de conocimiento académico* (F_tm_Pi/Uca), se presenta en una sola vez a lo largo de las S_Rc justo entre dos SI de *Presentación y exploración conjunta de la experiencia de entrada a la escuela de PP usando dimensiones del Proyecto PIENSA guiada por preguntas del tutor/es con recomendaciones de actuación*. El SI *Análisis y/o valoración de la actuación docente por los Add_s* (A_V_ac_TP*AdD) conecta un SI de *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si) y un SI de *Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F_TCI_1_tp ex-si). Mientras que el SI *Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia de PP con recordatorio del rol del AdD* (C_ex-si_A_ex-si/R) surge en la S_Rc CA_S3 luego del SI de *Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP* (Ap_ac_ex-si) y da paso a un nuevo SI de *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (L_ex-si), el SI *Recordatorio de la tarea del curso* (R_tc) se presenta en la S_Rc CA_S1 y da paso al SI de *Cierre de la sesión de reflexión conjunta* (Cs_Rc). Mientras que algunos SI de cierre de sesión que presentan solamente una vez a lo largo de las S_Rc y se anotan a continuación *Cierre de la sesión de reflexión conjunta con recordatorio de la tarea de reflexión* (Cs_Rc/Rt), el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta con percepción de la actividad de reflexión* (Cs_Rc/P_ac) y el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta, con recordatorio del rol del practicante como futuro docente* (Cs_Rc/R_AdD).

5.2.2.5. Evolución de la actividad conjunta en el proceso de reflexión sobre las situaciones o experiencias de PP en la formación de AdD correspondientes al estudio de Caso A

A continuación, se presenta la evolución de SI a lo largo de cada sesión de reflexión conjunta como a lo largo de todas las S_Rc que comporta el CA. Antes en la Tabla 5.2.4 se presentan los tiempos y porcentajes que ocupan cada SI en el global del CA. Los datos desglosados pueden visualizar en la tabla dinámica que se encuentra como [anexo en digital](#).

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Tabla 5.2.4 Tiempo y porcentaje por tipo de SI en las S_Rc sobre las experiencias o situaciones de la PP que surgen en el Caso A

Tipo de SI	Suma de tiempo	% en el caso
08_Ec/ex-si	1:47:23,403	25,43%
12_F_TCI_1_tp ex-si	1:05:45,798	15,57%
13_Ap_ac_ex-si	0:48:50,825	11,57%
04_P_Ec/ex-si	0:43:30,313	10,30%
07_Ai_ex-si	0:28:15,496	6,69%
10_F_tp_ex-si	0:24:58,404	5,91%
15_Uca/TCI_1/tm/ex-si	0:22:14,079	5,27%
05_L_ex-si	0:19:38,800	4,65%
14_A_V_ac_TP*AdD	0:12:33,386	2,97%
01_Is_rc	0:07:59,991	1,89%
18_Rtc	0:07:17,051	1,73%
11_F_tm_Pi/Uca	0:05:56,782	1,41%
09_Ec/ex-si_e	0:05:09,260	1,22%
02_Pt_rc/Rtc	0:05:03,313	1,20%
03_Is_rc/L_ex-si	0:04:49,175	1,14%
06_L_ex-si/V	0:03:01,365	0,72%
17_C_ex-si_A_ex-si/R	0:02:25,908	0,58%
19_Cs_Rc	0:02:13,163	0,53%
20_Cs_Rc/Rt	0:01:54,176	0,45%
22_Cs_Rc/R_AdD	0:01:19,892	0,32%
16_C_ex-si_A_ex-si	0:01:16,275	0,30%
21_Cs_Rc/P_ac	0:00:38,974	0,15%

Nota. Los datos que se presentan en la tabla comportan la sumatoria de tiempo y su equivalencia de porcentaje de cada tipo de SI a lo largo de las sesiones de reflexión conjunta del CA. Estos datos han sido trabajados desde la codificación realizada en ATLAS.ti 9® y Excel® empelando una tabla dinámica.

5.2.2.5.1. Evolución de la actividad conjunta en la sesión de reflexión sobre las PP CA_S1

En la S_Rc CA_S1 se presentan seis segmentos tipo y un total de siete SI, esta sesión comienza con el SI de; **i) Inicio de reflexión conjunta (Is_rc)** el mismo que tiene una duración de 00:03:05,653 y representan un 4,70% del tiempo de la CA_S1 y 0,73% del tiempo total del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 38,68%, a continuación, surge el SI; **ii) Presentación de la tarea de reflexión y recordatorio de la tarea del curso (Pt_rc/Rtc)** el mismo que tiene una duración de 00:05:03,313 y representa un 7,68% del tiempo de la CA_S1 y 1,20% del tiempo total del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 100%. Seguido a este SI surge el segmento de interactividad; **iii) Presentación y exploración conjunta de la experiencia de entrada a la escuela de PP usando dimensiones del Proyecto PIENSA guiada por preguntas del tutor/es con recomendaciones de actuación (P_Ec/ex-si)** que representa el 31,59% de la CA_S1 y el 4,92% del tiempo total del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 47,79%. En un cuarto momento, surge el SI de; **iv) Focalización en una temática relacionada con el desarrollo del proyecto PIENSA con uso de conocimiento académico (F_tm_Pi/Uca)**, segmento de interactividad que tiene una duración de

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

00:05:56,782 y que representa el 9,03% del tiempo de la CA_S1 y el 1,41% del tiempo total del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 100%. Luego se presenta nuevamente el SI de; **v) Presentación y exploración conjunta de la experiencia de entrada a la escuela de PP usando dimensiones del Proyecto PIENSA guiada por preguntas del tutor/es con recomendaciones de actuación (P_Ec/ex-si)**, segmento de interactividad que tiene una duración de 00:22:42,764 y que representa el 34,51% del tiempo de la CA_S1 y el 5,38% del total del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 52,21%. Luego surge el SI de; **vi) Recordatorio de la tarea del curso (Rtc) SI** que tiene una duración de 00:07:17,051 y que representa 11,07% del tiempo de la CA_S1 y 1,73% del tiempo total del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 100%. Para cerrar la S_Rc se presenta el SI; **vii) Cierre de la sesión de reflexión conjunta (Cs_Rc)**, segmento de interactividad que tiene una duración de 00:00:56,344 y que representa el 1,43% del tiempo de la CA_S1 y el 0,22% de tiempo total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 42,31%.

5.2.2.5.2. Evolución de la actividad conjunta en la sesión de reflexión sobre las PP CA_S2

A lo largo de la S_Rc CA_S2 se presentan diez segmentos tipo y un total de once segmentos de interactividad. La CA_S2 inicia con el SI; **i) Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Is_rc/L_ex-si)**, el mismo que tiene una duración de 00:02:52,588 y que representa el 5,64% en la CA_S2 y 0,68% del tiempo total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 56,58%. A continuación, surge el SI; **ii) Ampliación de información de la experiencia o situación de PP (Ai_ex-si)**, segmento de interactividad que tiene una duración de 00:01:21,339 y que representa el 2,66% de la CA_S2 y 0,32% del tiempo total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 4,80%. En un tercer momento, surge el SI; **iii) Exploración conjunta de un elemento de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si_e)**, mismo que tiene una duración de 00:05:09,260 y que representan el 10,10% de la CA_S2 y el 1,22% del tiempo total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 100%. Luego surge el SI; **iv) Focalización en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP (F_tp_ex-si)**, mismo que tiene una duración de 00:04:57,352 y que representa el 9,71% del tiempo de la CA_S2 y el 1,17% del tiempo total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 36,86%. Enseguida le sigue el SI; **v) Uso de conocimiento académico por el TCI_1 relacionado con la temática explorada en la experiencia o situación de PP (Uca/TCI_1/tm/ex-si)**, mismo que tiene una duración de 00:10:16,107 y que representa el 20,13% del tiempo de la CA_S2 y 2,43% a lo largo de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 46,18%. En un sexto momento de la CA_S2 surge el SI; **vi) Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP (F_TCI_1_tp ex-si)** que tiene una duración 00:14:59,127 y que representa el 29,37% del tiempo de la CA_S2 y el 3,55% de tiempo total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 19,39%. En un séptimo momento, se presenta el SI; **vii) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (L_ex-si)** que tiene una duración 00:01:45,681 y que representa el 3,45% y el 0,42% del tiempo total de las S_Rc del CA. y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 8,97%. En un octavo momento de la CA_S2 surge el SI; **viii) Ampliación de información de la experiencia o situación de PP (Ai_ex-si)** que tiene una duración 00:01:36,414 y que representa el 3,15% del tiempo de la CA_S2 y el 0,38% del tiempo total de las sesiones de CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 5,69%. En un noveno momento de la CA_S2 surge el SI; **ix) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión**

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

(Ec/ex-si) que tiene una duración 00:04:18,560 y que representa el 8,45% del tiempo de la CA_S2 y el 1,02% del tiempo total de las sesiones de CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 4,01%. En un décimo momento, surge por segunda vez en la CA_S2 el SI; **x) Uso de conocimiento académico por el TCI_1 relacionado con la temática explorada en la experiencia o situación de PP** (Uca/TCI_1/tm/ex-si) que tiene una duración de 00:01:50,464 y que representa el 3,61% del tiempo de la CA_S2 y el 0,44% tiempo total de las sesiones de CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 8,28%. En un décimo primer momento de la CA_S2 surge el SI; **xi) Cierre de la sesión de reflexión conjunta con recordatorio de la tarea de reflexión** (Cs_Rc/Rt) que tiene una duración de 00:01:54,176 y representa el 3,73% del tiempo de la CA_S2 y el 0,45% del tiempo total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 100%.

5.2.2.5.3. Evolución de la actividad conjunta en la sesión de reflexión sobre las PP CA_S3

A lo largo de la S_Rc CA_S3 se presentan nueve segmentos tipo y un total de catorce segmentos de interactividad. La CA_S3 inicia con el SI; **(i) Inicio de sesión de reflexión conjunta** (Is_rc) que tiene una duración de 00:02:41,196 y representa el 5,23% de la CA_S3 y el 0,64% del tiempo total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 33,58%. En un segundo momento de la CA_S3 surge el SI; **(ii) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión** (L_ex-si) que tiene una duración de 00:01:09,045 y representa el 2,24% de la CA_S3 y el 0,27% del tiempo total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 5,86%. En un tercer momento de la CA_S3 surge el SI; **(iii) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión** (Ec/ex-si) que tiene una duración de 00:15:52,375 y representa el 30,90% de la CA_S3 y el 3,76% del tiempo total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 14,78%. En un cuarto momento de la CA_S3 surge el SI; **(iv) Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP** (Ap_ac_ex-si) que tiene una duración de 00:05:49,123 y representa el 11,33% de la CA_S3 y el 1,38% del tiempo total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 11,91%. En un quinto momento de la CA_S3 surge el SI; **(v) Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP** (F_TCI_1_tp ex-si) y que tiene una duración de 00:02:06,027 y representa el 4,09% de la CA_S3 y el 0,50% del tiempo total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 2,72%. En un sexto momento de la CA_S3 surge el SI; **(vi) Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP** (C_ex-si_A_ex-si) que tiene una duración de 00:00:22,654 y representa el 0,73% de la CA_S3 y el 0,09% del tiempo total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 29,70%. En un séptimo momento, surge por segunda ocasión en la CA_S3 el SI; **(vii) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión** (L_ex-si) que tiene una duración de 00:02:02,390 y representa el 3,97% el tiempo de la CA_S3 y el 0,48% del tiempo total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 10,38%. En un octavo momento de la CA_S3 surge el SI; **(viii) Ampliación de información de la experiencia o situación de PP** (Ai_ex-si) que tiene una duración de 00:04:51,636 y representa el 9,46% y el 1,15% del tiempo total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 17,20%. En un noveno momento, surge por segunda ocasión el SI; **(ix) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión** (Ec/ex-si) que tiene una duración de 00:04:19,501 y representa el 8,42% y el 1,02% del tiempo total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 4,03%. En un décimo momento de la CA_S3 surge por segunda ocasión el SI; **(x) Ampliación de información de la experiencia o situación de PP**

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

(Ai_ex-si) que tiene una duración de 00:00:52,071 y representa el 1,69% y el 0,21% del tiempo total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 3,07%. En un décimo primer momento surge el SI; **(xi) Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP** (Ap_ac_ex-si) que tiene una duración de 00:03:41,597 y representa el 7,19% y el 0,87% del tiempo total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 7,56%. En un décimo segundo momento surge por tercera ocasión el SI; **(xii) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión** (Ec/ex-si) que tiene una duración de 00:01:31,783 y representa el 2,98% y el 0,36% del tiempo total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 1,42%. En un décimo tercer momento surge por segunda ocasión en la CA_S3 el SI; **(xiii) Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP** (Ap_ac_ex-si) que tiene una duración de 00:05:24,197 y representa el 10,52% de la CA_S3 y el 1,28% del tiempo total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 11,06%. Para finalizar la CA_S3 surge en un décimo cuarto momento el SI; **(xiv) Cierre de la sesión de reflexión conjunta con percepción de la actividad de reflexión** (Cs_Rc/Pc_ac) que tiene una duración de 00:00:38,974 y representa el 1,26% de la CA_S3 y el 0,15% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 100%.

5.2.2.5.4. Evolución de la actividad conjunta en la sesión de reflexión sobre las PP CA_S4

A lo largo de la S_Rc CA_S4 se presentan diez segmentos tipo y un total de doce SI. La CA_S4 inicia con el SI; **(i) Inicio de sesión de reflexión conjunta** (Is_rc) que tiene una duración de 00:00:10,628 y representa el 0,24% de la CA_S4 y el 0,04% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 2,21%. En un segundo momento, surge el SI; **(ii) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión** (L_ex-si) que tiene una duración de 00:02:26,308 y representan el 3,34% de la CA_S4 y el 0,58% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 12,41%. En un tercer momento, surge el SI; **(iii) Ampliación de información de la experiencia o situación de PP** (Ai_ex-si) que tiene una duración de 00:03:22,876 y representan el 4,64% de la CA_S4 y el 0,80% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 11,97%. En un cuarto momento, surge el SI; **(iv) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP** (Ec_ex-si) que tiene una duración de 00:09:38,503 y representan el 13,22% de la CA_S4 y el 2,28% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 8,98%. En un quinto momento, surge el SI; **(v) Análisis y/o valoración de la actuación docente por los Add_s** (A_V_ac_TP*Add) que tiene una duración de 00:12:33,386 y representa el 17,21% de la CA_S4 y el 2,97% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 100%. En un sexto momento, surge el SI; **(vi) Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP** (F_TCI_1_tp ex-si) que tiene una duración de 00:11:31,610 y representa el 15,80% de la CA_S4 y el 2,73% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 14,91%. En un séptimo momento, surge el SI; **(vii) Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia de PP con recordatorio del rol del Add** (C_ex-si_A_ex-si/R) que tiene una duración de 00:02:25,908 y representa el 3,33% de la CA_S4 y el 0,58% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 100%. En un octavo momento, surge por segunda ocasión el SI; **(viii) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión** (L_ex-si) que tiene una duración de 00:00:59,692 y representa el 1,36% de la CA_S4 y el 0,24% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

5,06%. En un noveno momento, surge el SI **(ix)** *Ampliación de información de la experiencia o situación de PP* (Ai_ex-si) que tiene una duración de 00:02:20,989 y representa el 3,22% de la CA_S4 y el 0,56% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 8,32%. En un décimo momento, surge el SI; **(x)** *Focalización en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F_tp_ex-si) que tiene una duración de 00:08:29,442 y representa el 11,64% de la CA_S4 y el 2,01% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 63,14%. En un undécimo momento, surge por segunda ocasión el SI; **(xi)** *Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F_TCI_1_tp_ex-si) que tiene una duración de 00:18:12,812 y representa el 24,97% de la CA_S4 y el 4,31% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 23,57%. Para finalizar la CA_S4 surge en décimo segundo momento el SI; **(xii)** *Cierre de la sesión de reflexión conjunta* (Cs_Rc) que tiene una duración de 00:00:44,219 y representa el 1,01% de la CA_S4 y el 0,17% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 33,21%.

5.2.2.5.5. Evolución de la actividad conjunta en la sesión de reflexión sobre las PP CA_S5

A lo largo de la S_Rc CA_S5 se presentan nueve segmentos tipo y un total de once SI. La CA_S5 inicia con el SI; **(i)** *Inicio de sesión de reflexión conjunta* (Is_rc) que tiene una duración de 00:00:15,868 y representa el 0,58% de la CA_S5 y el 0,06% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 3,31%. En un segundo momento, surge el SI; **(ii)** *Lectura de una experiencia o situación PP objeto de reflexión con valoraciones emitidas por el Add_r* (L_ex-si/V) que tiene una duración de 00:03:01,365 y representa el 6,68% de la CA_S5 y el 0,72% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 100%. En un tercer momento, surge el SI; **(iii)** *Ampliación de información de la experiencia o situación de PP* (Ai_ex-si) que tiene una duración de 00:03:24,963 y representa el 7,55% de la CA_S5 y el 0,81% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 12,09%. En un cuarto momento, surge el SI; **(iv)** *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Ec/ex-si) que tiene una duración de 00:16:56,357 y representa el 37,44% de la CA_S5 y el 4,01% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 15,77%. En un quinto momento, surge el SI; **(v)** *Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP* (Ap_ac_ex-si) que tiene una duración de 00:01:35,478 y representa el 3,52% de la CA_S5 y el 0,38% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 3,26%. En un sexto momento, surge el SI; **(vi)** *Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP* (C_ex-si_A_ex-si) que tiene una duración de 00:00:28,343 y representa el 1,04% de la CA_S5 y el 0,11% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 37,16%. En un séptimo momento, surge el SI; **(vii)** *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (L_ex-si) que tiene una duración de 00:02:38,359 y representa el 5,83% de la CA_S5 y el 0,63% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 13,43%. En un octavo momento, surge por segunda ocasión el SI; **(viii)** *Ampliación de información de la experiencia o situación de PP* (Ai_ex-si) que tiene una duración de 00:02:41,530 y representa el 5,95% de la CA_S5 y el 0,64% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 9,53%. En un noveno momento, surge por segunda ocasión el SI; **(ix)** *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Ec/ex-si) que tiene una duración de 00:05:24,701 y representa el 11,96% de la CA_S5 y el 1,28% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 5,04%. En un décimo momento, surge por segunda ocasión el SI; **(x) Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP** (F_TCI_1_tp ex-si) que tiene una duración de 00:07:27,865 y representa el 16,50% de la CA_S5 y el 1,77% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 9,66%. Para finalizar la CA_S5 surge en décimo primer momento el SI; **(xi) Cierre de la sesión de reflexión conjunta, con recordatorio del rol del practicante como futuro docente** (C_ex-si_A_ex-si/R) que tiene una duración de 00:01:19,892 y representa el 2,94% de la CA_S5 y el 0,32% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 100%.

5.2.2.5.6. Evolución de la actividad conjunta en la sesión de reflexión sobre las PP CA_S6

A lo largo de la S_Rc CA_S6 se presentan ocho segmentos tipo y un total de once SI. La CA_S6 inicia con el SI; **(i) Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión** (Is_rc/L_ex-si) que tiene una duración de 00:01:56,587 y representa el 2,82% de la CA_S6 y el 0,46% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 40,32%. En un segundo momento, surge el SI; **(ii) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión** (Ec/ex-si) que tiene una duración de 00:11:44,419 y representa el 17,04% de la CA_S6 y el 2,78% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 10,93%. En un tercer momento, surge el SI; **(iii) Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP** (Ap_ac_ex-si) que tiene una duración de 00:07:51,158 y representa el 11,40% de la CA_S6 y el 1,86% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 16,08%. En un cuarto momento, surge el SI; **(iv) Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP** (F_TCI_1_tp ex-si) que tiene una duración de 00:04:26,360 y representan el 6,44% de la CA_S6 y el 1,05% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 5,74%. En un quinto momento, surge el SI; **(v) Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP** (Ap_ac_ex-si) que tiene una duración de 00:14:32,775 y representa el 21,12% de la CA_S6 y el 3,44% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 29,78%. En un sexto momento, surge el SI; **(vi) Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP** (C_ex-si_A_ex-si) que tiene una duración de 00:00:25,278 y representa el 0,61% de la CA_S6 y 0,10% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 33,14%. En un séptimo momento, surge el SI; **(vii) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión** (L_ex-si) que tiene una duración de 00:02:44,062 y representa el 3,97% de la CA_S6 y el 0,65% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 13,92%. En un octavo momento, surge el SI; **(viii) Ampliación de información de la experiencia o situación de PP** (Ai_ex-si) que tiene una duración de 00:07:43,679 y representa el 11,22% de la CA_S6 y el 1,83% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 27,35%. En un noveno momento, surge el SI; **(ix) Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP** (Ap_ac_ex-si) que tiene una duración 00:09:56,497, que representa el 14,43% de la CA_S6 y el 2,35% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 20,35%. En un décimo momento, surge por segunda ocasión el SI; **(x) Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP** (F_TCI_1_tp ex-si) que tiene una duración 00:07:16,908, que representa el 10,57% de la CA_S6 y el 1,72% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 9,42%. Para

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

finalizar la CA_S6 surge en décimo primer momento el SI; **(xi) Cierre de la sesión de reflexión conjunta** (Cs_Rc) que tiene una duración de 00:00:15,409, que representa el 0,37% de la CA_S6 y el 0,06% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 11,57%.

5.2.2.5.7. Evolución de la actividad conjunta en la sesión de reflexión sobre las PP CA_S7

A lo largo de la S_Rc CA_S7 se presentan seis segmentos tipo y un total de ocho SI. La CA_S6 inicia con el SI; **(i) Inicio de sesión de reflexión conjunta** (Is_rc) que tiene una duración de 00:01:46,646, representando el 2,65% de la CA_S7 y el 0,42% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 22,22%. En un segundo momento, surge el SI; **(ii) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión** (L_ex-si) que tiene una duración de 00:02:12,424, representando el 3,30% de la CA_S7 y el 0,52% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 11,23%. En un tercer momento, surge el SI; **(iii) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión** (Ec/ex-si) que tiene una duración de 00:23:40,605, representando el 35,35% de la CA_S7 y el 5,61% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 22,05%. En un cuarto momento, surge el SI; **(iv) Uso de conocimiento académico por el TCI_1 relacionado con la temática explorada en la experiencia o situación de PP** (Uca/TCI_1/tm/ex-si) que tiene una duración de 00:10:07,508, representando el 15,12% de la CA_S7 y el 2,40% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 45,54%. En un quinto momento, surge por segunda ocasión el SI; **(v) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión** (L_ex-si) que tiene una duración de 00:03:40,839, representando el 5,50% de la CA_S7 y el 0,87% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 18,73%. En un sexto momento, surge el SI; **(vi) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP** (Ec/ex-si), que tiene una duración de 00:13:56,599 representando el 20,82% de la CA_S7 y el 3,30% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 12,98%. En un séptimo momento, surge el SI; **(vii) Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP** (F_TCI_1_tp ex-si), que tiene una duración de 00:11:16,699 representando el 16,84% de la CA_S7 y el 2,67% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 14,59%. Para finalizar la CA_S7 surge en octavo momento el SI **(viii) Cierre de la sesión de reflexión conjunta** (Cs_Rc) que tiene una duración de 00:00:17,191, que representa el 0,43% de la CA_S6 y el 0,07% del total de las S_Rc del CA y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 12,91%.

5.2.2.6. Síntesis del conjunto del Caso A

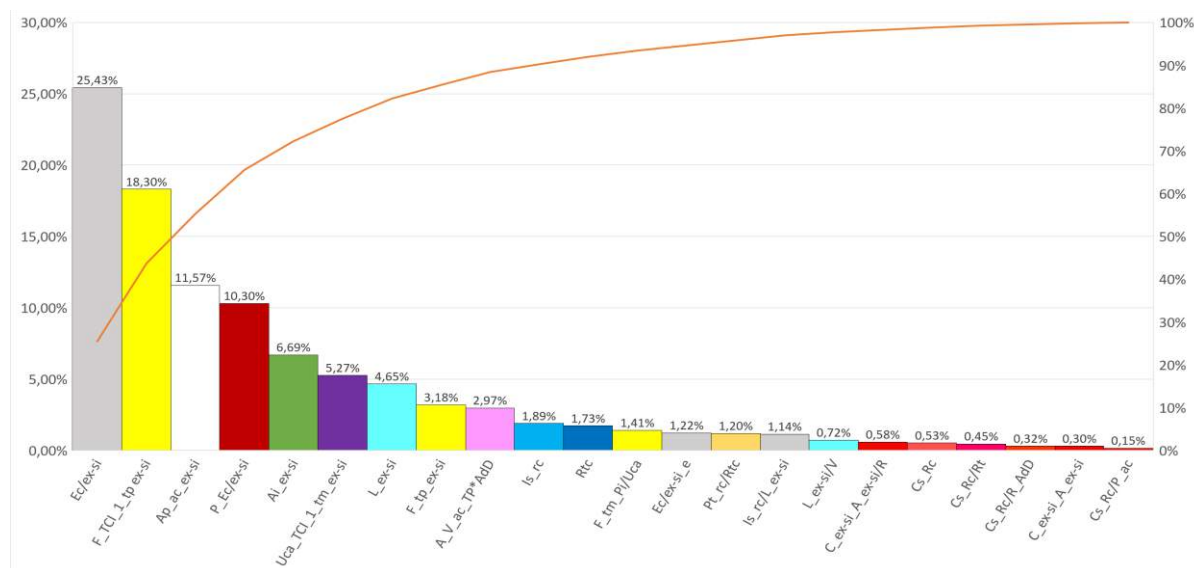
A modo de síntesis de lo expuesto anteriormente este apartado muestra las diversas actuaciones de los tutores de la PPA, por cada uno de los tipos de SI y a lo largo del conjunto de las S_Rc del CA. Empezamos haciendo un recuento de la duración de los tipos de SI, en el que se detalla el porcentaje relativo al tiempo de duración de cada tipo de SI a lo largo de las sesiones que compone el CA, como se muestra a continuación (ver Figura 5.2).

En la Figura 5.2 se puede apreciar claramente que el SI que tiene mayor duración a lo largo de las sesiones de reflexión conjunta es el SI de *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si) con un 25,41% del tiempo del CA, esto denota claramente que la mayoría del tiempo los tutores y los Add centran su actividad en explorar las experiencias o situaciones objeto de reflexión.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Asimismo, el SI de *Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F_TCI_1_tp ex-si) se presenta como el segundo SI más recurrente del CA, representado un 18,30% del tiempo del CA, denota que un buen porcentaje de tiempo del caso es el TCI_1 quien tiene mayor participación a diferencia del TAP_1. También para reafirmar esta proyección es preciso hacer notar que el SI *Uso de conocimiento académico por el TCI_1 relacionado con la temática explorada en la experiencia o situación de PP* (Uca/TCI_1/tm/ex-si) que también lo gestiona del TCI_1 representa un porcentaje de tiempo de 5,17% del tiempo del caso, lo que claramente permite mirar de primera mano la participación mayoritaria de dicho tutor.

Figura 5.2 Porcentajes relativos al tiempo de duración por tipo de SI en el CA.



Nota. La Figura 5.2 muestra los porcentajes de tiempo que representan los tipos de segmentos de interactividad a lo largo del CA ([anexo en digital](#)). Los datos que se presentan en la figura han sido extraídos de la codificación de los SI en el programa ATLAS.ti 9® y trabajados de manera gráfica en Excel® a través de una tabla dinámica.

Por otro lado, el CA comportó la reflexión conjunta de 14 experiencias o situaciones de PP, las mismas que fueron abordadas de distintas formas, 2 de ellas se trabajaron al inicio de las sesiones de reflexión conjunta en concreto en el CA_S2 y CA_S6; 2 más se trabajaron como *presentaciones de experiencias de PP*, estas se presentaron en concreto en la CA_S1, sesión de reflexión conjunta inicial en la que los AdD compartieron estas experiencias de inicio de PP. Se presentaron como lecturas de experiencia o situaciones de PP un total de 9 intervenciones de los AdD, estas se trabajaron en una sola ocasión en las S_Rc CA_S2, CA_S5 y CA_S6, mientras que en dos ocasiones se trabajó en las S_Rc CA_S3, CA_S4 y CA_S7. Por otro lado, en una sola ocasión se presenta una Lectura de experiencia o situación de PP con valoraciones emitidas por el AdD, en concreto esta se presentó en la CA_S5. Esta información se la puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 5.2.5 Frecuencia de segmentos de lectura o presentación de una experiencia de situación de PP a lo largo del CA

S_Rc	03_Is_rc/L_ex-si Gr=2	04_P_Ec/ex-si Gr=2	05_L_ex-si Gr=9	06_L_ex-si/V Gr=1	Totales
CA_S1	0	2	0	0	2
CA_S2	1	0	1	0	2
CA_S3	0	0	2	0	2

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

S_Rc	03_Is_rc/L_ex-si	04_P_Ec/ex-si	05_L_ex-si	06_L_ex-si/V	Totales
	Gr=2	Gr=2	Gr=9	Gr=1	
CA_S4	0	0	2	0	2
CA_S5	0	0	1	1	2
CA_S6	1	0	1	0	2
CA_S7	0	0	2	0	2
Totales	2	2	9	1	14

Nota. Los datos que se presentan en la tabla se han obtenido de la codificación en ATLAS.ti 9® de la diferentes SI de Lectura o presentación de las experiencias o situaciones de reflexión que se han trabajado en el CA.

La contribución de cada uno de los tutores a lo largo del CA se distribuye de la siguiente manera, la contribución del TAP_1 comporta un tiempo de 0:22:42,626 correspondiendo al 16,14% de intervención de los tutores a lo largo de las S_Rc del CA y con respecto al tiempo global del conjunto de S_Rc del CA representa el 5,38%. Por su parte la contribución del TCI_2 comporta 1:57:59,809 correspondiendo al 83,86% de intervención de los tutores a lo largo de las S_Rc del CA y con respecto al tiempo global del conjunto de S_Rc del CA representa el 27,94%. Esta distribución de tiempo permite mirar de primera mano que la participación del TCI_1 es ampliamente mayor a la que desarrolla el TAP_1, esto podemos corroborar en la Tabla 5.2.6, en la que se muestra la frecuencia, el porcentaje relativo y porcentaje global de la participación de los dos tutores a lo largo de cada S_Rc como a lo largo del total de S_Rc que conforma el CA.

Tabla 5.2.6 Frecuencias y porcentajes relativos y absolutos de intervención de los tutores a lo largo del CA

S_Rc	TAP_1 ACTUACIÓN			TCI_1 ACTUACIÓN			Totales		
	Gr=125			Gr=306			f	%f	%t
	f	%f	%t	f	%f	%t			
CA_S1 Gr=175	38	29,92	8,92	89	70,08	20,89	127	100,00	29,81
CA_S2 Gr=106	15	24,19	3,52	47	75,81	11,03	62	100,00	14,55
CA_S3 Gr=132	20	27,40	4,70	53	72,60	12,44	73	100,00	17,14
CA_S4 Gr=107	18	50,00	4,22	18	50,00	4,22	36	100,00	8,45
CA_S5 Gr=77	6	16,67	1,41	30	83,33	7,04	36	100,00	8,45
CA_S6 Gr=117	14	27,45	3,29	37	72,55	8,69	51	100,00	11,97
CA_S7 Gr=82	13	31,71	3,05	28	68,29	6,57	41	100,00	9,62
Totales	124	29,11	29,11	302	70,89	70,89	426	100,00	100,00

Nota. Los datos que se presentan en la tabla se han obtenido de la codificación de las actuaciones de los tutores TCI_1 y TAP_1 en ATLAS.ti 9® a lo largo de las diferentes sesiones de reflexión que comporta el CA. Es necesario hacer notar que en la columna de cada tutor se presenta la frecuencia de participación de cada uno de los tutores, se han identificado 125 (Gr=125) intervenciones del TAP_1 y 306 (Gr=306) intervenciones del TCI_1.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

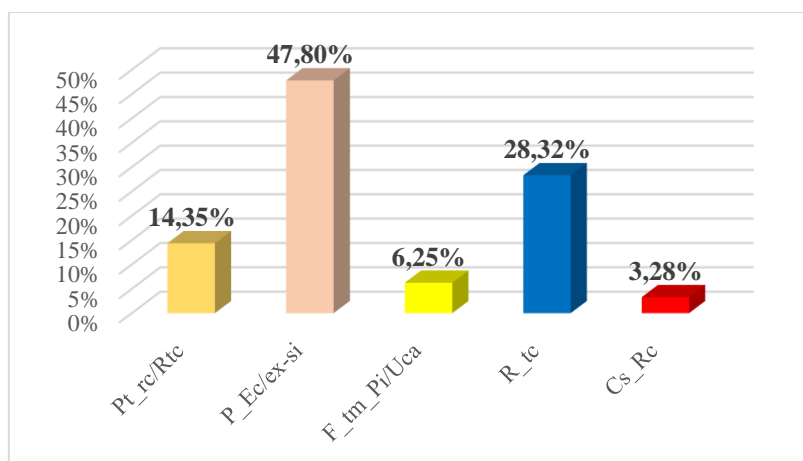
CAPÍTULO V

A continuación, se presenta la descripción de las actuaciones por tutor y por sesión del Caso A, descripciones que se acompañan de una Figura que muestra en barras de colores el porcentaje de tiempo que ocupa las actuaciones de un determinado tutor en los diferentes tipos de SI que se han identificado en cada una de las sesiones de reflexión conjunta. A más de esto se presenta una Tabla que integra el código del SI, el porcentaje de tiempo y el tiempo que ocupa la actuación de tutor en dichos SI a lo largo de la sesión de reflexión conjunta.

5.2.2.6.1. Síntesis de la contribución de los tutores en la S_Rc CA_S1

La *actuación del TAP_1 en la S_Rc CA_S1* comporta un tiempo de 0:08:39,299 (ver Figura 5.3 y Tabla 5.2.7), la contribución del tutor se enmarca en recordar el Eje integrador y Núcleo problémico del curso que se trabajarán en la sesión y lo relaciona con el PIENSA. Asimismo, direcciona las actuaciones de presentación de las situaciones o experiencias de PP sobre los componentes del Eje integrador y Núcleo problémico del curso. Una acción recurrente de este tutor es poner de relieve un aspecto o elemento de la experiencia o situación sobre la que se reflexiona y comúnmente lo hace relacionado este al Eje integrador del curso. A su vez el tutor recuerda las finalidades de la práctica preprofesional y lo relaciona con el contexto de la experiencia o situación de PP que se reflexiona. A lo largo de la S_Rc CA_S1 el TAP_1 pregunta al AdD_r o a su pareja pedagógica practicante sobre un elemento o aspecto de la experiencia o situación de PP. En el transcurso de esta S_Rc el TAP_1 indaga sobre un aspecto o elemento de la ex-si que se relaciona con el desarrollo de la tarea del curso denominada PIENSA y a su vez suele preguntar a los AdD sobre experiencias o situaciones similares a las que se relató. Por otro lado, también apoya la intervención del TCI_1 en las contribuciones que este realiza a la reflexión de la experiencia o situación de PP. También la intervención del TAP_1 comporta proveer de criterios de actuación a los AdD, para su actuación en la PP y su trabajo conjunto con el tutor profesional de la escuela de PP. La contribución del TAP_1 en el cierre de la S_Rc se concentra en recordar los criterios y la entrega de la tarea apoyándose con la intervención del TCI_1, también agradece la participación de los AdD y solicita la ordenación del mobiliario.

Figura 5.3 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S1.



Nota. En la figura se puede apreciar claramente que el SI en el que mayor participación tiene el TAP_1 es el SI de *Presentación y exploración conjunta de la experiencia de entrada a la escuela de PP usando dimensiones del Proyecto PIENSA guiada por preguntas del tutor/es con recomendaciones de actuación* (P_Ec/ex-si) y su menor participación se concentra en el SI de *Cierre de la sesión de reflexión conjunta* (Cs_Rc). Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las video S_Rc del CA. Esta codificación de trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

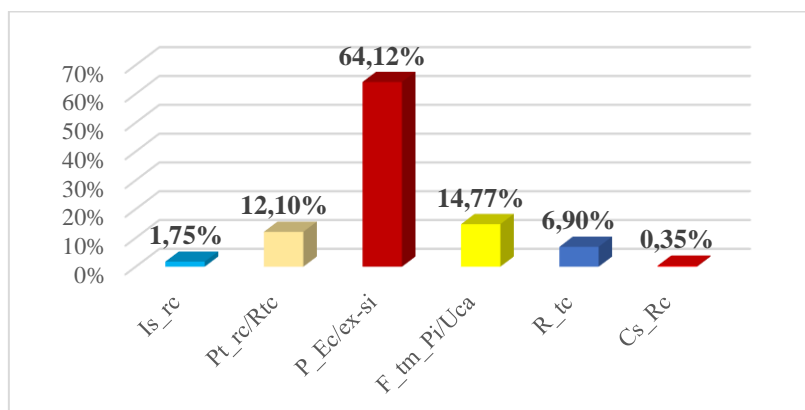
Tabla 5.2.7 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S1

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Pt_rc/Rtc	14,35%	0:01:14,520
P_Ec/ex-si	47,80%	0:04:08,210
F_tm_Pi/Uca	6,25%	0:00:32,457
R_tc	28,32%	0:02:27,076
Cs_Rc	3,28%	0:00:17,036
Total	100%	0:08:39,299

Nota. Los datos que se presentan en la tabla se han obtenido de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CA_S1. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

La *actuación del TCI_1 en la S_Rc CA_S1* comporta un tiempo de 0:32:47,076 (ver Figura 5.4 y Tabla 5.2.8), tutor que a largo de la sesión se ha encargado de guiar el ordenamiento del mobiliario del aula para el inicio de la S_Rc. Al ser la primera ocasión también ha conversado con el doctorando, quien se encuentra con la cámara para la video grabación de la sesión de reflexión conjunta. A su vez el TCI_1 recuerda el Eje integrador y el Núcleo problémico que transversalizan el currículo del quinto semestre de la carrera de Educación Básica, sobre todo porque ha iniciado el periodo del prácticum. El tutor sitúa temporalmente la actividad de los AdD en la PP recordando el eje integrador del semestre. En esta fase inicial del proceso de reflexión sobre las ex-si de la PP el tutor comunica el objeto de la actividad de reflexión. En algunos pasajes de la primera sesión el TCI_1 comparte experiencias de tutorización que ha vivido en el contexto de las PP con otro grupo clase. Una vez iniciada la S_Rc el tutor solicita la participación del AdD con la presentación de una ex-si de PP, luego indaga a los demás AdD las finalidades que sostiene el modelo de PP de la UNAE. En este tránsito el tutor valora las respuestas del AdD a sus interrogantes. Al continuar la dinámica de la S_Rc el TCI_1 solicita a otro AdD una nueva presentación de una ex-si, luego designa la participación de un o una AdD para que presente la nueva ex-si, en algunas ocasiones el tutor solicita ampliar la información de algún elemento o aspecto de la ex-si, luego solicita ampliar nuevamente la información, y a continuación solicita la participación de otro AdD con una experiencia. Luego pondrá de relieve uno o algunos aspectos o elementos de la ex-si. En algunas ocasiones el TCI_1 vuelve a compartir las experiencia de PP que ha vivido con otro grupo clase. El TCI_1 en el abordaje de reflexión de la ex-si suele brindar algunos criterios de actuación al AdD para que los tome en cuenta en su interacción con el tutor profesional (maestro de escuela de PP). En el transcurso del proceso de reflexión conjunta el tutor aprovecha algunos espacios para poner de relieve o bien señalar posibles temáticas que pueden desarrollar en la tarea del curso, el proyecto PIENSA.

Figura 5.4 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S1.



TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Nota. Es muy notoria la participación del TCI_1 en el SI *Presentación y exploración conjunta de la experiencia de entrada a la escuela de PP usando dimensiones del Proyecto PIENSA guiada por preguntas del tutor/es con recomendaciones de actuación* (P_Ec/ex-si) a diferencia de los demás SI en la que la participación del tutor es notablemente menor. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

Tabla 5.2.8 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S1

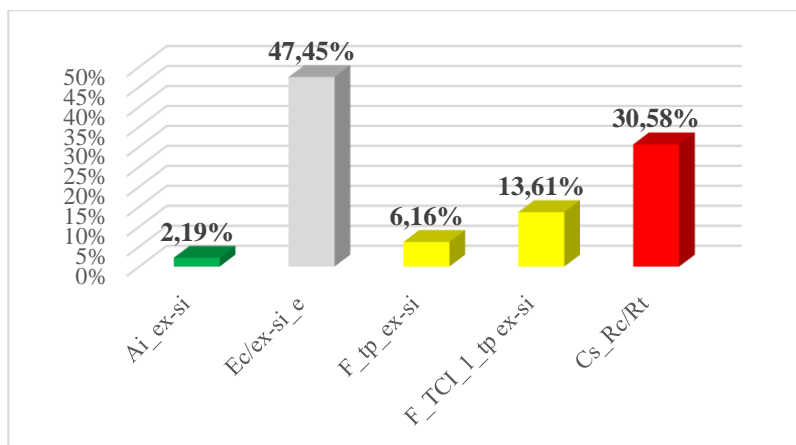
TIPO DE SI	%	TIEMPO
Is_rc	1,75%	0:00:34,497
Pt_rc/Rtc	12,10%	0:03:58,095
P_Ec/ex-si	64,12%	0:21:01,314
F_tm_Pi/Uca	14,77%	0:04:50,505
R_tc	6,90%	0:02:15,729
Cs_Rc	0,35%	0:00:06,936
Total	100,00%	0:32:47,076

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CA_S1. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

5.2.2.6.2. Síntesis de la contribución de los tutores en la S_Rc CA_S2

La *actuación del TAP_1 en la S_Rc CA_S2* comporta un tiempo de 0:02:39,887 (ver Figura 5.5 y Tabla 5.2.9), en esta S_Rc el tutor luego de la lectura de la ex-si solicita la ampliación de la información sobre un aspecto o elemento de la ex-si. Enseguida en el SI de Exploración de la ex-si el TAP_1 aporta argumentos que sostienen sus análisis basados en la preparación del docente para atender los problemas del estudiante. Así también el TAP_1 relaciona la experiencia con una experiencia similar de la PP. En el SI de Focalización en una temática pedagógica el TAP_1 tiene un participación bastante reducida, en la que orienta su actuación a preguntar a los AdD sobre un aspecto o elemento de la ex-si, así mismo en el siguiente SI de Focalización por parte del TCI_1 la participación el TAP_1 se enfoca únicamente en abrir el espacio para la presentación de la siguiente lectura de la una ex-si. Al final de la S_Rc la contribución del tutor es más amplia, pero sus actuaciones se dirigen a agradecer la participación de los AdD en la S_Rc así como reconocer el trabajo desarrollado para esta actividad a pesar del volumen de tarea que les ha comportado la práctica preprofesional. Al cierre la sesión de reflexión conjunta el TAP_1 solicita a los AdD la cumplimentación de algunos documentos legales referente al desarrollo de la PP.

Figura 5.5 Porcentaje de tiempo de actuación el TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S2.



TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Nota. En la figura se puede apreciar claramente que el SI en el que mayor participación tiene el TCI_1 es el SI de *Exploración conjunta de un elemento de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si_e)* -en color gris- y en un segundo SI en concreto en el *Cierre de la sesión de reflexión conjunta con recordatorio de la tarea de reflexión (Cs_Rc/Rt)* -en color rojo-. La contribución del tutor se incrementa, hay que notar que en estos SI y en general a lo largo de la sesión de reflexión conjunta la contribución del tutor tiende a ser muchas veces una actividad organizativa de la sesión o de algún aspecto de la práctica preprofesional. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las video S_Rc del CA. Esta codificación de trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9@.

Tabla 5.2.9 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S2

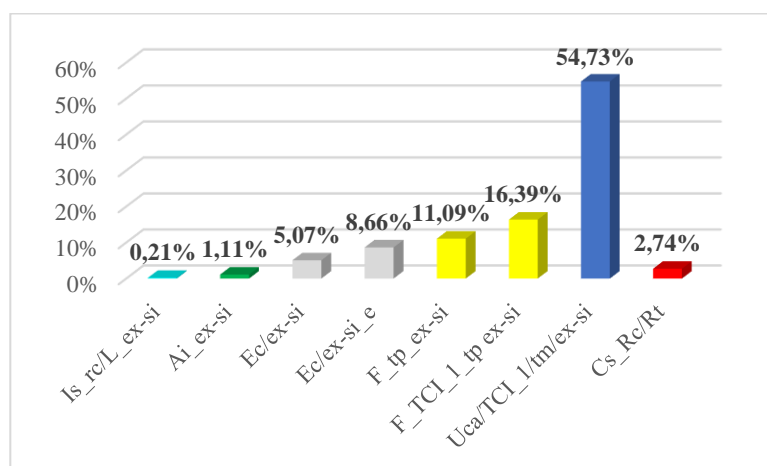
TIPO DE SI	%	TIEMPO
Ai_ex-si	2,19%	0:00:03,508
Ec/ex-si_e	47,45%	0:01:15,864
F_tp_ex-si	6,16%	0:00:09,848
F_TCI_1_tp ex-si	13,61%	0:00:21,766
Cs_Rc/Rt	30,58%	0:00:48,901
Total	100%	0:02:39,887

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CA_S2. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9@.

La **actuación del TCI_1 en la S_Rc CA_S2** comporta un tiempo de 0:31:37,827 (ver Figura 5.6 y Tabla 5.2.10), el tutor es quien abre la sesión y da paso a la lectura de la ex-si objeto de reflexión, luego de la lectura el tutor abre un espacio de explicación conjunta sobre la ex-si, emplea argumentos relacionados con la formación docente, a su vez relaciona esta actuación docente con experiencias similares que provienen de la escuela de PP. La exploración de la ex-si da paso a que el TCI_1 focalice la reflexión en un aspecto de la ex-si. El tutor brinda algunos criterios de actuación al AdD que le permitan hacer frente a casos similares, así también solicita criterios de actuación y criterios pedagógicos que puedan ser empleados en la experiencia que se reflexiona. También el TCI_1 utiliza el conocimiento académico para tratar un aspecto o temática relacionada con la ex-si. El tutor siempre promueve y mantiene el diálogo abierto con los AdD, en este contexto el tutor valora la experiencia que el AdD comparte. Avanzando de la S_Rc el tutor solicita en concreto a uno de los AdD su participación con la lectura o presentación de una ex-si. Luego de la presentación o lectura de la ex-si el TCI_1 valora la experiencia que comparte el AdD e inicia una focalización sobre un aspecto de la situación, en este caso en uno relacionado a la formación de los AdD, a su vez también focaliza sobre la actuación docente y la valoriza. Al finalizar el tutor abre el espacio para la lectura de una nueva ex-si de PP, una vez relatada la ex-si, el TCI_1 solicita la ampliación de la información de un aspecto o elemento de la ex-si, indagando sobre este aspecto o elemento de ex-si. Posteriormente, el tutor abre el espacio para la exploración conjunta de la situación solicitando la participación de los AdD, en este proceso de exploración se indagan algunos aspectos o elementos de la situación en las que el TCI_1 reconoce diversos puntos de vista que sostienen los AdD sobre la situación. Avanzando en el proceso de reflexión el tutor reconduce la exploración a nuevos elementos de la situación, proponiendo acciones para el tratamiento de la situación. Posterior el tutor hace uso del concommitamiento académico para abordar un aspecto o temática de la ex-si. Al final de la sesión el tutor valora positivamente el proceso de reflexión conjunta y comparte la intervención con el TAP_1. Así también solicita cumplir con las directrices que demanda la actividad de reflexión y propone la organización de la siguiente sesión de reflexión, cierra la S_Rc agradeciendo la participación y solicitando al investigador el fin de la video grabación.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Figura 5.6 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S2.



Nota. La figura muestra claramente que el Si de *Uso de conocimiento académico por el TCI_1 relacionado con la temática explorada en la experiencia o situación de PP* (Uca/TCI_1/tm/ex-si) -en azul- es en el que mayor intervención tiene el TCI_1, considerándose una actuación típica y recurrente del tutor.

Tabla 5.2.10 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S2

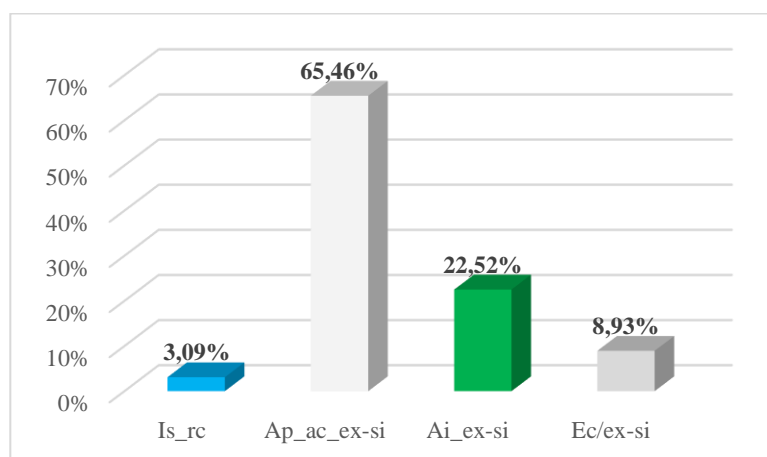
TIPO DE SI	%	TIEMPO
Is_rc/L_ex-si	0,21%	0:00:04,026
Ai_ex-si	1,11%	0:00:20,985
Ec/ex-si	5,07%	0:01:36,201
Ec/ex-si_e	8,66%	0:02:44,304
F_tp_ex-si	11,09%	0:03:30,552
F_TCI_1_tp ex-si	16,39%	0:05:11,037
Uca/TCI_1/tm/ex-si	54,73%	0:17:18,743
Cs_Rc/Rt	2,74%	0:00:51,979
Total	100,00%	0:31:37,827

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CA_S2. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

5.2.2.6.3. Síntesis de la contribución de los tutores en la S_Rc CA_S3

La *actuación del TAP_1 en la S_Rc CA_S3* comporta un tiempo de 0:05:13,673 (ver Figura 5.7 y Tabla 5.2.11), al igual que la participación en la S_Rc CA_S2 la participación del tutor es menor en contraste de la actuación del TCI_1. Al inicio de la S_Rc su actuación se focaliza en preguntar y confirmar la designación del AdD_r. Luego de la lectura de la ex-si el tutor solicita a los AdD algunos criterios de actuación en la ex-si desde su rol como aprendices de docente, a más de ello el TAP_1 visualiza algunos aspectos o elementos a tener en cuenta en la búsqueda de estas posibles actuaciones para atender la ex-si que se ha relatado. Sobre estas posibles actuaciones el tutor también las valoriza. Una actuación importante del TAP_1 es la ampliación de la información sobre la ex-si que aporta desde el conocimiento cercano de la PP al ser el tutor que acompaña este proceso de manera directa. En el SI de exploración la actuación del tutor se concentra en explorar un aspecto o elemento de la ex-si y a su vez indaga sobre algunas rutas de actuación. También amplía la información de la ex-si a petición del TCI_1. Una actuación interesante que presenta el TAP_1 es la visualización aspectos o elementos a tener en cuenta en la búsqueda de soluciones alternativas, o que denota al menos en esta S_Rc, además el tutor promueve la autorregulación previa a la toma de decisiones.

Figura 5.7 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S3.



Nota. Como se aprecia en el figura la actuación más amplia de TAP_1 se ubica en el SI de *Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP* (Ap_ac_ex-si) -en gris-, seguido de su actuación en el SI de *Ampliación de información de la experiencia o situación de PP* (Ai_ex-si) -en verde-, lo que claramente marca ya unas actuaciones típicas del tutor. Para respaldar estos datos a continuación en el Tabla 5.2.11 se presentan los tiempos de actuación del TAP_1 en la S_Rc.

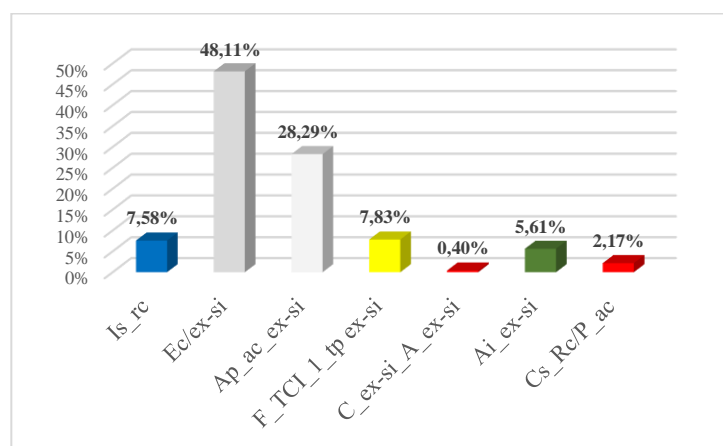
Tabla 5.2.11 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S3

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Is_rc	3,09%	0:00:09,686
Ap_ac_ex-si	65,46%	0:03:25,338
Ai_ex-si	22,52%	0:01:10,631
Ec/ex-si	8,93%	0:00:28,018
Total	100,00%	0:05:13,673

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CA_S3. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

La *actuación del TCI_1 en la S_Rc CA_S3* comporta un tiempo de 0:26:49,090, en esta S_Rc el tutor inicia su participación en con el saludo al investigador con quien comenta algunos aspectos de la S_Rc. En este inicio de S_Rc el tutor consulta el orden de la participación de los AdD_r y posteriormente pasa asistencia a los AdD, luego nuevamente consulta e identifica del AdD_r, una vez identificado el aprendiz relator solicita atención para iniciar con la lectura de la ex-si. Ya en el SI de exploración el TCI_1 abre el espacio para la participación de los AdD, a más de eso comparte una experiencia similar a la que relató, constantemente el tutor alienta la participación de los AdD, en este segmento de exploración el tutor reconduce la exploración hacia la búsqueda de otros elementos de la situación. La actuación recurrente del TCI_1 es solicitar información sobre algún aspecto o elemento de la ex-si como también solicitar posibles alternativas de actuación las que valora. A lo largo de la sesión el TCI_1 centra su actividad en focalizar la reflexión en un aspecto o elemento de la situación para luego cerrar la reflexión de la ex-si y solicitar la presentación de la siguientes ex-si de PP. En la segunda parte de la S_Rc el tutor mantiene su patrón de actuación similar al que ha gestionado en la primera parte de la S_Rc, a estas se suman las actuaciones que el tutor desarrolla como son la de recordar las pautas del proceso de reflexión conjunta como también las actuaciones que desarrolla al momento del cierre de la S_Rc como agradecer y felicitar la participación en el proceso de reflexión y cerrar la sesión de reflexión conjunta.

Figura 5.8 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S3.



Nota. La figura permite ver de primera mano que la actuación del TCI_1 se centra en específico en dos tipos de SI, en concreto en el SI Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si) -en gris-y el SI de Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP (Ap_ac_ex-si) -en blanco-, actuaciones que en esta S_Rc son típicas del tutor.

Tabla 5.2.12 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S3

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Is_rc	7,58%	0:02:02,040
Ec/ex-si	48,11%	0:12:54,082
Ap_ac_ex-si	28,29%	0:07:35,277
F_TCI_1_tp ex-si	7,83%	0:02:06,000
C_ex-si_A_ex-si	0,40%	0:00:06,425
Ai_ex-si	5,61%	0:01:30,343
Cs_Rc/P_ac	2,17%	0:00:34,923
Total	100%	0:26:49,090

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CA_S3. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9@.

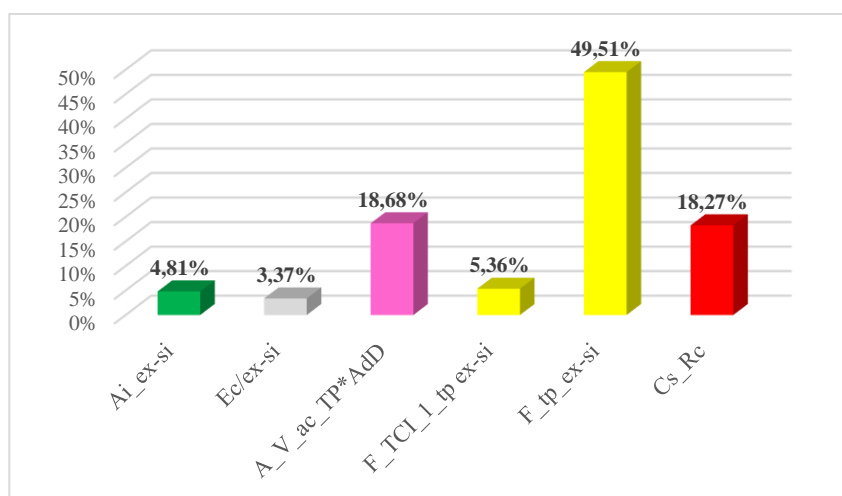
5.2.2.6.4. Síntesis de la contribución de los tutores en la S_Rc CA_S4

La *actuación del TAP_1 en la S_Rc CA_S4* comporta un tiempo de 0:03:02,286 (ver Figura 5.9 y Tabla 5.2.13). El papel del TAP_1 en esta S_Rc vuelve a ser pasivo. La actuación de tutor luego del SI de lectura de la ex-si se concentra en identificar a la pareja pedagógica practicante que acompañó al aprendiz de docente relator con el afán de solicitar ampliación de información sobre la situación. En este SI el TAP_1 también indaga sobre algunas experiencias que se relacionan con el desarrollo de la tarea del curso, el PIENSA. Luego al avanzar la reflexión a un SI de Exploración de la ex-si el tutor solicita aclarar información sobre un aspecto o elemento de la situación, seguido el tutor TAP_1 en conjunto con el TCI_1 abren el espacio para una nueva participación, sobre esta participación el tutor indaga sobre un aspecto o elemento preguntando con el objetivo de clarificar la perspectiva del AdD sobre dicha ex-si. Luego se desarrolla un SI de focalización gestionado por el TCI_1 en este espacio el TAP_1 limita mucho su actuación preguntando por aspectos o elementos de la ex-si. Enseguida surge un SI de focalización con temática pedagógica en el que el patrón de actuación del tutor se mantiene recurrente preguntando por un aspecto o elemento de la PP y recuerda el aspecto o elemento sobre el cual se está focalizando. En este mismo SI el tutor también focaliza la reflexión sobre un aspecto o elemento de la situación y realiza valoraciones sobre las perspectivas que el AdD construye sobre el

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

aspecto o elemento en que se focaliza la reflexión de la PP, a su vez abre espacio para la participación de los AdD. Al final de la S_Rc, en concreto en el cierre de la misma el TAP_1 recurre nuevamente a preguntar sobre el aspecto o elemento de la ex-si que se termina de reflexionar.

Figura 5.9 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S4.



Nota. La figura pone en evidencia que los segmentos tipo de *Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F_TCI_1_tp ex-si) y *Focalización en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F_tp_ex-si) -ambos en amarillo- son los espacios en los que se presentan las actuaciones más recurrentes del tutor. Asimismo, el tutor tiene una participación de actuación bastante importante en los SI de Análisis y/o valoración de la actuación docente por los AdD_s (A_V_ac_TP*AdD) -en rosa- y en el SI Cierre de la sesión de reflexión conjunta (Cs_Rc) -en rojo-.

Tabla 5.2.13 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S4

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Ai_ex-si	4,81%	0:00:08,765
Ec/ex-si	3,37%	0:00:06,152
A_V_ac_TP*AdD	18,68%	0:00:34,060
F_TCI_1_tp ex-si	5,36%	0:00:09,763
F_tp_ex-si	49,51%	0:01:30,241
Cs_Rc	18,27%	0:00:33,305
Total	100,00%	0:03:02,286

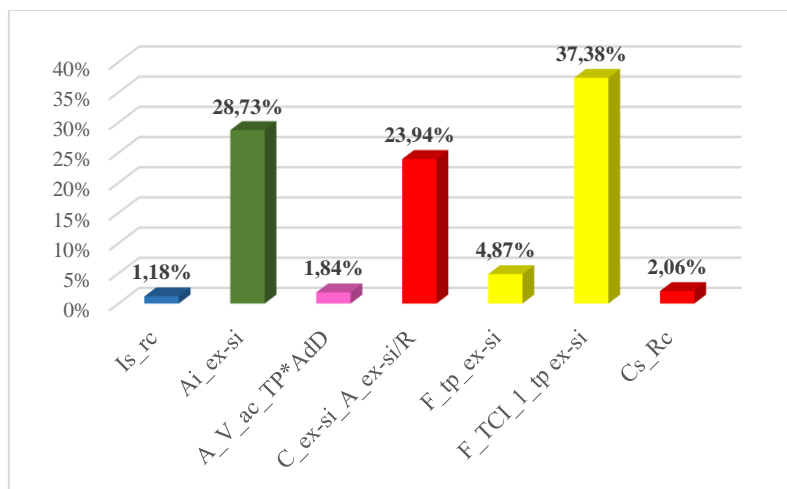
Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CA_S4. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

La *actuación del TCI_1 S_Rc CA_S4* comporta un tiempo de 0:08:08,073. El tutor es quien inicia saludando la S_Rc, pregunta por los AdD relatores y en seguida abre el espacio para la lectura de las ex-si objeto de reflexión. Luego de la lectura de la ex-si, el tutor solicita la ampliación de información sobre un aspecto o elemento de la situación. A continuación, la S_Rc se centra en analizar y valora la actuación docente en la ex-si que se relató, en este momento los tutores abren el espacio para la participación de los AdD, centrándose este SI en la presentación de las perspectivas que los AdD tienen sobre la actuación docente. Posterior a este SI la actividad conjunta se centra en cerrar la reflexión sobre la situación que se relató y aperturar la lectura de nueva ex-si de PP, en este espacio el TCI_1 también recuerda el rol que llevan los AdD en la PP, a su vez identifica al siguiente AdD relator y apertura la lectura de la siguiente ex-si. Luego del SI de lectura de la ex-si, se apertura el SI de ampliación de

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

información sobre la ex-si, en el que el tutor indaga al AdD sobre la un aspecto o elemento del contexto de la ex-si relatada, dando paso al surgimiento de un SI de focalización con tematización pedagógica en el que el TCI_1. A su vez se comparte una experiencia similar de PP a la que se relató y sus actuación se focaliza en un aspecto o elemento de la ex-si, en este SI el TCI_1 focaliza la reflexión en una temática pedagógica que se relaciona con la ex-si que se reflexiona, a más de valorar las experiencias de los AdD, también incluye en la focalización aspectos relacionados con la formación de los AdD, abre el espacio para que intervengan los AdD y compartan sus perspectivas sobre lo que se focaliza. Al final el TCI_1 cierra la sesión de reflexión conjunta.

Figura 5.10 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S4.



Nota. Como se aprecia en la figura la actuación típica del tutor se presenta con mayor incidencia en el SI de *Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F_TCI_1_tp ex-si) -en amarillo-, luego también la actuación del tutor se mira en los SI de *Ampliación de información de la experiencia o situación de PP* (Ai_ex-si) -en verde- y el SI *Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP* (C_ex-si_A_ex-si) -en rojo-.

Tabla 5.2.14 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S4

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Is_rc	1,18%	0:00:05,749
Ai_ex-si	28,73%	0:02:20,221
A_V_ac_TP*AdD	1,84%	0:00:08,987
C_ex-si_A_ex-si/R	23,94%	0:01:56,838
F_tp_ex-si	4,87%	0:00:23,758
F_TCI_1_tp_ex-si	37,38%	0:03:02,457
Cs_Rc	2,06%	0:00:10,063
Total	100,00%	0:08:08,073

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CA_S4. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9@.

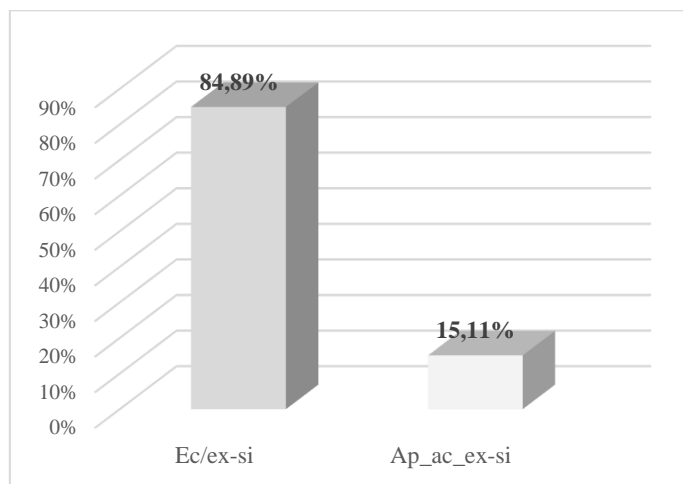
5.2.2.6.5. Síntesis de la contribución de los tutores en la S_Rc CA_S5

La *actuación del TAP_1 en la S_Rc CA_S5* comporta un tiempo de 0:00:51,338 (ver Figura 5.11 y Tabla 5.2.15) e inicia luego de la lectura de la ex-si, en concreto en el SI de exploración conjunta, en este espacio el tutor pregunta a los AdD sobre posibles actuaciones para la ex-si que se relató, así también solicita al AdD pareja del relator su percepción sobre la ex-si, reconociendo diversos puntos

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

de vista que sostienen los AdD. La dinámica propia del proceso de reflexión conduce al surgimiento del SI de aportaciones de actuaciones alternativas diferentes a las que tienen lugar en la ex-si, en este segmento de interactividad la actuación del TAP_1 se concentra en la solicitud de soluciones para atender el caso presentado en la ex-si. Luego en un SI de exploración conjunta la actuación del tutor se centra en una actuación recurrente que es solicitar a los AdD acciones para atender el caso que se presenta. Es necesario hacer notar que la participación en tiempo del TAP_1 en esta S_Rc es bastante limitada.

Figura 5.11 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S5.



Nota. Como se aprecia en la figura la participación del TAP_1 se limita en esta S_Rc a dos SI, los que son *Exploración conjunta de un elemento de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si_e) y *Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP* (Ap_ac_ex-si).

Tabla 5.2.15 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S5

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Ec/ex-si	84,89%	0:00:43,581
Ap_ac_ex-si	15,11%	0:00:07,757
Total	100,00%	0:00:51,338

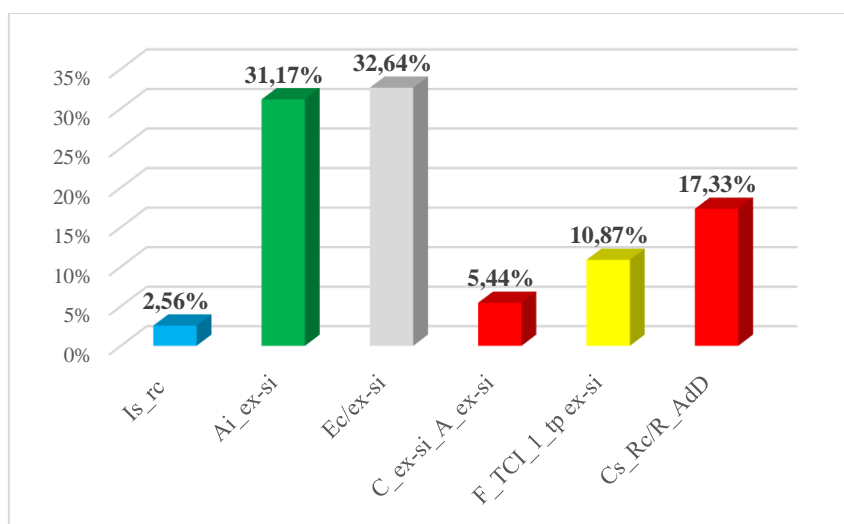
Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CA_S5. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

La *actuación del TCI_1 en la S_Rc CA_S5* comporta un tiempo de 0:07:38,816 (ver Figura 5.12 y Tabla 5.2.16) y esta comienza en el SI de inicio de la S_Rc, el tutor en este espacio pregunta por el AdD relator, una vez identificado da paso a la apertura del SI de lectura de la situación, posterior a la lectura el TCI_1 solicita la ampliación de la ex-si. El TCI_1 inicia el SI de exploración conjunta, en este espacio el tutor identifica al aprendiz que hace de pareja pedagógica practicante del relator en la PP, a quien pregunta por un aspecto o elemento de la ex-si, también valora el análisis que los AdD realizan sobre el aspecto o elemento sobre el cual se explora la ex-si. En este mismo SI el TCI_1 solicita la participación de los AdD para continuar la exploración de la ex-si, a más de ello también solicita a los AdD que emitan acciones de actuación ante el caso. A continuación, el TCI_1 cierra la reflexión de la ex-si y apertura la lectura o presentación de la siguiente ex-si, iniciándose la lectura de la ex-si por parte del AdD_r, terminado este SI el TCI_1 solicita al AdD_r la ampliación de la información de la ex-si y posterior indaga al AdD_r sobre un aspecto o elemento de la ex-si. Luego de este si se presenta ya como recurrente el SI de exploración conjunta, el mismo que es abierto por el TCI_1 en el que el tutor inicia preguntando un aspecto o elemento de la ex-si, sobre el que los AdD responden, en algunos casos

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

analizando la ex-si, análisis que es valorado por el tutor. A continuación, el TCI_1 focaliza la reflexión de la situación en una temática pedagógica relacionada con la ex-si, a su vez abre el espacio para la intervención de los AdD, a quienes también pregunta sobre un aspecto o elemento de la ex-si, esta dinámica se mantiene hasta que el tutor inicia el SI de cierre de la reflexión conjunta en el que la actuación del TCI_1 se concentra en la emisión de recomendaciones para la búsqueda de soluciones aplicables a la ex-si, así como recomienda que se continúe la reflexión de manera individual, al finalizar la S_Rc el tutor agradece la participación de los AdD.

Figura 5.12 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S5.



Nota. La figura muestra la participación del TCI_1 concentrada en dos tipos de SI *Ampliación de información de la experiencia o situación de PP* (Ai_ex-si) -en verde- y el SI de *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si) -en gris-, pero también es preciso hacer notar que se presenta también como es recurrente en este tutor el SI de *Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F_TCI_1_tp ex-si).

Tabla 5.2.16 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S5

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Is_rc	2,56%	0:00:11,729
Ai_ex-si	31,17%	0:02:22,993
Ec/ex-si	32,64%	0:02:29,762
C_ex-si_A_ex-si	5,44%	0:00:24,941
F_TCI_1_tp ex-si	10,87%	0:00:49,891
Cs_Rc/R_AdD	17,33%	0:01:19,500
Total	100,00%	0:07:38,816

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CA_S5. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9@.

5.2.2.6.6. Síntesis de la contribución de los tutores en la S_Rc CA_S6

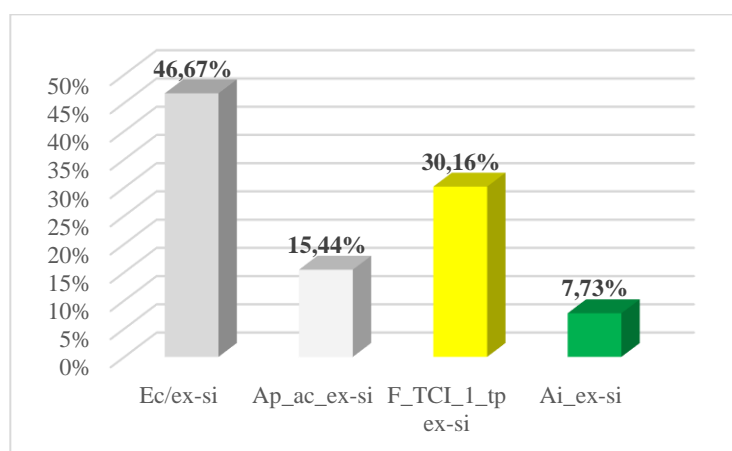
Es necesario aclarar que esta sesión inicia directamente con el SI de lectura de la experiencia o situación de PP, es por ello que las actuaciones de los dos tutores recién se aprecian desde el segundo SI que en este caso es el SI de Exploración conjunta de la experiencia o situación.

La *actuación del TAP_1 en la S_Rc CA_S6* comporta un tiempo de 0:01:56,777 (ver Figura 5.13 y Tabla 5.2.17), la primera actuación del tutor se presenta en el SI de exploración conjunta de la ex-si,

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

en este tiempo el tutor pregunta sobre una posible actuación sobre la ex-si, a su vez el TAP_1 pregunta al AdD_r por un aspecto de la situación, pregunta similar la realiza a los demás AdD, a partir de esta actividad el tutor centra su actividad en explorar un aspecto o elemento de la ex-si, esto deriva en la solicitud de parte del tutor de la aportación de actuaciones alternativas como soluciones para atender el caso que se ha presentado y a la vez comentan sobre un aspecto o elemento de la situación de la PP. El recorrido de estas actuaciones desemboca en la focalización de una temática pedagógica por parte del TCI_1, SI en el que la actuación del TAP_1 se centra emitir opiniones de un aspecto o elemento de la formación docente, así también como se ha mirado en las sesiones de reflexión anteriores una actuación recurrente del TCI_1 es solicitar soluciones o actuaciones que se apliquen a la ex-si, mientras que en el SI de ampliación de información sobre la ex-si el tutor pregunta sobre un aspecto o elemento de la ex-si que lo interpreta.

Figura 5.13 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S6.



Nota. En la figura se aprecia que la actuación del TAP_1 se concentra en el SI de *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si) -en gris- y en el SI de *Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F_TCI_1_tp ex-si) -en amarillo-.

Tabla 5.2.17 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S6

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Ec/ex-si	46,67%	0:00:54,504
Ap_ac_ex-si	15,44%	0:00:18,033
F_TCI_1_tp ex-si	30,16%	0:00:35,215
Ai_ex-si	7,73%	0:00:09,025
Total	100,00%	0:01:56,777

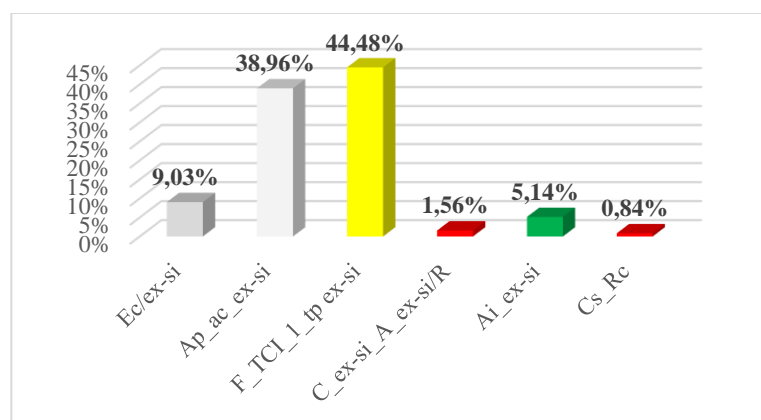
Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CA_S6. Esta codificación de trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

La **actuación del TCI_1 en la S_Rc CA_S6** comporta un tiempo de 0:26:01,970 (ver Figura 5.14 y Tabla 5.2.18), de igual manera que el TAP_1 la primera actuación del TCI_1 surge en el SI de exploración conjunta de ex-si, en este caso el tutor solicita al AdD_r aclarar la información de un aspecto o elemento de la situación, esta acción desemboca en que se explore de manera conjunta la ex-si con el AdD_r y los AdD, esta dinámica se mantiene a lo largo del SI, aunque se presentan como una actuación poco recurrente en S_Rc anteriores, la que consiste en reconocer diversos puntos de vista sobre la ex-si. A diferencia del TAP_1 en el SI de Aportación de actuaciones alternativas la actividad el TCI_1 se centra en realizar comentarios sobre un aspecto o elemento de ex-si, así como la solicitud

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

de ampliación de información sobre estos aspectos o elementos, y el cuestionamiento de la actuación docente sobre estos. Esta dinámica de interactividad conduce al surgimiento de un SI de focalización en una temática pedagógica relacionada con la ex-si, en la cual el TCI_1 trata de manera focalizada un aspecto relacionado con la formación del AdD y esta dinámica abre la participación de los AdD, con quienes comparte su opinión sobre aspecto o elemento que se focaliza. Enseguida el foco de la actividad se centra en un aspecto o elemento de la experiencia o situación objeto de reflexión, espacio en el que el tutor comenta y opina sobre los aspectos o elementos que tratan, en este caso retomándose nuevamente la formación docente. A continuación, el tutor cierra la reflexión de la ex-si, identificando al nuevo AdD_r y apertura la siguiente lectura de ex-si, una vez finalizada la lectura el TCI_1 abre el espacio para la participación de otro AdD iniciando un SI de Ampliación de información sobre la ex-si, el tutor pregunta por un aspecto o elemento que quiere aclarar. En este SI el TCI_1 también relaciona la ex-si con experiencias personales. En seguida el tutor abre el SI de aportaciones de actuaciones alternativas a la ex-si, espacio en el que tutor solicita soluciones para brindar atención a la ex-si objeto de reflexión, los AdD brindan sus propuestas de solución y el TCI_1 las valora. Esta actividad cambia a un SI de focalización cuando el tutor focaliza en una temática pedagógica y la relaciona con la experiencia o situación que se reflexiona. Al final el TCI_1 es quien realiza el cierre de la S_Rc emitiendo valoraciones sobre la situación que reflexiona, cierra la S_Rc solicitando la finalización de la videograbación de la sesión.

Figura 5.14 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S6.



Nota. En el figura nuevamente se aprecia como el tutor focaliza sus actuaciones en el SI de *Aportación de actuaciones alternativas a las que tienen lugar en la experiencia o situación de PP* (Ap_ac_ex-si) -en blanco- y en el SI *Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F_TCI_1_tp ex-si)-en amarillo- segmento típico y recurrente que conduce el TCI_1. Para respaldar estos datos a continuación en el Tabla 5.2.18 se presentan los tiempos de actuación del TCI_1 en la S_Rc.

Tabla 5.2.18 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S6

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Ec/ex-si	9,03%	0:02:20,990
Ap_ac_ex-si	38,96%	0:10:08,473
F_TCI_1_tp ex-si	44,48%	0:11:34,702
C_ex-si_A_ex-si/R	1,56%	0:00:24,396
Ai_ex-si	5,14%	0:01:20,211
Cs_Rc	0,84%	0:00:13,198
Total	100,00%	0:26:01,970

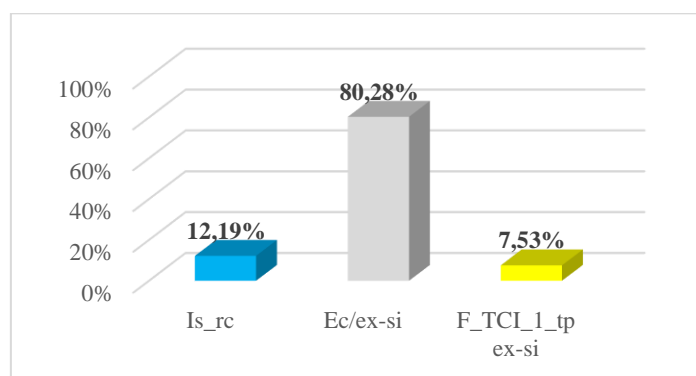
TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CA_S6. Esta codificación de trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

5.2.2.6.7. Síntesis de la contribución de los tutores en la S_Rc CA_S7

La **actuación del TAP_1 S_Rc CA_S7** comporta un tiempo de 0:01:53,478 (ver Figura 5.15 y Tabla 5.2.19), el tutor se encarga de iniciar la S_Rc, consultando por los aprendices de docente relatores y da paso a la lectura de la ex-si objeto de reflexión, finalizada la lectura, el TAP_1 abre el espacio para la exploración conjunta de la ex-si. En este SI el tutor concentra su actuación en preguntar a los AdD sobre un aspecto o elemento de la ex-si, en específico esta actuación del TAP_1 es muy recurrente a lo largo de este tipo de SI. Así también una actuación típica del tutor es solicitar la participación de otros AdD para continuar la exploración sobre la ex-si. Por otra parte, cuando surge el SI de focalización en una temática pedagógica relacionada con la ex-si por el TCI_1 el TAP_1 abre el espacio para la intervención de los AdD, como se ha anotado antes es una actuación típica de del tutor dentro del proceso de reflexión sobre la PP.

Figura 5.15 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S7.



Nota. La actuación del TAP_1 se concentra en el SI de *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si), que como se ha podido notar en las S_Rc anteriores marca una recurrencia de actuación del tutor en este tipo de segmentos.

Tabla 5.2.19 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S7

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Is_rc	12,19%	0:00:13,833
Ec/ex-si	80,28%	0:01:31,103
F_TCI_1_tp ex-si	7,53%	0:00:08,542
Total	100,00%	0:01:53,478

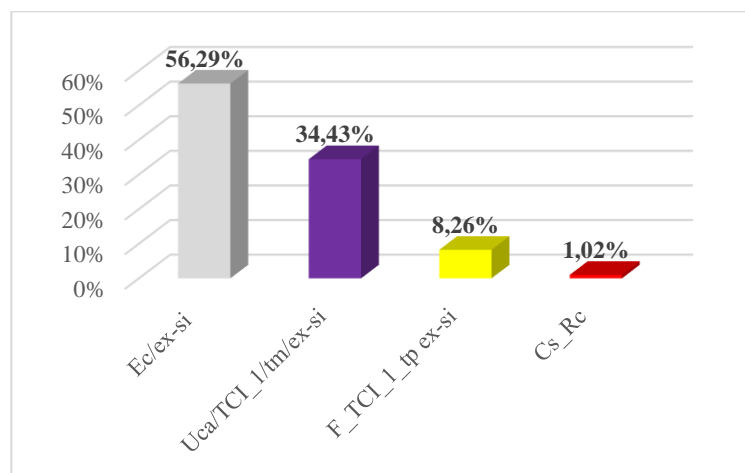
Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CA_S7. Esta codificación de trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

La **actuación del TCI_1 en la S_Rc CA_S7** comporta un tiempo de 0:27:10,163 (ver Figura 5.16 y Tabla 5.2.20), parte desde el SI de exploración conjunta, en la que el tutor enmarca la misma en un aspecto o elemento de la ex-si. En este SI el tutor solicita la participación de los AdD para la exploración de la ex-si, indagando sobre un aspecto o elemento de la situación, esta dinámica se mantiene a lo largo del SI, pero también surgen una actuación diferente en la que el TCI_1 valora el análisis que desarrolla el AdD sobre el aspecto o elemento de la ex-si que se explora. Luego de este SI el TCI_1 hace uso del conocimiento académico el mismo que lo relaciona con una temática que abordó en la exploración de la ex-si. Asimismo, en este SI el tutor promueve y mantiene el diálogo abierto. En un intermedio de este SI el tutor toma asistencia y abre el espacio para la lectura de la siguientes ex-si de PP objeto de

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

reflexión. Luego de la lectura de la ex-si, surge el SI de exploración conjunta de la ex-si, aspecto que se vuelve recurrente a lo largo de las S_Rc del CA, en el que el tutor abre a la participación de los AdD a quienes indaga y solicita información sobre un aspecto o elemento de la situación, así también valora el análisis que el AdD realiza sobre un aspecto o elemento de la ex-si. La actuación del TCI_1 desemboca en el SI de focalización con tematización pedagógica de una experiencia relacionada de la ex-si objeto de reflexión. A lo largo de este SI el tutor propone posibles actuaciones para atender el caso que comporta la ex-si. A su vez también comenta sobre distintos aspectos o elementos de la situación, la actuación el tutor se centra en la focalización de estos. Algo ya recurrente también y propio del TCI_1 es la valoración que realiza sobre las opiniones vertidas por los AdD, abriendo el espacio para la intervención de los AdD. Al finalizar la S_Rc el tutor cierra la sesión solicitando la finalización de la video grabación de la sesión.

Figura 5.16 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S7.



Nota. La figura refleja las actuaciones predominantes del TCI_1 en la sesión de reflexión como a lo largo del Caso A. Estas se muestran en los SI de *Uso de conocimiento académico por el TCI_1 relacionado con la temática explorada en la experiencia o situación de PP* (Uca/TCI_1/tm/ex-si) y en el SI de *Focalización del TCI_1 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F_TCI_1_tp ex-si).

Tabla 5.2.20 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_1 por tipo de SI en la S_Rc CA_S7

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Ec/ex-si	56,29%	0:15:17,556
Uca/TCI_1/tm/ex-si	34,43%	0:09:21,202
F_TCI_1_tp ex-si	8,26%	0:02:14,729
Cs_Rc	1,02%	0:00:16,676
Total	100%	0:27:10,163

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CA_S7. Esta codificación de trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

5.2.2.7. Síntesis de cierre de las actuaciones tipo de cada uno de los tutores que componen la PPA del CA

Para cerrar este apartado, a continuación, ponemos de relieve las actuaciones tipo más recurrentes del TAP_1. Dicho tutor tiene, por lo general, poca participación a lo largo de las siete S_Rc que comporta el CA, sus actuaciones se centran en direccionar las presentaciones de las ex-si de los AdD,

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

así también suele con frecuencia establecer una relación entre algún aspecto o elemento de la ex-si objeto de reflexión con la tarea del ciclo académico, el PIENSA o también suele relacionarlo con el eje integrador y núcleo problémico que transversalizan la formación inicial de los AdD en el quinto semestre. Asimismo, otra de las actuaciones recurrentes del TAP_1 es solicitar a los AdD propuestas de actuaciones alternativas en la ex-si objeto de reflexión. Por su parte, además, puntualmente sus actuaciones se centran en valorar las explicaciones o interpretaciones de los AdD sobre las ex-si de PP. Por lo general, su actuación se centra en proponerles indagar en profundidad un aspecto o elemento de la ex-si objeto de reflexión en la sesión. En lo que respecta al TCI_1, dicho tutor es quien suele abrir las S_Rc, sus actuaciones suelen centrarse en usar conocimiento académico y pedagógico para la abordar la ex-si; a su vez, promueve el diálogo reconociendo y poniendo en relación las contribuciones diversas y aportaciones diferenciadas de los AdD sobre la situación. Dicho tutor suele recordar algunas pautas a seguir en la participación por los AdD en el proceso de reflexión conjunta. Asimismo, les aporta criterios de actuación, a la vez que promueve la autorregulación en la toma de decisiones de los AdD en la situación, su análisis y mejora. Cabe señalar también, para terminar, que una de las actuaciones típicas de dicho tutor consiste en focalizar la reflexión conjunta de la sesión en temas pedagógicos relevantes, que promueve dicho tutor su surgimiento al hilo del análisis de la ex-si. Esta actuación consiste en usar la situación no tanto para profundizar en los elementos y actantes en conflicto en la misma, sino para ilustrar aspectos pedagógicos relevantes de manera contextualizada en la práctica.

5.3. Caso B: Tipología de segmentos de interactividad en las sesiones de reflexión conjunta del estudio de Caso B (CB)

A lo largo de las nueve sesiones de reflexión conjunta del Caso B se han identificado 28 tipos de segmentos de interactividad, como se muestran en la Tabla 3 y a continuación se ofrece la caracterización de cada uno de ellos y las respectivas actuaciones de los participantes implicados que caracterizan dichos segmentos.

Tabla 5.3.1 Tipología SI identificados en las sesiones de reflexión conjunta sobre experiencias/situaciones de la PP del Caso B

Denominación de SI	Código
1) Inicio de la sesión de reflexión conjunta	(Is_rc)
2) Inicio de la sesión de reflexión conjunta con presentación de la actividad de reflexión	(Is_rc/ Pt_rc)
3) Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión	(Is_rc/L_ex-si)
4) Organización de la sesión de reflexión conjunta	(O_s_rc)
5) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión	(L_ex-si)
6) Lectura con presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión con interpretación del AdD_r	(L/P_ex-si/int_AdD_r)
7) Presentación de experiencias de PP por los AdD con valoración de las actuaciones para su reelaboración	(Pt_ex/V_act)
8) Presentación por el AdD de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto del proyecto PIENSA relacionada a un aspecto o elemento de la experiencia que se relató anteriormente	(Pt_ex-si/F_asp_Pi)

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Denominación de SI	Código
9) Presentación de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto o elemento similar al de otra experiencia o situación de PP presentada anteriormente	(Pt_ex-si/F_asp-ele_sim)
10) Ampliación de información de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión a petición de los tutores	(Ai_ex-si)
11) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP	(Ec/ex-si)
12) Exploración conjunta de actuaciones alternativas a las identificadas en la experiencia o situación de PP	(Ec/ac-atl)
13) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP de aprendizaje y su relación con el trabajo PIENSA	(Ec/ex-si_Pi)
14) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión guiada por preguntas del TAP_2	(Ec/ex-si/TAP_2_preg)
15) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP con valoración de las aportaciones por el AdD_r y el TAP_2	(Ec/ex-si/V_AdD_r/TAP_2)
16) Focalización en un aspecto o elemento de la experiencia o situación de PP	(F/asp-ele/ex-si)
17) Focalización del TAP_2 en un aspecto o elemento de la experiencia o situación de PP	(F/TAP_2/asp-ele/ex-si)
18) Focalización por el TAP_2 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión relacionado con el proyecto PIENSA	(F/TAP_2/asp-ele_ex-si/Pi)
19) Focalización por el TAP_2 y TCI_1 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso del conocimiento académico por el TCI_2	(F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca)
20) Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP	(F/TCI_2/TemPed_ex-si)
21) Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico	(F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca)
22) Focalización en una temática planteada por AdD_r relacionada con la experiencia o situación de PP presentada con recapitulación final y uso del conocimiento académico por el TCI_2	(F/Tem/ex-si*AdD_r/Rc/Uca_TCI_2)
23) Valoración por el TAP_2 de las actuaciones de los AdD en las situaciones o experiencias de aprendizaje usando la propia experiencia y el conocimiento académico	(V/TAP_2/act_AdD_ex-si_exp_Uca)
24) Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP	(C_ex-si/A_ex-si)
25) Cierre de la experiencia o situación de PP y cierre de la sesión de reflexión conjunta	(C_ex-si/Cs_Rc)
26) Cierre de sesión de reflexión conjunta	(Cs_Rc)
27) Cierre de sesión de reflexión conjunta con recordatorio de tarea	(Cs_Rc/Rt)

Denominación de SI	Código
28) Cierre de la sesión de reflexión conjunta con preguntas del TAP 2 sobre la experiencia de reflexión	(Cs_Rc/preg/TAP_2/_PRc)

5.3.1. Estructura del proceso de reflexión conjunta sobre la PP, segmentos de interactividad y actuaciones típicas que los caracterizan el conjunto de sesiones del Caso B

5.3.1.1. Segmento de interactividad: Inicio de la sesión de reflexión conjunta (Is_rc)

El SI de *Inicio de la sesión de reflexión conjunta* (Is_rc) se define por la actuación de uno o de los dos tutores para iniciar la sesión y enmarcar a los AdD en el contexto de la actividad de reflexión sobre una situación o experiencia de la PP que los AdD traen de su prácticum en la escuela. El SI se caracteriza principalmente por los recordatorios que uno o los dos tutores brindan a los AdD_s sobre el eje integrador y el núcleo problémico del curso. En este espacio se plantean las consignas para la actividad a desarrollar en la clase, así como se pauta con instrucciones el proceso a seguir en la reflexión. Los tutores disponen el aula en forma de una “U” y los AdD organizan el mobiliario siguiendo esas indicaciones. El objetivo de la actividad de inicio es disponer el ambiente áulico de forma que los tutores y los AdD puedan escucharse y mantener contacto visual entre ellos.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S2_S1*:

Actor	Actuaciones	Mensajes	
TAP_2	Designa al estudiante AdD_r que leerá el relato	TAP_2: (0.02.38.3) A ver primero, ese man, dale	
	Facilita los relatos enviados a los AdD_r para que los lean	TAP_2: (0.03.11.5) ¿Cuál es tu nombre, quien subió?	
TCI_2	Inicia y recuerda el trabajo de la sesión	TCI_2: (0.00.45.6) Buenos chicos vamos a iniciar con la relatoría, esa relatoría en función de cómo lo trabajamos la vez pasada, vamos a tratar hoy los dos ejes, una pareja de ustedes de las prácticas que haya, que tenga una relatoría relacionada con básica superior, ¿si la tienen?	
	Organiza la actividad y recuerda las consignas para el desarrollo de la actividad y las etapas/o fases de cómo se desarrollará la clase	TCI_2: (0.01.47.6) Va a ser que, antes de empezar a comentar, incluso la persona que lo vaya a leer su relatoría, antes de empezar a comentar que lo que trabaje en una primera instancia será la lectura completa de esa relatoría y después comentamos, la vez pasada fuimos comentamos a medida que iba leyendo	
	Solicita la participación de voluntarios	TCI_2: (0.02.18.4) ¿Quién se ofrece de voluntario para la de hoy?, con la primera, básica elemental, sino lo ponemos a dedo	
	Identifica a los estudiantes participantes AdD_s por el nivel educativo en el cual realizan las PP		TAP_2: (0.02.29.5) ¿Quiénes son de básica elemental?
			TCI_2: (0.02.48.2) No, o básica media, básica media, básica media, disculpen
		TCI_2: (0.03.11.3) ¿No la tienes?	

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Recuerda normas de participación para un buen desarrollo de la actividad.	TCI_2: (0.03.31.5) A ver, lo que tenemos que aquí es ser súper respetuosos con el que lee por razones de institucionalidad, una institución pide siempre respeto, pero además para poder comentar después, sobre la base de los que efectivamente ustedes escucharon de lo que nos va a contar el compañero
AdD_r	Escucha	
	Responde a la indagación del docente	AdD_2_22: (0.03.10.0) No, escrita no
AdD_r_p	Pregunta por el inicio de su participación	AdD_2_22: (0.03.30.2) ¿Empiezo?
	Escucha	
AdD_s	Escuchan	
	Responde a la indagación del docente	AdD_2_10: (0.01.35.8) Nosotros nunca. AdD_2_03: (0.02.36.9) Nosotros somos preparatoria

5.3.1.2. Segmento de interactividad: Inicio de la sesión de reflexión conjunta con presentación de la actividad de reflexión (Is_rc/ Pt_rc)

El SI de *Inicio de la sesión de reflexión conjunta con presentación de la actividad de reflexión (Is_rc/ Pt_rc)* se define por la apertura de la sesión áulica para la reflexión sobre la PP, en este espacio de tiempo uno o los dos tutores persiguen situar a los AdD_s en el contexto de la clase y de la actividad, enmarcando a los AdD_s en el contexto de la actividad de reflexión sobre una situación o una experiencia de PP que los AdD_s traen de su experiencia en el prácticum, comparten la finalidad de la sesión, organizan el aula de clase, puntualmente recuerdan las consignas de la actividad y de la tarea del curso, gestionan la organización del mobiliario en el aula.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_SI_SI*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TCI_2	Presenta la tarea de la sesión, con recordatorio del énfasis del ciclo académico.	TCI_2: (0.00.00.0) Entonces vamos a dividir lo es que la primera parte en donde vamos a incorporar las relatorías que están previstas
		TCI_2: (0.00.07.5) Y esas relatorías son efectivamente sobre este tema que estamos nosotros colaborando en Cátedra Integradora que es el diseño y construcción de ambientes, contextos y escenarios de aprendizaje
	Organiza la actividad	TCI_2: (0.00.21.5) Vamos a tener esperemos pues que en cada una de las sesiones en las que se hace este, este, esta dinámica tengamos tres
		TCI_2: (0.00.30.9) Ahora mismo vamos a tener dos, pero estamos confiando que vamos a tener tres
	Espera la participación de TAP_2 para la organización de la actividad	TCI_2: (0.00.37.5) Esperamos cinco minutos a que venga, uno segundo que venga el profesor TAP_2 que

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		tiene ya previsto que grupo o que persona va a empezar con la primera relatoría
	Organiza la actividad	TCI_2: (0.00.49.3) La idea es que vayamos cambiando cada semana dos cosas, un presupuesto los participantes que hacen la relatoría y, por otro lado, lo que vamos a tratar de hacer es que de acuerdo a los protocolos que tiene el trabajo de investigación
		TCI_2: (0.00.49.7) Que cada semana haya un trabajo de un nivel diferente, inicial, elemental, básica, elemental, superior
	Espera la participación de TAP_2 para la organización de la actividad	TCI_2: (0.01.28.1) Entonces déjenme ver si TAP_2 ya tiene la selección
AdD_r	Escucha la presentación de la actividad	
AdD_r_p	Escucha la presentación de la actividad	
AdD_s	Escuchan la presentación de la actividad	

5.3.1.3. Segmento de interactividad: Organización de la sesión de reflexión conjunta (O_s_rc)

En el SI de *Organización de la sesión de reflexión conjunta (O_s_rc)* se plantean las consignas de la tarea de la sesión, así como se orienta el proceso de reflexión y en común se pone de manifiesto la participación de los AdD. Los tutores en acuerdo organizan la actividad de la sesión de reflexión conjunta. El TCI_2 también recuerda detalles sobre la manera de presentar el relato, así como también solicita soporte al investigador para aclarar dudas del proceso de reflexión conjunta.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_SI_S2*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
		TAP_2: (0.02.19.3) A ver, chicos, vamos a empezar en este caso, yo estoy hablando ya unos momentos ya con CA
	Acuerda con TCI_2 la organización y el funcionamiento de la sesión	TAP_2: (0.02.26.8) La relatoría de quien dijimos que íbamos a trabajar, por favor...
TAP_2	Organiza la actividad de la sesión	TAP_2: (0.02.31.9) AdD_2_05 y AdD_2_16, AdD_2_05 con K o con C
		TAP_2: (0.02.36.0) AdD_2_05, AdD_2_05, con v chica, nunca vista gramática, con v chica
		TAP_2: (0.02.45.9) Uve, listo entonces acá está TCI_2, aquí está la relatoría, te voy a dejar abierta la relatoría esta,

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		TAP_2: (0.02.54.1) Y la relatoría que quien más era, era tuya, ¿no? AdD_2_05, AdD_2_05, listo, allí te dejo abierto,
	Solicita la salida del aula de dos AdD	TAP_2: (0.03.01.7) Allí está, ¡eh!, vengan un ratito AdD_2_27 y AdD_2_24
	Acuerda con el TAP_2 la organización y el funcionamiento de la sesión	TCI_2: (0.02.14.0) Ya los tengo todo organizado, pero quería saber si tú tenías quienes son los primeros
	Presenta la sesión	TCI_2: (0.03.15.3) Ok, entonces vamos a empezar con el primer, con la primera parte ¡ok!,
TCI_2	Recuerda los detalles para la presentación del relato	TCI_2: (0.03.24.9) La lectura de la relatoría que los estudiantes van a hacer, especificando pues todos los detalles que tiene allí,
	Abre la tarea de la sesión	TCI_2: (0.03.34.6) Entonces empezamos con AdD_2_05 con v pequeña
	Consulta al Inv_1 sobre un aspecto de la dinámica de reflexión	TCI_2: (0.03.59.2) ¿Si puede ir comentando verdad si es necesario?, ¿ella misma?
AdD_r	Contesta las preguntas que uno o los dos tutores le realizan	AdD_2_05: (0.02.34.6) AdD_2_16 con v chica. (risas)
AdD_r_p	Escucha	
	Escuchan	
AdD_s	Los AdD_s acuerdan con los tutores la designación de la lectura de la situación	AdD_2_22: (0.02.30.3) AdD_2_05 y AdD_2_16
Inv_1	Responde las consultas del TCI_2	Inv_1: (0.04.03.4) Mmm podría leerlo y si es que hay alguna cosa de los factores que hablamos a hace un rato la complementa, pero si no, lo lee corrido y de allí ya

5.3.1.4. Segmento de interactividad: Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Is_rc/L_ex-si)

El SI de *Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Is_rc/L_ex-si)* se define por el inicio de la sesión áulica para la reflexión sobre la PP con la lectura de una experiencia de PP por el AdD designado sobre la que se reflexionará, los tutores y el grupo de los AdD_s escuchan el relato de la situación o de la experiencia de PP.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S4_S1*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_2	Abre la sesión con petición de lectura de la experiencia o situación objeto de reflexión	TAP_2: (0.00.00.7) Lea, empecemos
	Escucha la lectura de la experiencia de PP objeto de reflexión	

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
TCI_2	Escucha la lectura de la experiencia de PP objeto de reflexión	
AdD_r	Lee la experiencia de PP objeto de reflexión	AdD_2_15: (0.00.03.4) La situación fue observada en el primer año de Educación Básica, consta de treinta y siete alumnos de cinco años, los niños desde hace más de un mes no cuentan con su maestra titular, razón por la cual a nuestra llegada tuvimos que trabajar con los niños sin la profesional, después de dos semanas de ausencia de la docente titular enviaron a una profesora de Cultura Física estuvo durante una semana, luego enviaron a una docente de Inicial y el día martes de la semana anterior se envió a otra docente que afirmó tener el nombramiento fijo que estuvo un día y después regresó a la docencia de Inicial, durante el cambio de los docentes los niños se muestran con algo de incertidumbre y una actitud de rebeldía pareciera que protestan debido a la inestabilidad que están, las nuevas profesoras pasan una semana tratando de informarse de quienes son los niños, formas de trabajo, materiales, conocer a los padres de familia, organizar las planificaciones y las tareas de los niños, además cambiando su estilos de enseñanza, razón por lo cual los niños siempre se ponen de pie y comienzan a cambiarles el nombre o a decirles tía o señora, etcétera, entonces esa fue la situación observada
AdD_r_p	Escucha la lectura de la experiencia de PP objeto de reflexión	
AdD_s	Escuchan la lectura de la experiencia de PP objeto de reflexión	

5.3.1.5. Segmento de interactividad: Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (L_ex-si)

El SI de *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (L_ex-si)* se define por la actividad de los participantes centrada en la lectura del relato de una situación o experiencia de la PP a cargo de un AdD (AdD_r) designado por el tutor. Los tutores y el grupo de los AdD_s escuchan el relato de la situación o de la experiencia de PP. La finalidad del SI es dar a conocer al grupo clase la experiencia o situación sobre la que se reflexionará.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S3_S2*:

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_2	Escucha la lectura de la experiencia de la PP	
TCI_2	Escucha la lectura de la experiencia de la PP	
AdD_r	Lee el relato de la experiencia o situación de PP	AdD_2_13: (0.00.35.1) En cuanto a la relatoría. Durante esta semana en el aula de cuarto año paralelo “B” sección matutina en la Unidad Educativa del Milenio 2 de la ciudad de Cuenca del sector urbano me llamó la atención la siguiente situación, después del receso mientras la docente trabajaba con los niños en formar un metro por decímetros hechos de cartulina fue llamada a una reunión sin previo aviso por lo que nos vimos en la obligación de hacernos responsables del aula, los niños trabajaban normalmente hasta que varios de ellos terminaron la tarea, entonces es cuando empezó el desbarajuste en el comportamiento del aula
Add_r_p	Escucha la lectura de la experiencia de la PP	
Add_s	Escuchan la lectura de la experiencia de la PP	

5.3.1.6. Segmento de interactividad: Lectura con presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión con interpretación del Add_r (L/P_ex-si/int_Add_r)

En el SI de *Lectura con presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión con interpretación del Add_r (L/P_ex-si/int_Add_r)* la actividad de los participantes consiste en la lectura del relato de una situación o experiencia de la PP a cargo de un AdD (Add_r) designado por el tutor. La finalidad del segmento es dar a conocer al grupo clase la experiencia o situación sobre la que se reflexionará. En este caso los Add_r avanzan su interpretación de algunos elementos o aspectos de la experiencia.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S2_S2*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_2	Escucha la lectura de la experiencia de PP objeto de reflexión	
TCI_2	Escucha la lectura de la experiencia de PP objeto de reflexión	
AdD_r	Lee el relato de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión	AdD_2_22: (0.03.51.8) Bueno, en el salón de clases de sexto año de Educación General Básica paralelo “A”, una situación especial que me llamó la atención en este día o en esta

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		semana fue la, fue cuando la docente planteó la, bueno realizó la clase de Matemáticas, la misma que se trataba a cerca de los múltiplos y submúltiplos de un número, la docente propuso una tarea a los estudiantes, la misma que consistía, consistía en que ellos debían escribir los múltiplos del cinco, del siete, del nueve, del once y del quince, cuando los estudiantes ya terminaron la clase
AdD_r_p	Escucha el relato de la situación de PP	
AdD_s	Escuchan el relato de la situación de PP	

5.3.1.7. Segmento de interactividad: Presentación de experiencias de PP por los AdD con valoración de las actuaciones para su reelaboración (Pt_ex_AdD/V_act)

En el SI *Presentación de experiencias de PP por los AdD con valoración de las actuaciones para su reelaboración (Pt_ex_AdD/V_act)* la actividad de los participantes se estructura en torno a solicitud del o de los docentes a los AdD para la aportación de experiencias de PP similares a las que se presentó, que se traen desde experiencias anteriores, experiencia similares o experiencias que se relacionan con el desarrollo de la tarea del curso.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_SI_S6*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Recomienda literatura para profundizar en la temática que se trata en la experiencia	TAP_2: (0.49.16.1) saben que hay un grupo si quieren anotarse busquen hay un grupo que se llama CREA que es de la Universidad de Barcelona, ellos trabajan, son los duros de comunidades de aprendizaje que hace este grupo, este grupo tiene como base estudios científicos en las universidades y han publicado en Cambridge Education y en la revista de Harvard de educación
TAP_2	Brinda criterios que orientan la modificación de las actuación de los AdD en la experiencia de PP presentada	TAP_2: (0.49.36.1) la comunidad de aprendizaje no te aguanta más, cada 20 minutos para, y hacen algo para volver a llamar la atención TAP_2: (0.54.00.1) entonces es interesante diseñar estas actividades no desde competencia si no desde trabajo colaborativo, están fácil como hacer ganar a todos, no ponerles un una, una meta donde solo haya 1, 2, 3 en ese tipo de casos sino hacerles ganar a todos e invertirse

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		premios, el que pinto más bonito, sí que estos manes trabajaron bien, tonces ellos ganan y en el trabajo, el que pinto más bonito
	Comenta una experiencia como solución a la experiencia de PP que se presenta	TAP_2: (0.49.43.7) yo era muy reacio hacer eso hasta que un profesor hizo conmigo, yo me aburro también y, y ya me olvido de la cosas, pero me decía el encantado y yo y esas cosas a mí para qué, pero el cada 20 minutos te daba una acción o actividad planificada para 20 minutos, cumplía eso 20 minutos y te hacia respirar
	Reconoce el valor de la actuación docente	TAP_2: (0.50.03.9) yo decía esa tonteras para que te sirven, pero si te hace a ti levantar, romper, volver un poco y volver a empezar con otra actividad
	Brinda criterios de actuación para la mejora de la experiencia	TAP_2: (0.50.11.5) que requiere esto de nosotros, que planifiquemos
	Recuerda un aspecto del modelo pedagógico de la universidad	TAP_2: (0.50.14.1) recuerden una de las bases del modelo educativo esencializar el currículum
	Relaciona la experiencia con el Proyecto PIENSA	TCI_2: (0.46.03.3) y ustedes no ven relación de todo esto que estamos hablando hoy con ambientes de aprendizaje
TCI_2	Interpreta la experiencia de PP usando el conocimiento académico y extrae criterios que orientan la modificación de las actuaciones de los AdD en la experiencia de PP presentada	TCI_2: (0.46.28.2) allí hay un tema psicológico importante, tu no ves que si él lo que quiere es llamar la atención y llamando la atención lo que hace es perturbar, hay que ser indiferente con eso, igual que con un bebe que llora para que lo atiendan siempre y nunca este solo, hay que acostumbrarlo a que este solo algún tiempo no, pero lo contrario también puede ser, a lo mejor necesita una obra de teatro en donde él sea el actor principal, y en esa obra de teatro se aprende matemáticas o se aprende historia, pero él, él es protagonista principal, no ha y nadie que esté por encima de él, él es el problema, entonces a lo mejor allí conocerá su talento y una manera de que no perturbe, pero tiene relación con el ambiente, podemos pasar al otro grupo
AdD_r	Los estudiantes presentan su experiencia de PP y la valoran	AdD_2_04: (0.47.41.4) bueno dentro de lo que yo pude observar fue cuando la profesora inicia la clase, y comienza más sucede esto cuando comienza a dar instrucciones de lectura ya, ya está como unos tres minutos como bien atentos,

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		pero después cada uno comienza a hablar, no le escuchan y comienza a estar conversando, y así se va subiendo el nivel de desorden y entonces así la profesora ya se da en cuenta que ya nadie le está prestando atención
AdD_r_p	Escucha Escuchan	
	Aportan experiencias similares a la experiencia o situación objeto de reflexión y exponen actuaciones efectuadas alternativas	AdD_2_01: (0.43.34.6) este una pregunta o sea respecto del todo eso de las expectativas y del comportamiento o sea de la docente con sus alumnos hay un estudiante que se llama Jorge este estudiante la docente es para nosotros excelente porque hasta ahora no le encontramos un error, su enseñanza es muy buena, pero al especialmente a este alumno es bien inquieto a ella AdD_2_20: (0.51.31.8) ya bueno, yo les quería compartir más que todo el otro día yo conversaba con mis compañeros con respecto a lo que usted dice de los muchachos de las actividades la profe no delego tanto a AdD_2_09 como a mí que hagamos una clase y alguien puede decir son, son solo, bueno a mí me tocó un tema cortito que eran los modificadores del sujeto ya entonces cualquiera dice eso será así, entonces lo que yo hice fue como todo, el día que nosotros llegamos los chicos estaban agrupados, estaban sentados en grupos y eran 9, entonces lo volví hacer así porque el profe los sentó en fila

5.3.1.8. Segmento de interactividad: Presentación por el AdD_s de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto del proyecto PIENSA relacionada a un aspecto o elemento de la experiencia que se relató anteriormente (Pt_ex-si/F_asp_Pi)

El SI de *Presentación por el AdD_s de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto del proyecto PIENSA relacionada a un aspecto o elemento de la experiencia que se relató anteriormente (Pt_ex-si/F_asp_Pi)* se caracteriza nuclearmente por la presentación de la situación o experiencia del proyecto PIENSA que incluye una temática similar a la de la situación o experiencia de PP que se relató antes. En este SI el AdD que presenta la situación o experiencia de PP ha sido identificado o designado por el o los tutores o bien ha querido presentarlo de manera voluntaria.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S5_S6*:

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_2	Abre el espacio para la presentación de una situación o experiencia similar en relación con el PIENSA	TAP_2: (0.27.46,2) ¿Tal vez alguien más quiere aportar o podemos conversar desde el PIENSA de alguien para ver esas cosas?, o ¿podemos pasar alguna otra relatoría tal vez? Add_2_01 ¿qué dices?
	Indaga sobre algunos aspectos o elementos de la situación	TAP_2: (0.29.17.7) ¿Qué era?, ¿qué era lo más fácil Add_2_19? No sigo, igual tengo solo este semestre con ella y allá, siga trabajando como quiere.
	Abre el espacio a la participación de los Add.	TAP_2: (0.31.34.5) ¿Qué?, ¿qué opinan de eso?
TCI_2	Indaga sobre un aspecto o elemento de la experiencia o situación de PP	TCI_2: (0.31.10.9) Los mismos que no se querían.
	Recuerda y propone una alternativa de actuación para la experiencia o situación de PP	TCI_2: (0.31.25.0) O sea puede hacer lo del polaco también, mañana le puedes pegar todo lo que tú quieras, pero me tienes que escribir una carta diciendo por qué y qué es lo que no te gusta
Add_r	Escucha la exploración conjunta de la situación	
Add_r_p	Escucha la exploración conjunta de la situación	
Add_s	Presenta su experiencia de PP en relación al Eje integrador el curso y al PIENSA	Add_2_19: (0.28.24.6) Bueno, nosotros la problemática que, de la que partimos para nuestro PIENSA es sobre el trabajo en grupo, pero esto parte porque como bien saben todos unificaron las escuelas a una sola, entonces dentro de mi aula hay estudiantes que vienen de diferentes escuelas

5.3.1.9. Segmento de interactividad: Presentación de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto o elemento similar al de otra experiencia o situación de PP presentada anteriormente (Pt_ex-si/F_asp-ele_sim)

El SI de *Presentación de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto o elemento similar al de otra experiencia o situación de PP presentada anteriormente (Pt_ex-si/F_asp-ele_sim)* se caracteriza nuclearmente por la presentación de la situación o experiencia de la PP por un Add_s. En este SI el Add que presenta la situación o experiencia de PP ha sido identificado o designado por el o los tutores o bien ha querido presentarlo de manera voluntaria. La presentación de parte del Add en algunos casos incluye emisión de juicios de valor e interpretaciones de la situación o experiencia de PP, mientras se presenta la situación o experiencia de la PP los tutores escuchan, es probable que uno o los tutores tomen nota de algunos aspectos de la situación o experiencia de la PP y al mismo tiempo el resto de los Add escuchan la presentación.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los Add en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S4_S7*:

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Consulta algunos aspectos de la PP	TAP_2: (0.22.12.4) ¿quién más ha cambiado de curso, de profesores?
	Identifica a una pareja pedagógica practicante, que ha tenido una experiencia similar a la que se relató	TAP_2: (0.22.14.4) habían sido ustedes AdD_2_04, AdD_2_07, AdD_2_27, AdD_2_27 también
	Solicita la participación de la pareja pedagógica practicante	TAP_2: (0.22.19.5) ¿podrían comentarnos cómo pasa eso?
TAP_2	Indaga a los AdD su percepción sobre un aspecto de la experiencia o situación	TAP_2: (0.22.23.0) ¿cómo se da esos procesos relevantes en, en los choques?, por favor gracias
	Emite criterios de actuación para abordar la situación o experiencia de PP	TAP_2: (0.22.31.3) Recuerden que esto no se trata de dar solución sino puntos de encuentro de la reflexión
	Escucha la explicación de la presentación de la experiencia de PP	
	Escucha la explicación de la presentación de la experiencia de PP	
TCI_2	Pregunta al AdD_r aspectos puntuales que concretan el relato de la experiencia de PP que se está presentando	TCI_2: (0.20.46.8) Fue, ¿fue con ellos?
AdD_r	Escucha la explicación de la presentación de la experiencia de PP	
AdD_r_p	Escucha la explicación de la presentación de la experiencia de PP	
	Escucha la explicación de la presentación de la experiencia de PP	
		AdD_2_18: (0.20.35.3) bueno, sí exactamente el ambiente, el día de hoy el niño no asistió a clases porque, o sea fue a clases, pero fueron sus papás, bueno su mamá y su abuelita
AdD_s	Presenta una experiencia de PP	(...) AdD_2_18: (0.20.48.7) Sí, y, pero el niño no asistió y nos dimos cuenta que o sea los niños se sienten más tranquilos en parte porque el niño no les está, ya no les está molestando o sea ya no está en ese momento y la profe incluso, la profe se siente más tranquila, se le ve, o sea se le ve en el rostro que ya no está tan estresada así

5.3.1.10. Segmento de interactividad: Ampliación de información de la experiencia o situación de PP a petición de los tutores (Ai_ex-si)

El SI *Ampliación de información de la experiencia o situación de PP a petición de los tutores (Ai_ex-si)* se caracteriza por la solicitud de ampliación de información sobre la situación luego de la

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

lectura o presentación de la situación o experiencia de PP al AdD_r o al aprendiz que lo acompaña a la PP. El objetivo del segmento es brindar a todos los participantes una visión más clara con detalles de lo que sucede en la situación.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S6_S14*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Introduce el aspecto o elemento de la experiencia a explorar	TAP_2: (0.44.40.5) No cierto, una de las premisas de la educación ecuatoriana dentro de las prácticas que habían en las universidades eran, era mejor profesor AdD_2_26 porque de los cincuenta que entraban pasaban dos
TAP_2	Indaga las perspectivas de los AdD sobre el tipo de docente que esperan ser	TAP_2: (0.44.06.3) ¿qué estilos de profes queremos ser?
	Pregunta al AdD_r sobre la efectividad de las estrategias que empleó en la situación	TAP_2: (0.45.23.3) ¿qué viste tú, ¿qué?, ¿cuál fue la, lo que mejor funcionó en tu experiencia AdD_2_07?
	Pregunta sobre la efectividad de la estrategia planteada	TAP_2: (0.46.17.2) ¿Resultó?
TCI_2	Pregunta sobre la efectividad de la estrategia planteada	TCI_2: (0.46.16.4) ¿Resultó?
AdD_r	Amplía la información de la situación	AdD_2_07: (0.45.34.7) Eh, diría que la, o sea perdón profe, pero la que estaba al principio no sé si, como ya sabía que se iba a jubilar no le daba mucha importancia
	Responde las preguntas planteadas por el TCI_2 y TAP_2	AdD_2_07: (0.46.17.3) Sí.
AdD_r_p	Escucha	
	Escuchan	
AdD_s	Responden las preguntas planteadas por TAP_2	AdD_2_23: (0.44.17.0) se aprovechan por la confianza, exageran

5.3.1.11. Segmento de interactividad: Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si)

En el SI de *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si) la actuación de los participantes consiste en indagar elementos relevantes de dicha experiencia examinando los diferentes aspectos que intervienen en la misma y en poner de relieve algunas relaciones. Los AdD contribuyen a la exploración poniendo de relieve diferentes aspectos de la situación presentada, que reconocen como similares a los que identifican en situaciones de su propia experiencia en sus respectivas escuelas.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S6_S11*:

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Comenta sus proyecciones sobre el espacio profesional en el que se desarrollarán los AdD_s	TAP_2: (0.38.17.7) Un punto importante que ustedes tienen que entender también es que ustedes están en práctica como docentes, pero si ustedes se piensan quedar toda la vida como docentes se fregaron, tienen que llegar a ser rectores
		TAP_2: (0.38.39.9) Lo tienen que ser, les estamos preparando para que sean directores y rectores
		TAP_2: (0.38.43.4) imagínense AdD_2_29 sí es que esto que vamos en práctica, esto, que esté otro, llega a un lugar donde hay veinte profesores que no les da la gana de hacer las cosas
TAP_2	Comenta sobre el contexto laboral	TAP_2: (0.38.56.7) tienes los chances o el AdD_2_29 se mete ganas para cambiar eso o simplemente la zona de confort le hace que, como una diáspora empiece absorber eso y le soy sincero la mayoría de las veces la gente cede
	Solicita a los AdD_s conclusiones sobre la experiencia o situación de PP objeto de reflexión	TAP_2: (0.39.40.9) ¿Qué conclusión podríamos sacar a esta primera relatoría de la señorita AdD_2_27, AdD_2_24?
	Ejemplifica la situación enlazándola con un PIENSA	TAP_2: (0.41.11.9) por ejemplo uno de los PIENSA que están pensando, perdón la redundancia el equipo de AdD_2_27, AdD_2_24 es justamente construir normas de convivencia en el aula con ustedes, vamos a construir estas normas de convivencia
	Respalda la intervención del TAP_2	TCI_2: (0.38.30.3) Claro TCI_2: (0.39.11.1) Sí
TCI_2	Expone su perspectiva sobre el espacio laboral en el que se desarrollarán los AdD_s	TCI_2: (0.38.38.7) Yo espero que todos lo sean TCI_2: (0.38.54.2) Ustedes son líderes
AdD_r	Escucha	
AdD_r_p	Escucha	
	Escuchan	
AdD_s	Responde a las peticiones de exploración de los tutores	AdD_2_01: (0.39.47.2) De que, o sea siempre se debe de llegar a un acuerdo o sea no, o sea no darle todos los privilegios al hijo, a la hija, que este dar a conocer, también, no sé, creo, que respeta también cuando es un no.

5.3.1.12. Segmento de interactividad: Exploración conjunta de actuaciones alternativas a las identificadas en la experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Ec/ac-atl)

El SI de *Exploración conjunta de actuaciones alternativas a las identificadas en la experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Ec/ac-atl)* se caracteriza por abrir un espacio de exploración y discusión de la experiencia o situación objeto de reflexión. En el SI de exploración conjunta la actuación de los participantes se estructura en torno a indagar actuaciones alternativas a las que se dan en la situación presentada por AdD_r, examinando su plausibilidad.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S2_S9*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_2	Solicita la participación de los AdD con aportación de actuaciones alternativas identificadas en situaciones o experiencias similares a la que se relató	TAP_2: (0.33.40.0) AdD_2_27 también cuenta tú caso del IE_2
	Reconoce la importancia de la temática que aborda la situación o experiencia de PP	TCI_2: (0.32.25.8) Muy interesante
TCI_2	Solicita la participación de los AdD con aportación de actuaciones alternativas identificadas en situaciones o experiencias similares a la que se relató	TCI_2: (0.32.27.9) ¿Algunos de ustedes ha visto algo parecido o algo contrario o no?
	Solicita aclaraciones de las situaciones similares que comentan los AdD.	TCI_2: (0.32.31.3) ¿Una ausencia de control porque no tenía esa estrategia como esa?
AdD_r	Escucha	
AdD_r_p	Proporciona información sobre las actuaciones o soluciones que se han llevado en esa experiencia de PP	AdD_2_23: (0.34.34.8) Yo estoy con AdD_2_10 y nosotros no tuvimos durante dos semanas la profesora y una vez llegó la vicerrectora y tocó lo que dice llenen lo del a-va-lan-cha y yo traté de hacer eso y no funcionó porque o sea de ley los niños dicen el a durísimo y a la segunda vez ya en vez solo de decir el a se ponían a gritar y a gritar exageradamente, obviamente por hacer esto
		AdD_2_15: (0.32.39.1) Nosotros tuvimos en primero con una profesora de Cultura Física entonces ella, ella no les podía manejar y como no les podía manejar los niños se levantaban, les hacía, les hacía, no sé, les gritaba o algo para que se sienten ya, pero se hacía más relajo en el aula, pero como no sé si será desde los chiquitos hasta los grandes pero con esos chiquitos si uno les dice a ver vamos a jugar al capitán manda que todos se sienten y todos se
AdD_s	Aportan actuaciones desde experiencias de PP similares a la que se relató que ofrezcan alternativas o soluciones	

Actor	Actuaciones	Mensajes
		sientan, o el capitán manda que todos se acuesten sobre la mesa, se acuestan
		AdD_2_27: (0.34.05.5) No, sí le escuché. La profe de nosotros también tenía esa dinámica de, porque ellos se alborotaban mucho, se paraban, regresaban golpeados así, entonces la profe decía a-va-lan-cha y decía a, gritaban durísimo a, entonces cuando ellos gritaban como que desfogaban y sacaban todo de ahí, entonces ya se han sentado cada uno en su puesto y hasta que la docente gritaba una vez más ya todos estaban sentados

5.3.1.13. Segmento de interactividad: Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP de aprendizaje y su relación con el trabajo PIENSA (Ec/ex-si_Pi)

El SI de *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP de aprendizaje y su relación con el trabajo PIENSA* (Ec/ex-si_Pi) se caracteriza por abrir un espacio de exploración conjunta y discusión libre de la situación. Los docentes fomentan la participación de los AdD_s para profundizar en la situación o experiencia de PP que se ha presentado, examinando los diferentes elementos/aspectos que intervienen usando conceptos propios del proyecto PIENSA. Asimismo, animan la participación de los AdD para que contribuyan a la reflexión aportando sus experiencias, similares a las que se estudia, y que ayuden a explorar la situación, es decir útiles para identificar diferentes aspectos característicos de la situación a partir de situaciones similares a las que es objeto de reflexión. Los AdD puntualmente pueden valorar la actuación del docente y la propia actuación en la situación como practicantes.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S5_S2*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Solicita identificar conceptos (ambiente, escenario, etc.) en las situaciones identificadas por los estudiantes para el Programa PIENSA	TAP_2: (0.03.09.1) ¿Qué tipo de ambiente sería ese? (...) No áulico, ¿cuánta plata tuvieron que gastar para hacer eso?
		TAP_2: (0.09.39.0) Porque él está modificando escenario, está modificando, tú, tú PIENSA hacia donde lo enfocaron con el AdD_2_17
TAP_2	Valora las prácticas de los AdD	TAP_2: (0.02.18.7) (...) hay muchas veces, con otros estudiantes que he podido ver, que lo que hacen es ir a buscar lo malo (<i>en las situaciones de la práctica</i>) y desplazan lo bueno. (<i>las que ustedes presentan</i>) son súper buenas ideas casi, todos ustedes están haciendo buenas prácticas
	Formula recomendaciones de	AdD_2: (0.05.52.3) Se dan cuenta la importancia de la condición del profesor y

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	actuación profesional basadas en su interpretación de la situación	es lo que a nosotros tenemos que cambiar, qué tipo de profesor queremos ser, porque con, justamente estábamos conversando con AdD_2_24 y AdD_2_23, se va a encontrar un montón de problemas, pero si dejan que eso les afecte su rol de docente la manera en que ustedes están convencidos que quieren cambiar la educación todo se va a la basura todos los esfuerzos que están haciendo y van a tener padres que les matan de iras
	Identifica elementos relevantes de la situación	TAP_2: (0.09.19.2) Claro, pero se dan cuenta la importancia de entender que los taitas también son actores del proceso educativo
	Anima a los AdD a participar	TAP_2: (0.06.36.9) ¿alguien quiere, tú AdD_2_19, quieres comentar algo?
	Anima a presentar situaciones o experiencias relacionadas con el proyecto PIENSA a otros estudiantes	TAP_2: (0.09.34.5) va el AdD_2_29, y ¿cómo va por el tuyo? Sobre tu experiencia ...
	Solicita valoraciones	TAP_2: (0.02.36.3) ¿esto puede ser una buena práctica AdD_2_18?
		TAP_2: (0.03.18.8) ¿qué opinas tú o cómo tú viste la reacción de los niños?
		TAP_2: (0.09.19.2) Claro, pero se dan cuenta la importancia de entender que los taitas también son actores del proceso educativo y sobre todo
	Realiza recomendaciones	TAP_2: (0.06.24.1) pero si algún rato se llega a cansar de eso, tomen en cuenta en renunciar o cambiar de profesión, porque yo sé que cansa, pero es necesario que ustedes se alimenten con estrategias nuevas día a día
	Anima a relacionar teoría y práctica	TAP_2: (0.11.03.4) Mjm, de vincular las dos cosas, porque no todo es lindo como les venden en los libros de que, vamos a hacer esto, vamos a, que lindo es, que movamos todo, ¿cómo poder a la realidad que lo que ustedes están viviendo?
TCI_2	Abre el espacio de diálogo a todos los AdD	TCI_2: (0.02.08.2) ¿Algún comentario sobre la actividad que hizo el profesor y los resultados que tuvo ahí?
	Pregunta para ampliar la información	TCI_2: (0.07.24.3) ¿Cuánto dura una actividad?

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		TCI_2: (0.07.31.6) Y el hecho de que algunos de los varones hayan abusado de eso, ¿no generó conflicto entre ellos y las niñas?
	Aporta interpretaciones y valoraciones de diferentes aspectos de la situación	TCI_2: (0.09.10.0) Entiendo que ahí no tienen nada de comida en la escuela TCI_2: (0.08.07.0) Se cansaron de comer tanto TCI_2: (0.08.22.5) Fallaron los papás, pero los papás tenían instrucciones de que tenían
AdD_r_p	Amplia la información de la situación que se presenta mostrando aspectos críticos del docente y refuerza los positivos	AdD_2_20: (0.03.22.4) Que, bueno eh algo que también falta, cabe de acotar ahí eh, fue que el profe había dicho que, les había enviado más que todo a los papás que sean ellos quienes les envíen la comida y los papás lo más rápido que encontraron fue comprar una funda de chitos, entonces nada, ustedes se iban allá y encontraban una fila solo de chitos, de chitos, chitos, chitos, entonces el profe también lo que supo decir es que, ah, en la reunión que tuvieron ayer, les dijo que les va a evaluar a los papás, que todos los papás habían sacado una mala calificación por enviarles ese tipo de alimentos AdD_2_20: (0.05.29.9) O sea no, no es que están, obviamente en algunas materias tienen falencias y el profe también trata de esas falencias ya de fortalecer, él dice que no quiere que se vayan los chicos sin, sin faltantes ya prácticamente a otro nivel, que ellos ya van a pasar. Entonces de ahí ha sido súper buenas las prácticas también
	Contesta las inquietudes del TCI_2	AdD_2_20: (0.07.41.4) Claro, lo que pasa, las chicas decían, ¡ah, pero es que tú también estas cogiendo así! de ahí ellos empezaron, cogieron la chompa si se pusieron aquí y de ahí si las chompas eran, pero llenitas, llenitas
AdD_r	Presenta la situación trabajada en el Proyecto PIENSA	AdD_2_18: (0.02.40.6) O sea porque, justamente nosotros tomamos como referencia al profe de ellos que fomenta las buenas prácticas y nos damos cuenta que si es una buena elección también y, porque,

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		no es que netamente se, el aprendizaje está dentro del aula, más bien como ustedes lo dijeron, que les hizo aprender saliendo del aula y después les hizo o sea el valor de lo que, lo que ellos hicieron, les hizo reflexionar, entonces para mí o sea si considero que es buenas prácticas dentro la escuela
Add_s	Escuchan	
	Valoran positivamente el trabajo del docente de la situación en la escuela	Add_2_19: (0.06.50.7) Motiva, motiva a los estudiantes, motiva a los practicantes, incluso yo también he pasado por ahí algunas veces y, y como Add_2_20 dice no más la diferencia del aula con el aula de ella, pero siempre hay una estrategia como dice, como dice usted profe para mejorar
	Valora la experiencia y la relaciona con el eje del curso o proyecto PIENSA	Add_2_19: (0.07.07.1) esta dinámica de salir del aula, también mejorar el escenario, el ambiente, el contexto, todo es positivo y todo ayuda a que los chicos aprendan, a que los chicos mejoren y eso es cheverazo, súper, súper bacán porque no cuesta nada entonces

5.3.1.14. Segmento de interactividad: Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP guiada por preguntas del TAP_2 (Ec/ex-si/TAP_2_preg)

El SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP guiada por preguntas del TAP_2 (Ec/ex-si/TAP_2_preg)* comporta la exploración por parte los tutores y los Add de los diferentes elementos/aspectos que intervienen en la experiencia o situación de PP y sus relaciones. Los actores educativos discuten diferentes aspectos que marcan la situación guiada por las preguntas del TAP_2.

Los patrones tipos de actuación de la pareja de tutores y los Add en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S7_S9*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_2	Agradece la lectura de la situación	TAP_2: (0.19.38.3) Muchas gracias, señor Add_2_12
	Genera el diálogo con preguntas sobre las posibles actuaciones que se deberían llevar	Add_2_14 ¿cuánta plata necesitó el compañero y su docente para aplicar esta estrategia?
	Focaliza la reflexión en la experiencia del docente de profesores en servicio en contraste con la actuación docente de los Add	TAP_2: (0.20.46.4) Pero no sólo eso, voy a estar rodeado de treinta profesores que siguen en su zona de confort porque vean yo, dense cuenta, nosotros estamos aquí, somos, estamos bien con lo que medio, medio que hacemos viene el Add_2_29

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		con toda la gana, con toda su energía, estudiante de la UNAE va a hacer tecnología a hacer esto, este otro ¿cómo crees que le van a ver al señor AdD_2_18?, ¿cómo crees que le va a ver al señor AdD_2_29?
	Realiza preguntas dirigidas a los AdD para indagar desde su experiencia la situación	TAP_2: (0.20.11.4) Hacerla. ¿Hubiese sido enriquecedor para el estudiante?, ¿qué opinas AdD_2_25?, ¿cómo ganarse la voluntad?
TCI_2	Escucha	
AdD_r	Escucha	
AdD_r_p	Escucha	
	Escuchan	
		AdD_2_14: (0.19.44.2) Nada, más que ser inteligente y capaz
		AdD_2_25: (0.20.20.1) aplicar estrategias, siendo hábil
AdD_s	Responden las preguntas de TAP_2	AdD_2_18: (0.21.13.6) O sea están acostumbrados a no hacer nada, o sea, si yo tengo los años de experiencia y viene alguien nuevo o sea me sentiría como que quiere imponer
		AdD_2_07: (0.22.32.6) Debo intentar que esta persona se dé cuenta que yo puedo ayudar también y cuando lo quiere él

5.3.1.15. Segmento de interactividad: Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP con valoración de las aportaciones del AdD_r y el TAP_2 (Ec/ex-si/V_AdD_r/TAP_2)

El SI de *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP con valoración de las aportaciones del AdD_r y el TAP_2* (Ec/ex-si/V_AdD_r/TAP_2) se estructura en torno a indagar la situación de la PP presentada por AdD_r, quien realiza valoraciones sobre la experiencia o situación de PP, examinando los diferentes elementos/aspectos que intervienen y sus relaciones. Los actores educativos discuten diferentes aspectos que marcan la situación a partir de situaciones similares a las que es objeto de reflexión. En este SI el TAP_2 valora la actuación de los AdD en la situación o experiencia sobre la que se reflexiona, a su vez el AdD_r valora los aportes que se han trabajado en el proceso de reflexión sobre la situación o experiencia que presentó.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S7_S6*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_2	Solicita a los AdD_s sus percepciones sobre el aporte de la reflexión sobre la situación	TAP_2: (0.15.24.5) AdD_2_23 ¿qué has logrado aprender o rescatar lo que hemos ido aportando?

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Respalda/reconoce la intervención del TCI_1	TAP_2: (0.16.27.3) retomo las palabras de TCI_2 por el proceso de gestión, el proceso de gestión muchas veces también nosotros mismo cuándo no hemos ido y juzgado
	Reconoce actuaciones mal trabajadas por los AdD_s	AdD_2_13 al docente
	Valora la actitud de los AdD_s en la PP	TAP_2: (0.16.52.4) Entonces, es importante que valoremos también la práctica docente y que tratemos como lo que dice AdD_2_23 buscar formas pero que también ustedes se vean que no es conocimiento únicamente sino actitud
TCI_2	Escucha	
AdD_r	Valora los aportes que se han desarrollado sobre la situación o experiencia de PP que relató	AdD_2_23: (0.15.31.6) Principalmente que, aunque pareciera que toda la respon, responsabilidad está sobre el docente o sea no se lo puede juzgar al pobre porque como dice el profe no está preparado o sea ya, y aparte está con cuarenta estudiantes en un aula en donde el docente tiene espacio únicamente para su escritorio
AdD_r_p	Escucha	
AdD_s	Escuchan	

5.3.1.16. Segmento de interactividad: Focalización en un aspecto o elemento de la experiencia o situación de PP (F/asp-ele/ex-si)

El SI de *Focalización en un aspecto o elemento de la experiencia o situación de PP (F/asp-ele/ex-si)* comporta la actuación del TCI_2 quien en un primer momento indaga sobre algún aspecto o elemento de la situación o experiencia para luego focalizar la reflexión en un aspecto o elemento de la experiencia o de la situación, esta intervención es apoyada por la reafirmación del TAP_2.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S8_S11*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_2	Reafirma la intervención del TCI_2	TAP_2: (0.44.23.2) Se rompe la burbuja y genera problemas psicosociales que les da, les hace tener miedo.
	Pregunta a los AdD	TCI_2: (0.41.37.8) A ver vamos a hablar de una cosa sencilla el bullying, ¿cuántos actores participan en el bullying?
TCI_2	Focaliza la reflexión en un aspecto de la experiencia de PP	TCI_2: (0.41.55.6) El que observa y aplaude al buleador ese es el más importante. En Finlandia acabaron con el bullying en las escuelas, no existe y no trabajaron con, ni con el buleador, ni con

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		el buleado sino con los que aplauden, con el tercer actor, con los que no le dicen nada al buleador y se quedan ahí riéndose del buleado,
AdD_r	Escucha	
AdD_r_p	Escucha	
	Escuchan	
AdD_s	Responde la pregunta del TCI_1	AdD_2_10: (0.41.46.7) La víctima y él, la víctima y el agresor

5.3.1.17. Segmento de interactividad: Focalización por el TAP_2 en un aspecto o elemento específico de la experiencia o situación de PP (F/TAP_2/asp-ele/ex-si)

En el SI de *Focalización por el TAP_2 en un aspecto o elemento específico de la experiencia o situación de PP (F/TAP_2/asp-ele/ex-si)* comporta la actuación del TAP_2 quien en un primer momento indaga sobre algún aspecto o elemento de la situación o experiencia para luego focalizar la reflexión en ese aspecto o elemento de la experiencia o de la situación, mientras que los AdD responden las inquietudes planteadas por el TAP_2.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S6_S14*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Introduce el aspecto o elemento de la experiencia a explorar	TAP_2: (0.44.40.5) No cierto, una de la premisas de la educación ecuatoriana dentro de las prácticas que habían en las universidades eran, era mejor profesor AdD_2_26 porque de los cincuenta que entraban pasaban dos
TAP_2	Pregunta las perspectivas que los AdD tienen por ser docentes	TAP_2: (0.44.06.3) puntos importantes ¿qué estilos de profes queremos ser?,
	Pregunta al AdD_r sobre la efectividad de la estrategias que empleo en la situación	TAP_2: (0.45.23.3) ¿qué viste tú, ¿qué, ¿cuál fue la, lo que mejor funcionó en tu experiencia AdD_2_07?
	Pregunta sobre la efectividad de la estrategia planteada	TAP_2: (0.46.17.2) ¿Resultó?
TCI_2	Pregunta sobre la efectividad de la estrategia planteada	TCI_2: (0.46.16.4) ¿Resultó?
AdD_r	Amplía la información de la situación	AdD_2_07: (0.45.34.7) Eh, diría que la, o sea perdón profe, pero la que estaba al principio no sé si, como ya sabía que se iba a jubilar no le daba mucha importancia
	Responde las preguntas planteadas por TAP_2 y TCI_2	AdD_2_07: (0.46.17.3) Sí.
AdD_r_p	Escucha	

Actor	Actuaciones	Mensajes
AdD_s	Escuchan	
	Responde las preguntas planteadas por TAP_2	AdD_2_23: (0.44.17.0) se aprovechan por la confianza, exageran.

5.3.1.18. Segmento de interactividad: Focalización por el TAP_2 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión relacionado con el proyecto PIENSA (F/TAP_2/asp-ele_ex-si/Pi)

El SI de *Focalización por el TAP_2 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión relacionado con el proyecto PIENSA (F/TAP_2/asp-ele_ex-si/Pi)* se caracteriza por la presentación de situaciones o experiencias del PIENSA a petición del TAP_2, quien relaciona la temática que se está abordando de la situación o experiencia de PP presentada inicialmente con el trabajo de fin de curso que están trabajando los AdD. En concreto algunos estos PIENSA empatan con la temática que se focaliza por parte del TAP_2 de la situación.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S5_S3*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_2	Solicita la participación de un AdD con la explicación de la situación desde la presentación de una situación o experiencia de PP que se focaliza en un aspecto de la situación o experiencia relatada.	TAP_2 (00.09.27.6) por ejemplo AdD_2_29 ¿Cómo va con lo tuyo? TAP_2 (00.09.34.7) ¿cómo va por el tuyo? Sobre tu experiencia
	Comenta el objetivo del PIENSA del AdD al que pide su aportación	TAP_2: (0.09.39.0) Porque él está modificando escenario, está modificando, tu, tu PIENSA hacia donde lo enfocaron con el AdD_2_17
	Justifica la selección de profesores de prácticas preprofesionales	TAP_2: (0.10.21.9) Ojo que no está mal tampoco, porque uno de los mejores profes que, aunque usted no crea, es el profe, el, el que está ahora en tercero, creo que está con usted, ¿con quién era? que antes estaba con ustedes y ahora está creo que, en tercero, con ustedes AdD_2_24.
	Argumenta la necesidad de conocer determinados modelos (conductistas)	TAP_2: (0.10.35.7) El profe puede ser mal genio, puede ser todo lo que quieran, pero la idea es que ustedes entiendan por qué les llevamos y les motivamos a los modelos, porque no está mal el modelo conductista porque, mucha parte de la educación lo es, pero la onda es estructurar eso, en diálogo con otros tipos de modelo y que no sea solo eso, entonces se dan cuenta
	Solicita valoraciones	TAP_2: (0.10.56.0) ¿qué opina por ejemplo con eso (de la actuación de un determinado docente) AdD_2_16?

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Valora la reflexión de la AdD y reafirma la percepción del TCI_2	TAP_2: (0.12.39.8) Sí
TCI_2	Valora positivamente la reflexión/comentario que realiza el o la AdD	TCI_2: (0.12.38.4) Muy buena reflexión fíjense.
AdD_r	Escucha	
AdD_r_p	Escucha	
	Escuchan	
AdD_s	Aporta una situación diferente relacionada con el mismo aspecto de PIENSA (cambio de escenarios áulico-no áulico)	AdD_2_29: (0.09.46.0) nuestro PIENSA era de Matemáticas y era, era de escenarios áulicos y no áulicos y cambiar el ambiente también áulico y no áulico y después ya tabularle, tabular la información vimos que, o sea se mejoró en algo la, la problemática que había surgido, tuvimos que sacarles a los estudiantes del aula, o sea al principio, la primera vez que les sacamos si surgió el problema de que se fomentaba la indisciplina todo eso, era después de un grito y dos puteadas ya
	Presenta una experiencia sobre una situación o aspecto similar	AdD_2_16: (0.11.15.0) Bueno, nosotros también nos enfocamos en cómo el profesor da clase, porque me parece que es un excelente docente, él se enfoca siempre en hacerles razonar a los niños, enseñarles siempre en base de razonamiento

5.3.1.19. Segmento de interactividad: Focalización por el TAP_2 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso del conocimiento académico por el TCI_2 (F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca)

El SI *Focalización por el TAP_2 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso del conocimiento académico por el TCI_2 (F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca)* el TAP_2 focaliza la reflexión en un aspecto o elemento de la situación, en algunos momentos solicita la participación del TCI_2 para aclarar un el aspecto o elemento de la situación. La participación del TCI_2 comprende en general el uso del conocimiento académico con ejemplificaciones para aclarar los distintos aspectos o elementos que se tratan de la situación.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S6_S5*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_2	Recuerda un aspecto o elemento que contextualiza a la situación	TAP_2: (0.07.03.0) Un punto importante, recuerden el contexto socio educativo marca mucho los espacios
	Solicita la intervención del TCI_2 para aclarar en aspecto de la situación	TAP_2: (0.07.53.0) ¿qué, ¿qué podemos?, ¿cómo podemos hacer eso para que pueda dar aportes? TCI_2.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Abre el espacio a la exploración de la situación relacionando una actuación de la situación con la norma educativa	TAP_2: (0.12.09.8) Punto importante esto, que el desconocimiento de la, hay una premisa jurídica que dice que el desconocimiento de la ley no te exime de culpa.
	Pregunta a la AdD_s sobre algunos aspectos de la situación	TAP_2: (0.12.45.2) ¿qué ha pasaba AdD_2_28 cuando vos te hacías o la profe se hacía la loca?, y, ¿qué hacían todos los guaguas en ese momento?
	Comenta un aspecto relacionado con la situación	TAP_2: (0.13.27.4) la constante rotación que habido de los profesores es que ellos están, o las demandas siguen en proceso, no porque tengan la culpa, sino porque no tienen las evidencias del proceso que pudo haberse detenido
TCI_2	Usa el conocimiento académico/pedagógico para explicar la situación	TCI_2: (0.07.57.7) Sí bueno, hay dos problemas que tienen subproblemas cada uno, un problema es de gestión institucional y otro es un tema supra institucional porque es de, tiene que ver con las leyes y con el concepto de las leyes de los derecho del niño y el primero de gestión institucional también un poco relacionado con la ley, es que las instituciones tienen que tener claro una normativa para este tipo de situaciones, la normativa es, bueno cuál es la, la norma que permite o no y con qué horarios entrar a los padres a la escuela
	Enlaza el conocimiento académico/pedagógico con la experiencia personal y profesional	TCI_2: (0.08.36.6) Yo, yo particularmente vengo de una formación en donde los padres no entran a la escuela, hay sitios en Europa donde para que el padre entre en la escuela tiene que pedir bastante antes y con mucha justificación una cita, y esa cita pasa por varias instancias antes de ser aprobada para llegar al aula
	Realiza una analogía sobre un aspecto de la focalización de la situación	TCI_2: (0.09.04.1) ¿las mamás pueden entrar al quirófano cuando está entrando, cuando está entrando un niño por más que sea una mamá, muy mamá?
	Emplea el conocimiento académico/pedagógico para explicar la situación	TCI_2: (0.09.31.5) Hay conceptos exactamente lo contrario no, hay Summer Hill, Summer Hill que se empezó en el siglo diecinueve con la enseñanza de John Dewey y Rousseau, donde ahí ninguna norma era válida, prohibido tener normas, esos son conceptos pedagógicos también
	Afirma la intervención del TAP_2	TCI_2: (0.12.16.6) No te exime de culpa.
	Relaciona el conocimiento con de la norma educativa	TCI_2: (0.12.21.1) Las políticas públicas, institucionales no son entendidas y más por los padres, entonces los padres lo que hacen es coger y entrar
	Ejemplifica una situación sobre la experiencia de PP	TCI_2: (0.12.29.7) Imagínense por ejemplo que, los compañeros estaban en plena clase y llega un padre a

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		querer conversar con la profesora, deja a los treinta y ocho niños, niños porque siguen siendo niños.
AdD_r	Escucha	
AdD_r_p	Escucha	
	Escuchan	
AdD_s	Contestan puntualmente una pregunta del TCI_2	AdD_s: (0.09.09.6) No.
	Comenta	AdD_2_28: (0.12.53.1) Eh, generaban indisciplina, querían hablar entre ellos

5.3.1.20. Segmento de interactividad: Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP (F/TCI_2/TemPed_ex-si)

El SI de *Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP (F/TCI_2/TemPed_ex-si)* se caracteriza por la focalización en una temática pedagógica por el TCI_2 sobre un elemento o aspecto de la experiencia de PP presentada por el AdD_r, mostrando a todos los participantes una visión más clara con detalles de lo que sucede en la situación.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S6_S18*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_2	Pregunta al AdD por la preparación que la realiza de manera autónoma	TAP_2: (0.58.50.1) ¿Y vos te preparas o te quedas con lo que te dan en la universidad? TAP_2: (0.59.10.1) ¿Qué logran entonces AdD_2_03, cuando vos te quedas solamente con lo que los profesores te dan?
TCI_2	Focaliza la exploración en un aspecto de la situación	TCI_2: (0.59.44.2) ¿Qué pasaría si un médico, contéstame tú si quieres se gradúa y luego cinco años después no quiere, no, no hizo sino lo que aprendió en la universidad?, ¿qué le pasaría a los pacientes? TCI_2: (1.00.04.8) Técnica, conocimiento, avance de la ciencia, es decir es imposible pensar que un médico va atender el paciente en el año uno igual que el paciente en el año cinco, porque a ese médico nadie volverá
AdD_r	Escucha	
AdD_r_p	Escucha	
	Escuchan	
AdD_s	Responden las preguntas de los tutores	AdD_2_21: (0.58.41.4) Si es que la profesora, no, no avanza, los niños no van a aprender nada. AdD_2_21: (0.59.07.7) en la mayoría de las situaciones en la zona de confort AdD_2_03: (0.59.55.6) Se muere

5.3.1.21. Segmento de interactividad: Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca)

El SI de *Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca)* se caracteriza por la focalización que el TCI_2 efectúa una temática relacionada con la situación o experiencia presentada y expone su interpretación usando conocimiento académico. Asimismo, comparte puntualmente experiencias personales que ejemplifican el tratamiento académico de la situación. Mientras tanto el TAP_2 y los AdD escuchan.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S7_S10*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_2	Escucha	
	Explica algunos aspectos de la situación empleando el uso del conocimiento académico	TCI_2: (0.22.43.4) Dos puntualizaciones antes de hablar sobre eso, hay una cosa que se llama muy bien estudiada en muchas investigación, se llama eficacia por contagio TCI_2: (0.23.33.8) Cuando empieza aprender se llama eficacia por contagio, él se contagia de lo bueno, no existe lo contrario siempre es de lo malo, también es de lo bueno, eso es un tema.
TCI_2	Comparte experiencias personales que ejemplifican el tratamiento académico de la situación.	TCI_2: (0.23.44.5) Yo recuerdo una vez que estaba en una escuelita, yo creo que ya había contado esto y yo propuse una innovación, yo persona extraña a la escuela que había sido decidida de acuerdo con las autoridades del Ministerio y estábamos haciendo, no sé, de propuesta y nosotros llegamos a acompañar a los docentes para ayudarlos eh, un profesor que vio toda la charla, un docente de esa escuela, uno de los mayores dice profesor, profesor TCI_2 eso que usted está proponiendo es muy bonito, pero yo tengo treinta años de servicio y eso aquí no se puede hacer por esto, por esto y porque no hay nada, (continúa)
AdD_r	Escucha	
AdD_r_p	Escucha	
AdD_s	Escuchan	

5.3.1.22. Segmento de interactividad: Focalización en una temática planteada por el AdD_r relacionada con la experiencia o situación de PP presentada con recapitulación final y uso del conocimiento académico por el TCI_2 (F/Tem/ex-si*AdD_r/Rc/Uca_TCI_2)

El SI de *Focalización en una temática planteada por AdD_r relacionada con la experiencia o situación de PP presentada con recapitulación final y uso del conocimiento académico por el TCI_2 (F/Tem/ex-si*AdD_r/Rc/Uca_TCI_2)* se estructura en torno a analizar esa temática tomando el turno inicialmente el TCI_2 seguido de otras aportaciones de los AdD_s, se examinan los diferentes

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

elementos/aspectos que intervienen y se contrastan experiencias similares. La temática se cierra con la recapitulación de las diferentes contribuciones por el TAP_2.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_SI_S4*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_2	No está en el aula	(0.06.15.6) a (0.16.19.1)
	Ingresa y sale repetidamente del aula	(0.16.19.2) a (0.16.39.1)
	Entra para quedarse	(0.21.05.2)
	Responde a las necesidades de los estudiantes con propuestas concretas	TAP_2: (0.24.39.2) es una super buena oportunidad si les parece con TCI_2 hablaríamos con alguien dedicada justamente a esta área, que nos ayude con un taller chiquito
TCI_2	Reconoce la necesidad de formación en atención a la diversidad y señala sus limitaciones de actuación	TAP_2: (0.26.19.4) acuérdense que ustedes tampoco son, son psicólogos lo conversábamos, ustedes no pueden juzgar que este niño es hiperactivo o este niño, son niños tenemos que tener mucho cuidado porque nosotros no estamos en ese tipo de capacidad de decir, entonces también nuestro discurso, nuestra manera de hablar tiene que ir cambiando porque cualquier madre que le digan este niño es hiperactivo y que les oiga sin querer puede simplemente ehh, algo que decía TCI_2 AdD_2_05: <i>¿es necesario realizar un diagnóstico o esperar el informe del DECE para realizar estas estrategias o podemos realizar sin o sea viendo cómo ellos están, en qué grado están?</i>
	Responde la pregunta del estudiante para interpretar la situación o experiencia usando el conocimiento pedagógico y proponiendo una orientación pedagógica para trabajo áulico como alternativa a las actuaciones habituales del maestro tutor	TCI_2: (0.06.20.1) bueno esa pregunta tiene varias, varias aristas no, no es un problema de ustedes, tú mismo lo acabas de decir el docente lo desconoce, el nivel de necesidad que tiene esas cuatro, cuatro niños no, es una primera cosa que hay que tener en cuenta, TCI_2: (0.10.47.8) bien ya, primero haré dos cosas una es que, qué tiene que quedar muy claro lo que tu acabas de definir si es o no abandono escolar, es decir, ha habido un retraso y déficit y no de atención de persona..., de que lo atiendan a él como persona, es un tema diferente y otro es cuando tiene que atender a la necesidad específica que tiene un niño de verdad por razones congénitas o de otro tipo no
	Abre el espacio de participación a los AdD	TCI_2: (0.15.47.0) ¿Qué opina ustedes de esa situación? si alguien quiere hablar aquí.
	Recapitula las aportaciones de los participantes integrándolas en una respuesta al tema planteado	TCI_2: (0.20.44.8) (entra TAP_2 nuevamente) (...) creo que hay como dos posiciones de los docentes, una posición es la que tu estas relatando (señala a AdD_2_03) es la que dice más formación más

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		información, más actitud que no considera que no hay que tratar de manera especial a esta gente que lo termina es excluyendo a estas personas no, y la otra es la que lo contrario según lo que ustedes están viendo
	Plantea preguntas sobre la experiencia de PP que necesita aclarar	AdD_2_05: (0.06.01.6) Mi pregunta es, ¿es necesario realizar un diagnóstico o esperar el informe del DECE para realizar estas estrategias o podemos realizar sin o sea viendo cómo ellos están, en qué grado están?
	El AdD detalla un aspecto de la situación o experiencia	AdD_2_05: (0.07.35.7) nosotros empezamos a trabajar con los 4 niños de forma general, pero yo al menos yo observe que el un niño si, si copia, pero si usted le dicta o que lea o que escribe dado no lo hace, la otra niña en cambio sí escribe muy bien, pero tiene problema en la lectura
AdD_r	Amplía la información de la situación o experiencia presentada	AdD_2_05: (0.15.39.0) todas las docentes declaran que son niños de inclusión, ellas son las que dicen no, no este niño este niño
	Asiente la recapitulación del TCI_2 aportando argumentos plausibles	AdD_2_05: (0.22.59.8) no bueno yo también iba a agregar a lo de AdD_2_16 que tal vez la mamá del Byron tiene más, mayor problema y así esta agradecida, pero en cambio la mamá de la otra nena eh... en cambio, está molesta por que le tratamos (<i>a su hijo</i>) al mismo nivel que Byron tal vez a lo mejor ese es el problema, entonces creo que aquí va más una educación personalizada por cada uno hasta ver cual mismo es la necesidad que tenga cada uno.
	Amplía la información de la experiencia de PP que AdD_r aporta	AdD_2_16: (0.08.11.9) yo estoy con AdD_2_05, ya vera la docente nos dio un informe de una de las niñas que las había hecho hace un año AdD_2_16: (0.18.48.7) son cuatro niños de sexto año, son las tres niñas y el un niño, él dice que no sabía querer venir a la escuela, entonces hoy me comentó la ma... la profesora que había venido la mamá, porque la docente tiene un problema en la escuela
	Escuchan	
AdD_s	Presentan una experiencia de PP similar a la que se relató	AdD_2_13: (0.15.52.6) bueno, la profe de nuestra aula dijo que no podía emitir un criterio sobre los niños de inclusión que necesitaba específicamente que una especialista analizara los niños, AdD_2_13: (0.17.15.0) a grupos pequeños sí, pero es como decir eh, con la profe hemos trabajado con los niños más bajos eh, independientemente que sean de inclusión o no

Actor	Actuaciones	Mensajes
		AdD_2_03: (0.17.50.2) bueno yo quiero compartir algo que ayer estaba hablando con una docente, ella supo, bueno ella me explique que más o menos en el momento de inclusión no se trata de mantener, separar en aula, dentro de la propia aula, porque si no se les dejaría que sigan en las escuelas espaciales
	Exige mejor preparación de formación de cara al desarrollo de su vida profesional	AdD_2_22: (0.24.00.3) una pregunta, este porque si nosotros lo más probable cuando tengamos nuestro título ya estamos trabajando, obvia, lo más probable es que nos vamos a topar con estos casos con los niños, pero ¿por qué no nos enseñan una materia para tratar con casos así de inclusión y no solamente a los (se corta la participación por intervención del TAP_2)

5.3.1.23. Segmento de interactividad: Valoración por el TAP_2 de las actuaciones de los AdD en las situaciones o experiencias de aprendizaje usando la propia experiencia y el conocimiento académico (V/TAP_2/act_AdD_ex-si_exp_Uca)

El SI de *Valoración por el TAP_2 de las actuaciones de los AdD en las situaciones o experiencias de aprendizaje usando la propia experiencia y el conocimiento académico (V/TAP_2/act_AdD_ex-si_exp_Uca)* comporta la valoración del TAP_2 sobre las actuaciones de los AdD en la situación o experiencia de PP, así también el TAP_2 acompaña en su intervención usando el conocimiento académico para proporcionar a los AdD criterios que les permitan valorar las actuaciones.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S3_S5*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Solicita al AdD_r su percepción sobre la conversación que se ha desarrollado en torno a la situación	TAP_2: (0.31.38.5) Chévere chicos, ¿ha contribuido a tu propia reflexión lo que estamos conversando?,
	Pregunta al AdD_r la pertinencia o valoración de algunas de las estrategias que se ha puesto sobre la mesa para tartar la situación	TAP_2: (0.31.43.4) ¿crees que podrías desarrollar alguno de los que conversaba AdD_2_27 lo que conversaban tus compañeros?
	Aporta marcos teóricos que generan criterios de actuación	TAP_2: (0.33.26.6) el conductismo sigue siendo una réplica en la educación ecuatoriana y en la educación de las instituciones que llevan, como la de tomar pruebas
TAP_2	Plantea estrategias que se podrían emplear en la situación	TAP_2: (0.33.38.2) una de las muy buenas que se desarrollan es ir quitando cup, ir quitando puntos son estrategias, eso se llama estrategia de gamificación si es que desean ver, vamos, podemos hacer una estrategia, un aprendizaje basado o estrategia de gamificación

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		TAP_2: (0.34.40.0) La gamificación es generar sus propias reglas, yo generaría aquí junto al cuadrito con las estrellas como hizo la AdD_2_27 cuando son guaguas ¹⁵
TCI_2	Escucha la valoración que se desarrolla sobre la situación	
	Valora las actuaciones que ha desarrollado para afrontar la situación	AdD_2_13: (0.31.48.5) Bueno en ese punto de lo que dijeron guardar silencio y esperar que ellos hagan silencio, no me ha funcionado.
AdD_r	Amplía la información sobre la actuación que se llevó dentro de la situación o experiencia.	AdD_2_13: (0.35.31.0) Bueno en ese punto, usé dentro de la clase que di usé caritas con diferentes expresiones, caritas pagables, el objetivo de esta, claro es que, si se comportaban muy bien, si participaban en clase se ganaban una carita,
AdD_r_p	Escucha la valoración que se desarrolla sobre la situación	
AdD_s	Escuchan la valoración que se desarrolla sobre la situación	
	Relacionan actuaciones con el marco teórico del que el TAP_2 extrae criterios de actuación	AdD_2_13: (0.36.56.8) Sí, me dio resultado

5.3.1.24. Segmento de interactividad: Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP (C_ex-si/A_ex-si)

El SI de *Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP (C_ex-si/A_ex-si)* se caracteriza por el cierre por parte de uno o ambos tutores de la reflexión sobre la situación o experiencia de PP que se presentó previamente por el AdD_r. En este SI se identifica o designa al nuevo AdD_r y se apertura el espacio para la lectura o presentación de la siguiente experiencia o situación de PP objeto de reflexión.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S2_S7*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_2	Designa al AdD_r	TAP_2: (0.29.51.3) ¿Quién más está en el nivel de él? TAP_2: (0.29.57.6) ¿Quién más está en el nivel de él? TAP_2: (0.30.23.7) Alguien que sea el quinto
	Apertura la lectura de la siguiente situación	TAP_2: (0.30.26.0) Ya, dale vos
TCI_2	Cierra la situación	TAP_2: (0.29.45.5) Bueno listo, pasamos a otro, creo que tú tienes ahí que puedas ayudar

¹⁵ Kiwchismo, quiere decir niños.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Apertura la lectura de la siguiente situación	TCI_2: (0.30.26.8) Ya, dale vos
AdD_r	Se identifica como relator	AdD_2_10: (0.30.24.8) Yo
AdD_r_p	Escucha	
AdD_s	Escuchan	

5.3.1.25. Segmento de interactividad: Cierre de la experiencia o situación de PP y cierre de la sesión de reflexión conjunta (C_ex-si/Cs_Rc)

El SI de *Cierre de la experiencia o situación de PP y cierre de la sesión de reflexión conjunta (C_ex-si/Cs_Rc)* se caracteriza porque uno o ambos tutores se enfocan en finalizar la sesión, para situar a los AdD sobre distintas tareas del curso o de la actividad y organización de la siguiente sesión. En este SI los tutores pueden recapitular los aspectos tratados en la sesión y recordar a los aprendices que recojan sus pertenencias y ordenen el mobiliario, volviéndolo a situar en su estado inicial para poder continuar en clase regular o dejar el salón.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S8_S13*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_2	Reconoce el aporte del AdD para la experiencia de PP presentada	TCI_2: (0.55.38.4) Excelente, hay que diversificar las cosas, hacer que tenga atención, hacer que descargue la ira
	Agradece la participación en la sesión	Gracias, Inv_1, estamos esperando el sándwich, agradecemos
	Cierra la experiencia de PP y cierra la sesión de reflexión conjunta	TAP_2: (0.56.23.5) ¿Quieren descansar un poquito y volvemos 10 minutos?
TCI_2	Valora la intervención del AdD_s	TCI_2: (0.55.36.6) Excelente
AdD_r	Escucha	
AdD_r_p	Escucha	
AdD_s	Escuchan	
	Responde las preguntas del TAP_2	AdD_s: (0.56.25.5) Siiii (murmullo) (¿Quieren descansar un poquito y volvemos 10 minutos?)

5.3.1.26. Segmento de interactividad: Cierre de sesión de reflexión conjunta (Cs_Rc)

El SI de *Cierre de sesión de reflexión conjunta (Cs_Rc)* se caracteriza porque los tutores se enfocan en cerrar la sesión. En algunos casos también los tutores consignan los AdD_s organizar el mobiliario en su estado inicial para pasar a la sesión de clase siguiente.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S2_S11*:

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_2	Escucha	
TCI_2	Cierra la actividad sugiriendo que los AdD están cansados	TCI_2: (0.47.38.0) pero hablando de ritmos, yo estoy viendo que ya cansancio está casi cerrando los ojos más o menos de un setenta y siete como ocho por ciento de los estudiantes de aquí, setenta y siete como ocho son veintiún estudiantes y medio de veintinueve
	Cambia de actividad	TCI_2: (0.48.06.2) Entonces si desean pueden hacer una pausa, podemos hacer una pausa de diez minutos, salir, estirar piernas, hablando de ritmo
AdD_r	Escucha	
AdD_r_p	Escucha	
AdD_s	Escuchan	

5.3.1.27. Segmento de interactividad: Cierre de sesión de reflexión conjunta con recordatorio de tarea (Cs_Rc/Rt)

El SI de *Cierre de sesión de reflexión conjunta con recordatorio de tarea (Cs_Rc/Rt)* se caracteriza porque uno o los dos tutores se enfocan en finalizar la sesión, para situar a los AdD sobre distintas tareas del curso o de la actividad y organización de la siguiente sesión. Los tutores recapitulan aspectos tratados en la sesión, recuerdan las tareas del curso o de la actividad y consignan a los aprendices organizar el mobiliario en su estado inicial para continuar en clase regular o dejar el salón (hay un cambio de actividad no salen del aula).

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_SI_S8*.

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_2	Relaciona la situación con la tarea del curso	TAP_2: (1.03.49.8) Chévere, vamos poniendo en práctica ustedes como apoyo a ellos encárguense de diseñar una actividad, aplicar esto bien hecha, apliquen esto, vamos viendo temas para el PIENSA
	Solicita apoyo académico del TCI_2 sobre un aspecto teórico del curso	TAP_2 (1.04.01.7) Necesito ya que definamos qué vamos a entender por contexto, qué mismo vamos a entender por ambiente y qué mismo vamos a entender por escenario, qué compone cada una de éstas
		TCI_2 (1.04.12.6) Nos va a ayudar con esa información porque ya tenemos que validar justamente, empezar ya, ya debimos haber empezado con lo que tiene que ver los diarios de campo, pero justamente al no tener estas cosas TCI_2 nos va a ayudar para poder ir definiendo eso
	Indaga a los AdD sobre el estado de desarrollo del trabajo del curso	TAP_2: (1.04.55.5) ¿No cierto?, ¿se dan cuenta? ¿TCI_2 no sé por favor nos ayuda con eso?
		TAP_2: (1.05.12.5) por ende AdD_2_18 ¿qué va a estar tu PIENSA?

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Agradece la participación	TAP_2: (1.05.28.0) Muchas gracias
TCI_2	Cambio de actividad	TCI_2: (1.05.25.8) Bueno, por eso vamos a trabajar eso
	Cierra y anuncia al TAP_2 la siguiente actividad	ahorita
AdD_r	Escucha	
AdD_r_p	Escucha	
	Escuchan	
AdD_s	Responde a la indagación del docente	AdD_2_18: (1.04.51.2) ¿Cómo está mi PIENSA?

5.3.1.28. Segmento de interactividad: Cierre de la sesión de reflexión conjunta con preguntas del TAP 2 sobre la experiencia de reflexión (Cs_Rc/preg/TAP_2/_PRc)

El SI de *Cierre de la sesión de reflexión conjunta con preguntas del TAP 2 sobre la experiencia de reflexión (Cs_Rc/preg/TAP_2/_PRc)* se caracteriza porque uno o los dos tutores se enfocan en finalizar la sesión preguntando sobre la percepción de los estudiantes de las tareas de reflexión que llevan a cabo en el curso. En algunos casos también los tutores recapitulan los aspectos de la sesión y consignan a los aprendices a organizar el mobiliario en su estado inicial para continuar en clase regular o dejar el salón (recogen sus pertenencias).

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CB_S9_S9*.

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_2	Pregunta sobre las percepciones de la experiencia de reflexión	TAP_2: (0.36.16.4) Chicos para ir terminando, vamos a hacer a modo de cierre unas preguntas que por favor les invito a que contestemos el que, quien desee.
		TAP_2: (0.36.26.5) ¿Cuáles son sus percepciones sobre la participación de ustedes como aprendices de docentes en los procesos de reflexión conjunta, que hemos llevado en la universidad?
		TAP_2: (0.37.25.1) Muy interesante,
		TAP_2: (0.37.26.8) ¿cómo tus perspectivas como aprendiz de docente te ha permitido aprender de los otros compañeros en este diálogo grupal?
		TCI_2: (0.38.13.8) AdD_2_07 ¿Cuál son los pro y los contra de esto?, ¿AdD_2_07 pro y contra de esta situación que hemos tenido, lo que te ha parecido favorable y lo que crees que se pudieron mejorar?
		TCI_2: (0.39.21.4) ¿Cuál es el nivel de reflexión alcanzado AdD_2_28, por ejemplo, con relación a otros ciclos, tu nivel de reflexión desde la práctica en este tipo de, de trabajos, ¿cómo ha sido favorable?
		TCI_2: (0.40.22.7) ¿Este proceso de la relatoría con relación a otros ciclos ha fortalecido tu aprendizaje como docente para tu futura práctica?

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_2	Pregunta sobre las percepciones de la experiencia de reflexión	TAP_2: (0.40.55.2) ¿Qué otra dificultad podrías encontrar o mencionar con base en este proceso que hemos tenido? <hr/> TAP_2: (0.43.20.9) ¿Qué te parece el formato de la relatoría? <hr/> TAP_2: (0.44.36.5) ¿Qué aspectos de esta dinámica de reflexión se debe mejorar para el siguiente ciclo? AdD_2_14 ¿qué? ¿qué opinas AdD_2_23?
	Organiza el trabajo del curso	TAP_2: (0.53.41.6) Hoy necesito ver esto, entonces sería importante el terminar el proceso de relatorías, unas tres semanas antes del PIENSA,
	Agradece la participación en el proceso de reflexión	TAP_2: (0.53.57.9) Agradecemos a Inv_1 el tiempo porque sí sirve, no es fácil todo el proceso.
	TCI_2	Escucha
AdD_r	Escucha	
AdD_r_p	Escucha	
AdD_s	Responden las inquietudes sobre la experiencia de reflexión	AdD_2_03: (0.36.58.3) Pues, yo opino, bueno de mi forma de ver es algo positivo porque en sí es, lleva a una reflexión más, más profunda, por ejemplo, ya no es solamente mi punto de vista o el, no soy solo yo sino son todos mis compañeros de curso, entonces sigue siendo tal vez una situación similar, que de una u otra manera de la que yo podría haber hecho, entonces yo considero que es, desde mi punto de vista es positivo. <hr/> AdD_2_22: (0.37.35.9) Por ejemplo, en el caso de que a mí me suceda algún problema en cambio yo vengo aquí les cuento y ellos también me ofrecen otras soluciones, otras perspectivas para enfrentar ese problema. <hr/> AdD_2_07: (0.38.24.0) Bueno, que lo favorable diría que es que la mayoría de nosotros intenta participar en, todos hemos compartido alguna experiencia, nos hemos, no sé, de alguna forma puesto en lugar de los compañeros y eso ayuda más porque, de cierta forma, la reflexión llega a ser, como ya le dijo mi compañero, más profunda <hr/> AdD_2_28: (0.39.38.1) Ha sido bien importante y enriquecedor, como decía, compartimos experiencias, en este semestre hemos compartido experiencias que les ha pasado a los compañeros, entonces ellos nos muestran sus puntos de vista para solucionar tal problema o acciones que se han tomado o se han solucionado, igualmente. <hr/> AdD_2_28: (0.40.31.1) Sí, yo pienso que sí, esta clase de actividades creo que a todos nos fortalece porque en base a las experiencias que han vivido nuestros

Actor	Actuaciones	Mensajes
		compañeros y que tal vez nosotros a partir de ellos conozcamos más sobre lo que es estar en un aula de clase, creo que para todos fortalece el aprendizaje como docente.
		AdD_2_08: (0.43.24.4) Yo creo que sería imprescindible verificar todos los aspectos que se necesita, todo lo que quiere el docente encargado de la relatoría que todos cumplamos con, digamos con el formato si nos ha dado, pero con el número de palabras

5.3.2. Evolución de la actividad conjunta en el proceso de reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de los Add: Mapas de Interactividad Caso B.

En el apartado anterior se han presentado los segmentos de interactividad que se han identificado en las diferentes sesiones de reflexión conjunta sobre las experiencias o situaciones la PP correspondientes al Caso B, estos representan las diversas formas en las que la actividad conjunta se ha construido a lo largo del tiempo, que han tenido lugar en las nueve sesiones de reflexión conjunta correspondientes al estudio de caso múltiple de B, es así que en adelante se presentan estos segmentos, su secuencia, su evolución y duración por sesión y a lo largo de las sesiones de reflexión conjunta.

A continuación, se presentan los diferentes mapas de interactividad de cada una de las sesiones de reflexión conjunta sobre la PP, que incluyen tres columnas que contienen información relevante, una primera columna incluye el tiempo de duración del SI, una segunda columna contiene el nombre del SI y se encuentra coloreada según su tipo y la tercera columna incluye el porcentaje de tiempo del SI con respecto a la duración de la sesión en específico. Todas estas columnas tienen como referente temporal una escala de tiempo que marcan la duración de cada SI, este referente temporal se ubica al lado izquierdo del conjunto de mapas del Caso B.

La forma en la que se presentan los datos de las S_Rc proporciona un plano general que permite identificar de primera mano la estructura de la actividad conjunta en una sesión, como a lo largo de las sesiones de reflexión conjunta y en un segundo plano permite mirar la evolución de los diferentes tipos de SI en específico y a lo largo de las sesiones. Lo que promueve la identificación de actuaciones tipo de la PPA, formas de organización que presentan la actividad conjunta, secuencias de actuación en cada sesión y a lo largo de las sesiones.

En las siguientes páginas se presenta de manera detallada la descripción de los mapas de interactividad conjunta de las S_Rc, esta descripción se refiere a la presencia o ausencia de los diferentes tipos de segmentos de interactividad y a su duración.

5.3.2.1. Evolución de la actividad conjunta en el proceso de reflexión sobre la PP en la formación de Add correspondientes al estudio de Caso B

En la Figura 5.17 se puede observar la actividad conjunta correspondiente a las nueve sesiones de reflexión conjunta del sobre experiencias o situaciones de la PP traídas por los Add al aula de clase universitaria del Caso B. La revisión detenida y profunda de las sesiones de reflexión (tanto video/audio/texto) han permitido identificar 28 tipos de segmentos, en concreto cada sesión de reflexión presenta distinto número de segmentos como se muestra a continuación en la Tabla 5.3.2:

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Tabla 5.3.2 Caso B, número de tipos de SI y frecuencia por S_Rc

S_Rc	Nº de SI en la S_Rc	Nº de Tipos de SI
CB_S1	8	7
CB_S2	11	7
CB_S3	9	6
CB_S4	12	6
CB_S5	11	7
CB_S6	22	12
CB_S7	15	10
CB_S8	13	6
CB_S9	9	6
Total de SI en CB	110	

Nota. La información que se presenta en la Tabla 5.3.2 se ha obtenido del análisis de las S_Rc del Caso B y muestra el número de SI identificados por sesión y el número de tipos de SI identificados por medio del análisis de interactividad (Coll et al., 2008), dicho análisis se trabajó empleando el software AtlasTi 9®.

En la sesión de reflexión CB_S1 se identificaron 8 SI y que se presentan en 7 tipos de SI, en la CB_S2 se identificaron 11 SI que se presentan en 8 tipos de SI, en la CB_S3 se identificaron 9 SI y 6 tipos de SI, en la CB_S4 se identificaron 12 SI y 6 tipos de SI, en la CB_S5 se identificaron 11 SI y 7 tipos de SI, en la CB_S6 se identifican 22 SI y 12 tipos de SI, en la CB_S7 se identificaron 15 SI y 10 tipos de SI, en la CB_S8 se identificaron 13 SI y 6 tipos de SI, en la CB_S9 se identificaron 9 SI y 6 tipos de SI.

En concreto, en el Caso B no se presenta un tipo segmento de interactividad como recurrente en cada sesión de reflexión conjunta.

Continuando con el orden de frecuencia/recurrencia en un **primer término** se presenta en **veintidós ocasiones** el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Ec_ex-si), el SI de surge en las S_Rc CB_S3_S3, CB_S3_S7, CB_S4_S2, CB_S4_S10, CB_S6_S4, CB_S6_S7, CB_S6_S9, CB_S6_S11, CB_S6_S15, CB_S6_S20, CB_S7_S2, CB_S7_S4, CB_S7_S13, CB_S8_S2, CB_S8_S4, CB_S8_S6, CB_S8_S8, CB_S8_S10, CB_S8_S12, CB_S9_S2, CB_S9_S4, CB_S9_S7.

En un **segundo término** surge en **dieciocho ocasiones** el SI *Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico* (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca), en concreto en las sesiones S_Rc CB_S2_S4, CB_S2_S5, CB_S2_S10, CB_S3_S4, CB_S3_S8, CB_S4_S6, CB_S4_S9, CB_S4_S11, CB_S5_S4, CB_S5_S8, CB_S6_S8, CB_S6_S10, CB_S6_S16, CB_S7_S3, CB_S7_S5 y CB_S7_S10.

En un **tercer término** surgen en **ocho ocasiones** dos tipos de SI, el primero de *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (L_ex-si) en concreto en las S_Rc CB_S1_S3, CB_S3_S2, CB_S3_S6, CB_S6_S2, CB_S6_S13, CB_S7_S8, CB_S8_S9 y en la CB_S9_S6; mientras que el SI *Focalización por el TAP_2 y TCI_1 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso del conocimiento académico por el TCI_2* (F/TAP_2/TCI_2_asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca) y que surgen en S_Rc CB_S5_S10, CB_S6_S5, CB_S7_S12, CB_S8_S3, CB_S8_S5, CB_S8_S7, CB_S9_S3 y CB_S9_S8.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

En un **cuarto término** surge en *seis ocasiones* el SI *Cierre de sesión de reflexión conjunta* (Cs_Rc) en concreto en las S_Rc CB_S2_S11, CB_S3_S9, CB_S4_S12, CB_S5_S11, CB_S6_S22 y CB_S7_S15

En un **quinto término** surgen en *cinco ocasiones* dos tipos SI, el primero de ellos *Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Is_rc/L_ex-si) en las S_Rc CB_S4_S1, CB_S5_S1, CB_S7_S1, CB_S8_S1 y CB_S9_S1; mientras que el SI *Presentación de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto o elemento similar al de otra experiencia o situación de PP presentada anteriormente* (Pt_ex-si/F_asp-ele_sim) se presenta en las S_Rc CB_S4_S4, CB_S4_S5, CB_S4_S7, CB_S4_S8 y CB_S6_S6, lo importante de este SI es que se presenta fundamentalmente en 80% la S_Rc CB_S4.

En un **sexto término** surgen en *cuatro ocasiones* dos tipos SI, el primero de ellos *Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP* (C_ex-si/A_ex-si) que se presenta en las S_Rc CB_S2_S7, CB_S6_S12, CB_S7_S7 y CB_S9_S5; mientras que el SI con similar recurrencia se presenta el SI *Presentación por el AdD_s de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto del proyecto PIENSA relacionada a un aspecto o elemento de la experiencia que se relató anteriormente* (Pt_ex-si/F_asp_Pi) que se presenta en las S_Rc CB_S5_S5, CB_S5_S6, CB_S5_S7 y CB_S5_S9.

En un **séptimo término** surge en *tres ocasiones* dos tipos SI, el primero de ellos el SI de *Inicio de la sesión de reflexión conjunta* (Is_rc) se presenta en las S_Rc CB_S2_S1, CB_S3_S1 y CB_S6_S1; mientras que el SI de *Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F/TCI_2/TemPed_ex-si) y se presenta en las S_Rc CB_S6_S18, CB_S6_S19 y CB_S6_S21.

En un **octavo término** surgen en *dos ocasiones* siete tipos SI, el primero de ellos es *Lectura con presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión con interpretación del AdD_r* (L/P_ex-si/int_AdD_r) y se presenta en las S_Rc CB_S2_S2 y CB_S2_S8; a su vez el SI *Ampliación de información de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Ai_ex-si) el mismo que se presenta en las S_Rc CB_S2_S3 y CB_S6_S3; mientras que el SI que surge en dos ocasiones es *Exploración conjunta de actuaciones alternativas a las identificadas en la experiencia o situación de PP* (Ec/ac-atl) en las S_Rc CB_S2_S6 y CB_S2_S9; a su vez el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP de aprendizaje y su relación con el trabajo PIENSA* (Ec/ex-si_Pi) surge en las S_Rc CB_S5_S2 y CB_S6_S17; el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión guiada por preguntas del TAP_2* (Ec/ex-si/TAP_2_preg) surge en las S_Rc CB_S7_S9 y CB_S7_S11; mientras que el SI *Focalización en un aspecto o elemento de la experiencia o situación de PP* (F/asp-ele/ex-si) se presenta en las S_Rc CB_S7_S14 y CB_S8_S11; a su vez el SI *Focalización por el TAP_2 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión relacionado con el proyecto PIENSA* (F/TAP_2/asp-ele_ex-si/Pi) se presenta en las S_Rc CB_S4_S3 y CB_S5_S3.

En un **noveno término** surgen en *una ocasión* diez tipos SI, el primero de ellos el SI *Inicio de la sesión de reflexión conjunta con presentación de la actividad de reflexión* (Is_rc/ Pt_rc) y se presenta en la S_Rc CB_S1_S1; a su vez el SI de *Organización de la sesión de reflexión conjunta* (O_s_rc) surge en la S_Rc CB_S1_S2; mientras que el SI *Presentación de experiencias de PP por los AdD con valoración de las actuaciones para su reelaboración* (Pt_ex/V_act) se presenta en la S_Rc CB_S1_S6; en su momento el SI de *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP con valoración de las aportaciones por el AdD_r y el TAP_2* (Ec/ex-si/V_AdD_r/TAP_2) se presenta en la S_Rc CB_S7_S6; a su vez el SI *Focalización del TAP_2 en un aspecto o elemento de la experiencia o*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

*situación de PP (F/TAP_2/asp-ele/ex-si) que se presenta en la S_Rc CB_S6_S14; mientras que el SI Focalización en una temática planteada por AdD_r relacionada con la experiencia o situación de PP presentada con recapitulación final y uso del conocimiento académico por el TCI_2 (F/Tem/ex-si*AdD_r/Rc/Uca_TCI_2) que se presenta en la S_Rc CB_S1_S4; el SI de Valoración por el TAP_2 de las actuaciones de los AdD en las situaciones o experiencias de aprendizaje usando la propia experiencia y el conocimiento académico (V/TAP_2/act_AdD_ex-si_exp_Uca) que se presenta en la S_Rc CB_S3_S5; el SI Cierre de la experiencia o situación de PP y cierre de la sesión de reflexión conjunta (C_ex-si/Cs_Rc) que se presenta en la S_Rc CB_S8_S13; el SI Cierre de sesión de reflexión conjunta con recordatorio de tarea (Cs_Rc/Rt) que se presenta en la S_Rc CB_S8_S13 y por último el SI de Cierre de la sesión de reflexión conjunta con preguntas del TAP 2 sobre la experiencia de reflexión (Cs_Rc/preg/TAP_2/_PRc) que se presenta en la S_Rc CB_S9_S9.*

A continuación, se presenta la siguiente carta de colores de cada tipo SI del CB y seguido se presenta el mapa de SI del CB.

Tabla 5.3.3 Carta de colores de cada tipo SI del CB

Denominación de SI	Código
1) Inicio de la sesión de reflexión conjunta	(Is_rc)
2) Inicio de la sesión de reflexión conjunta con presentación de la actividad de reflexión	(Is_rc/ Pt_rc)
3) Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión	(Is_rc/L_ex-si)
4) Organización de la sesión de reflexión conjunta	(O_s_rc)
5) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión	(L_ex-si)
6) Lectura con presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión con interpretación del AdD_r	(L/P_ex-si/int_AdD_r)
7) Presentación de experiencias de PP por los AdD con valoración de las actuaciones para su reelaboración	(Pt_ex/V_act)
8) Presentación por el AdD de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto del proyecto PIENSA relacionada a un aspecto o elemento de la experiencia que se relató anteriormente	(Pt_ex-si/F_asp_Pi)
9) Presentación de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto o elemento similar al de otra experiencia o situación de PP presentada anteriormente	(Pt_ex-si/F_asp-ele_sim)
10) Ampliación de información de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión a petición de los tutores	(Ai_ex-si)
11) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP	(Ec/ex-si)
12) Exploración conjunta de actuaciones alternativas a las identificadas en la experiencia o situación de PP	(Ec/ac-atl)
13) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP de aprendizaje y su relación con el trabajo PIENSA	(Ec/ex-si_Pi)
14) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión guiada por preguntas del TAP_2	(Ec/ex-si/TAP_2_preg)

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

15) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP con valoración de las aportaciones por el AdD_r y el TAP_2	(Ec/ex-si/V_AdD_r/TAP_2)
16) Focalización en un aspecto o elemento de la experiencia o situación de PP	(F/asp-ele/ex-si)
17) Focalización del TAP_2 en un aspecto o elemento de la experiencia o situación de PP	(F/TAP_2/asp-ele/ex-si)
18) Focalización por el TAP_2 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión relacionado con el proyecto PIENSA	(F/TAP_2/asp-ele_ex-si/Pi)
19) Focalización por el TAP_2 y TCI_1 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso del conocimiento académico por el TCI_2	(F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca)
20) Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP	(F/TCI_2/TemPed_ex-si)
21) Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico	(F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca)
22) Focalización en una temática planteada por AdD_r relacionada con la experiencia o situación de PP presentada con recapitulación final y uso del conocimiento académico por el TCI_2	(F/Tem/ex-si*AdD_r/Rc/Uca_TCI_2)
23) Valoración por el TAP_2 de las actuaciones de los AdD en las situaciones o experiencias de aprendizaje usando la propia experiencia y el conocimiento académico	(V/TAP_2/act_AdD_ex-si_exp_Uca)
24) Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP	(C_ex-si/A_ex-si)
25) Cierre de la experiencia o situación de PP y cierre de la sesión de reflexión conjunta	(C_ex-si/Cs_Rc)
26) Cierre de sesión de reflexión conjunta	(Cs_Rc)
27) Cierre de sesión de reflexión conjunta con recordatorio de tarea	(Cs_Rc/Rt)
28) Cierre de la sesión de reflexión conjunta con preguntas del TAP 2 sobre la experiencia de reflexión	(Cs_Rc/preg/TAP_2/_PRc)

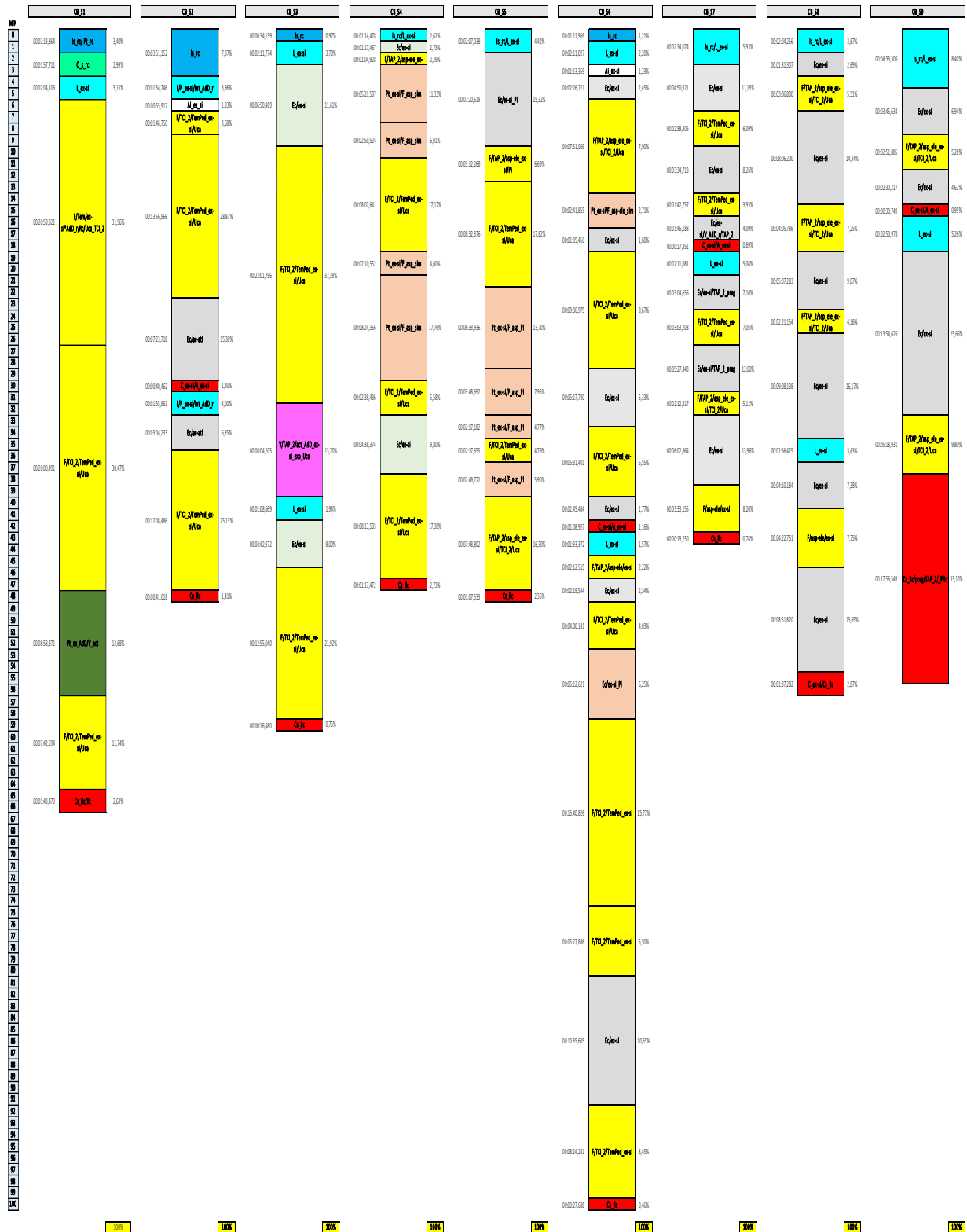
En la Figura 5.17 que se presenta en la siguiente página se puede apreciar la distribución de los SI dentro del Caso B y dentro de cada una de las sesiones.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

5.3.2.2. Mapas de segmentos CB

Figura 5.17 Mapas de interactividad CB

(Mapa de SI CB, ver anexos digitales)



5.3.2.3. Síntesis por frecuencia de aparición de SI en el Caso B

En síntesis, el Caso B está integrado por nueve S_Rc lo largo de estas se han identificado veintiocho tipos de SI.

Así, surge en veintidós ocasiones el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Ec_ex-si), mientras que en dieciocho ocasiones el SI *Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico* (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca), a su vez surgen en ocho ocasiones el SI de *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (L_ex-si), el SI *Focalización por el TAP_2 y TCI_1 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso del conocimiento académico por el TCI_2* (F/TAP_2/TCI_2_asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca).

Mientras en seis ocasiones se presentan los SI *Cierre de sesión de reflexión conjunta* (Cs_Rc), a su vez los SI de *Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Is_rc/L_ex-si) y el SI *Presentación de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto o elemento similar al de otra experiencia o situación de PP presentada anteriormente* (Pt_ex-si/F_asp_ele_sim).

En cuatro ocasiones surgen dos SI, el SI *Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP* (C_ex-si/A_ex-si) y el SI *Presentación por el AdD_s de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto del proyecto PIENSA relacionada a un aspecto o elemento de la experiencia que se relató anteriormente* (Pt_ex-si/F_asp_Pi).

En tres ocasiones se presentan dos SI, el SI de *Inicio de la sesión de reflexión conjunta* (Is_rc) y el SI de *Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F/TCI_2/TemPed_ex-si).

En dos ocasiones surgen siete tipos de SI, el SI de *Lectura con presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión con interpretación del AdD_r* (L/P_ex-si/int_AdD_r), el SI *Ampliación de información de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Ai_ex-si) el SI *Exploración conjunta de actuaciones alternativas a las identificadas en la experiencia o situación de PP* (Ec/ac-atl), el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP de aprendizaje y su relación con el trabajo PIENSA* (Ec/ex-si_Pi), el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión guiada por preguntas del TAP_2* (Ec/ex-si/TAP_2_preg) el SI *Focalización en un aspecto o elemento de la experiencia o situación de PP* (F/asp_ele/ex-si), el SI *Focalización por el TAP_2 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión relacionado con el proyecto PIENSA* (F/TAP_2/asp_ele_ex-si/Pi).

Surgen en una ocasión diez SI, el SI *Inicio de la sesión de reflexión conjunta con presentación de la actividad de reflexión* (Is_rc/ Pt_rc), el SI de *Organización de la sesión de reflexión conjunta* (O_s_rc); el SI *Presentación de experiencias de PP por los AdD con valoración de las actuaciones para su reelaboración* (Pt_ex/V_act); el SI de *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP con valoración de las aportaciones por el AdD_r y el TAP_2* (Ec/ex-si/V_AdD_r/TAP_2); el SI *Focalización del TAP_2 en un aspecto o elemento de la experiencia o situación de PP* (F/TAP_2/asp_ele/ex-si); el SI *Focalización en una temática planteada por AdD_r relacionada con la experiencia o situación de PP presentada con recapitulación final y uso del conocimiento académico por el TCI_2* (F/Tem/ex-si*AdD_r/Rc/Uca_TCI_2); el SI de *Valoración por el TAP_2 de las actuaciones de los AdD en las situaciones o experiencias de aprendizaje usando la propia experiencia y el conocimiento académico* (V/TAP_2/act_AdD_ex-si_exp_Uca); el SI *Cierre de la experiencia o situación de PP y cierre de la sesión de reflexión conjunta* (C_ex-si/Cs_Rc); el SI *Cierre de sesión de reflexión conjunta*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

con recordatorio de tarea (Cs_Rc/Rt) y el SI de Cierre de la sesión de reflexión conjunta con preguntas del TAP 2 sobre la experiencia de reflexión (Cs_Rc/preg/TAP_2/_PRc).

Tabla 5.3.4 Tipo de SI en CB duración y porcentajes

Códigos	TIEMPO TOTAL	% EN EL CASO
21_F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca	2:26:54,620	28,16%
11_Ec/ex-si	1:53:03,229	21,67%
19_F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca	0:35:37,244	6,83%
20_F/TCI_2/TemPed_ex-si	0:29:32,994	5,66%
09_Pt_ex-si/F_asp_ele_sim	0:21:28,884	4,12%
22_F/Tem/ex-si*AdD_r/Rc/Uca_TCI_2	0:20:59,321	4,02%
28_Cs_Rc/preg/TAP_2/_PRc	0:17:56,549	3,44%
05_L_ex-si	0:16:07,432	3,09%
08_Pt_ex-si/F_asp_Pi	0:15:29,582	2,97%
13_Ec/ex-si_Pi	0:13:33,240	2,60%
03_Is_rc/L_ex-si	0:12:33,152	2,41%
12_Ec/ac-atl	0:10:27,951	2,01%
07_Pt_ex/V_act	0:08:58,871	1,72%
14_Ec/ex-si/TAP_2_preg	0:08:32,099	1,64%
23_V/TAP_2/act_AdD_ex-si_exp_Uca	0:08:04,205	1,55%
16_F/asp_ele/ex-si	0:07:55,906	1,52%
01_Is_rc	0:05:37,260	1,08%
26_Cs_Rc	0:04:19,441	0,83%
18_F/TAP_2/asp_ele_ex-si/Pi	0:04:17,196	0,82%
06_L/P_ex-si/int_AdD_r	0:03:50,707	0,74%
24_C_ex-si/A_ex-si	0:02:37,989	0,50%
02_Is_rc/ Pt_rc	0:02:13,864	0,43%
17_F/TAP_2/asp_ele/ex-si	0:02:12,515	0,42%
10_Ai_ex-si	0:02:09,271	0,41%
04_O_s_rc	0:01:57,711	0,38%
15_Ec/ex-si/V_AdD_r/TAP_2	0:01:46,188	0,34%
27_Cs_Rc/Rt	0:01:43,473	0,33%
25_C_ex-si/Cs_Rc	0:01:37,282	0,31%
Total	8:41:38,176	100,00%

Nota. Los datos que se presentan en la tabla comportan la sumatoria de tiempo y su equivalencia de porcentaje de cada tipo de SI a lo largo de las sesiones de reflexión conjunta del CB. Estos datos han sido trabajados desde la codificación realizada en ATLAS.ti 9® y Excel® empelando una tabla dinámica.

5.3.2.4. Evolución de los SI del Caso B con base al tiempo de duración a lo largo de las sesiones

Con base al tiempo de duración en conjunto de las nueve S_Rc que componen el Caso B (8:41:38,278), los porcentajes de tiempo que ocupan cada uno de los segmentos se determina que el SI *Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico* (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca), representa el 28,16% del total del tiempo de las nueve S_Rc, lo que evidencia que la actividad de uno de los tutores, en concreto del TCI_2 prevalece sobre el de su pareja. En este sentido, este SI se presentan en la S_Rc CB_S1 ocupando el 42,21%, en la S_Rc CB_S2 representa el 57,67%, en la S_Rc CB_S3 ocupa el 59,31%, en la S_Rc CB_S4 ocupa del 40,14% del tiempo, en la S_Rc CB_S5 este segmento ocupa el 22,60%, en la S_Rc CB_S6 ocupa el 19,25% y en la S_Rc CB_S7 ocupa el 17,10%, es preciso anotar que este tipo de SI no se presenta en las sesiones S_Rc CB_S8 y S_Rc CB_S9.

Por otro lado, el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si), a nivel de todas las sesiones del CB representan el 21,67% del total de las nueve S_Rc, específicamente este SI ocupa en la sesión S_Rc CB_S3 el 19,61% del tiempo de la sesión, en la S_Rc CB_S4 el 12,53% del tiempo de la sesión, en la S_Rc CB_S6 representan el 24,14% del tiempo de la sesión, en la sesión S_Rc CB_S7 ocupa el 33,41% del tiempo de la sesión, en la S_Rc CB_S8 ocupa el 65,35% del tiempo de la sesión y en la S_Rc CB_S9 ocupa el 37,21 % del tiempo de la sesión, es preciso anotar que este SI no se presenta en las sesiones S_Rc CB_S1, CB_S1 y CB_S5.

Por su parte el SI *Focalización por el TAP_2 y TCI_1 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso del conocimiento académico por el TCI_2* (F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca) representa el 6,86% del total de tiempo de las nueve S_Rc. Este SI específicamente se presenta en cinco de las nueve S_Rc, en concreto en la S_Rc CB_S5 en la que representa el 16,30%, en la CB_S6 en la que representa el 7,90%, en la S_Rc CB_S7 en la que representa el 5,11%, en la S_Rc CB_S8 en la que representa el 16,93% y en la S_Rc CB_S9 en la que representan el 15,09%, este SI no se presenta en las S_Rc CB_S1, CB_S2, CB_S3, y CB_S4.

Mientras tanto el SI *Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F/TCI_2/TemPed_ex-si) y representa el 5,66% del total de tiempo de las nueve S_Rc, este SI se presenta únicamente en la S_Rc CB_S6 en el que representan el 29,72% del tiempo de tiempo de la sesión. Continuando con la descripción surge el SI *Presentación de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto o elemento similar al de otra experiencia o situación de PP presentada anteriormente* (Pt_ex-si/F_asp_ele_sim) mismo que representa el 4,12% del total de tiempo de las nueve S_Rc. El SI se presenta en la S_Rc CB_S4 sesión en la que ocupa el 21,93% del tiempo, y surge también en la S_Rc CB_S6, sesión en la que ocupa el 2,71% del tiempo de la sesión.

Seguido surge el SI *Focalización en una temática planteada por AdD_r relacionada con la experiencia o situación de PP presentada con recapitulación final y uso del conocimiento académico por el TCI_2* (F/Tem/ex-si*AdD_r/Rc/Uca_TCI_2) mismo que representa el 4,02% del total de tiempo de las nueve S_Rc. El SI se presenta únicamente en la S_Rc CB_S1 en la que representa el 31,96% del tiempo de la sesión. Continuando surge el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta con preguntas del TAP 2 sobre la experiencia de reflexión* (Cs_Rc/preg/TAP_2/_PRc) el mismo que representa el 3,44% del total de tiempo de las nueve S_Rc. Este SI al igual que el SI anteriormente descrito surge solamente en una ocasión, en concreto en la S_Rc CB_S9 en la que representa el 33,10% del tiempo de dicha sesión.

A su vez el SI *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (L_ex-si) el mismo que presenta el 3,09% del total del tiempo del CB. Este SI surge en la S_Rc CB_S1 en la que representa el 3,15% del tiempo de dicha sesión, en la S_Rc CB_S3 representa el 5,67% del tiempo, en la S_Rc

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

CB_S6 ocupa el 3,76% del tiempo de la sesión, en la S_Rc CB_S7 representa el 5,04% del tiempo, mientras que en la S_Rc CB_S8 representa el 3,43% del tiempo de la sesión y en la S_Rc CB_S9 el SI representa el 5,26% de dicha sesión.

Seguido se presenta el SI *Presentación por el Add_s de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto del proyecto PIENSA relacionada a un aspecto o elemento de la experiencia que se relató anteriormente* (Pt_ex-si/F_asp_Pi), el SI se presenta únicamente una vez a lo largo de las S_Rc representan el 2,97% del tiempo del CB, mientras que en la S_Rc CB_S5 representa el 32,32% del tiempo de dicha sesión. Por su parte el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP de aprendizaje y su relación con el trabajo PIENSA* (Ec/ex-si_Pi) e mismo que comporta el 2,60% del tiempo del CB, mientras que en las S_Rc se presenta en dos ocasiones una primera en la S_Rc CB_S5 en la que representa el 15,32% del tiempo de la S_Rc, mientras que en la S_Rc CB_S6 representa el 6,25% del tiempo de dicha S_Rc.

Mientras tanto el SI *Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Is_rc/L_ex-si) representa el 2,41% del tiempo total de CB, esta SI surge en cinco S_Rc, en la CB_S4 representa el 2,62% del tiempo, en la S_Rc CB_S5 representa el 4,42% del tiempo, en la S_Rc CB_S7 representa el 5,93%, en la S_Rc CB_S8 representa el 3,67% y en la S_Rc CB_S9 representa el 8,40%.

Continuando se presenta el SI *Exploración conjunta de actuaciones alternativas a las identificadas en la experiencia o situación de PP* (Ec/ac-atl), SI que representa el 2,01% del tiempo del CB, mientras tanto el SI se presenta únicamente en la S_Rc CB_S2 en la que representa el 21,66% de dicha sesión.

Seguido se presenta el SI *Presentación de experiencias de PP por los Add con valoración de las actuaciones para su reelaboración* (Pt_ex/V_act), SI que representan el 1,72% del tiempo del CB y que se presenta únicamente al largo del caso, en concreto en la S_Rc CB_S1 en la que representa 13,68%.

Continuando se presenta el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión guiada por preguntas del TAP_2* (Ec/ex-si/TAP_2_preg) SI que representan el 1,64% del tiempo del CB y que se presenta en dos ocasiones en a S_Rc CB_S7 en la que representa 19;70% del tiempo.

A su vez el SI *Valoración por el TAP_2 de las actuaciones de los Add en las situaciones o experiencias de aprendizaje usando la propia experiencia y el conocimiento académico* (V/TAP_2/act_Add_ex-si_exp_Uca) Si que representa el 1,55% del tiempo del CB y que surge en concreto en la S_Rc CB_S3 y que representa el 13,70% del tiempo de la sesión. Por su parte el SI *Focalización en un aspecto o elemento de la experiencia o situación de PP* (F/asp-ele/ex-si) representa el 1,52% del tiempo del CB, y se presenta en dos momentos a lo largo del CB, en concreto en la S_Rc CB_S7 en la que representa el 8,20% del tiempo de la sesión y en la S_Rc CB_S8 en la que representa el 7,75% del tiempo de dicha sesión.

Mientras tanto el SI *Inicio de la sesión de reflexión conjunta* (Is_rc) representa el 1,08% del CB. Este SI se presenta en tres momentos a lo largo del CB, en concreto en las S_Rc CB_S2 en la que representa el 7,97% del tiempo, en la S_Rc CB_S3 en la que representa el 0,97% del tiempo y en la S_Rc CB_S6 en la que representan el 1,21% del tiempo.

Continuando se presenta el SI *Cierre de sesión de reflexión conjunta* (Cs_Rc) SI que representa el 0,83% del tiempo del CB. Este SI se presenta en seis de las nueve S_Rc el CB, representando en la S_Rc CB_S2 el 1,41% del tiempo, en la S_Rc CB_S3 en la que representa el 0,75%, en la S_Rc CB_S4 en la que alcanza el 2,73%, en la S_Rc CB_S5 en la que representa el 2,35%, en la CB_S6 en la que representa el 0,46% y en la S_Rc CB_S7 en la que representa el 0,74% respectivamente.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

Seguido se presenta el SI *Focalización por el TAP_2 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión relacionado con el proyecto PIENSA (F/TAP_2/asp-ele_ex-si/Pi)* SI que representa el 0,82% del tiempo del CB. Este SI se presenta en dos ocasiones, la primera en la S_Rc CB_S4 en la que representa 2,29% y la segunda en la S_Rc CB_S5 en la que representa el 6,69% del tiempo.

A su vez el SI *Lectura con presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión con interpretación del AdD_r (L/P_ex-si/int_AdD_r)* SI que representa el 0,74% del tiempo total del CB. Este SI se presenta en dos ocasiones en una de S_Rc, en concreto en la S_Rc CB_S2 en la que representa el 7,96% del total del tiempo de la sesión. Por su parte el SI *Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP (C_ex-si/A_ex-si)* SI que representa el 0,50% del tiempo del CB y se presenta en la S_Rc CB_S2 en la que representa el 1,40%, en la CB_S6 en la que representa el 1,16%, en la S_Rc CB_S7 en la que representa el 0,69% y en la S_Rc CB_S9 en la que representa el 0,95% del tiempo respectivamente.

Continuando se presenta el SI *Inicio de la sesión de reflexión conjunta con presentación de la actividad de reflexión (Is_rc/ Pt_rc)* SI que representa el 0,43% del tiempo del CB. A lo largo del CB el SI se presenta tan solo una vez, en concreto en la S_Rc CB_S1 en la que representa el 3,40% del tiempo e la dicha sesión. Asimismo, se presenta el SI *Focalización del TAP_2 en un aspecto o elemento de la experiencia o situación de PP (F/TAP_2/asp-ele/ex-si)*, SI que representan el 0,42% del tiempo del CB. Este SI a lo largo del CB se presenta por una sola ocasión, en concreto en la S_Rc CB_S6 en la que representa el 2,22% del tiempo de la sesión.

Seguido se presenta el SI *Ampliación de información de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión a petición de los tutores (Ai_ex-si)*, el mismo que representa el 0,41% del CB y que en concreto se presenta en dos ocasiones a lo largo de las S_Rc de este caso, en una primera ocasión se presenta en la S_Rc CB_S2 en la que representa el 1,93% y una segunda ocasión en la S_Rc CB_S6 en la que representa el 1,23% del tiempo respectivamente. Por su parte el SI *Organización de la sesión de reflexión conjunta (O_s_rc)* representa el 0,38% del tiempo del CB y en concreto se presenta tan solo una vez en la S_Rc CB_S1 en la que representa el 2,99% del tiempo.

A su vez el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP con valoración de las aportaciones por el AdD_r y el TAP_2 (Ec/ex-si/V_AdD_r/TAP_2)* SI que representa el 0,34% del tiempo del CB y surge en una única ocasión en la S_Rc CB_S7 en la que representa el 4,09%. Asimismo, el SI *Cierre de sesión de reflexión conjunta con recordatorio de tarea (Cs_Rc/Rt)* representa el 0,33% del CB y en concreto surge en una ocasión en la S_Rc CB_S1 en la que representa el 2,63% del tiempo de la sesión. Para finalizar se presenta el SI *Cierre de la experiencia o situación de PP y cierre de la sesión de reflexión conjunta (C_ex-si/Cs_Rc)* el mismo que ocupa el 0,31% del tiempo del CB y se presenta en una sola ocasión a lo largo de CB, en concreto se presenta en la S_Rc CB_S8 representado el 2,87% del tiempo de dicha sesión.

5.3.2.5. Evolución de la actividad conjunta en el proceso de reflexión sobre la PP en la formación de AdD correspondientes al estudio de Caso B por sesión

5.3.2.5.1. Evolución de la actividad conjunta en la sesión de reflexión sobre las PP CB_S1

En la S_Rc CB_S1 se presentan 7 tipos de SI de un total de 8 SI que se han identificado en esta sesión. La S_Rc muestra la secuencia siguiente: se inicia con el SI **i) Inicio de la sesión de reflexión conjunta con presentación de la actividad de reflexión (Is_rc/ Pt_rc)** el mismo que tiene una duración de 00:02:13,864, representando un 3,40% del tiempo de la S_Rc CB_S1, así como el 0,43% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

100%, a continuación surge el SI; **ii) Organización de la sesión de reflexión conjunta** (O_s_rc) el mismo que tiene una duración de 0:01:57,711, representando un 2,99% del tiempo de la S_Rc CB_S1, así como el 0,38% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 100%, a continuación surge el SI; **iii) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión** (L_ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:02:04,106 representando un 3,15% del tiempo de la S_Rc CB_S1, así como el 0,40% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 12,83%, a continuación surge el SI; **iv) Focalización en una temática planteada por AdD_r relacionada con la experiencia o situación de PP presentada con recapitulación final y uso del conocimiento académico por el TCI_2** (F/Tem/ex-si*AdD_r/Rc/Uca_TCI_2) el mismo que tiene una duración de 0:20:59,321 representando un 31,96% del tiempo de la S_Rc CB_S1, así como el 4,02% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 100%, a continuación surge el SI; **v) Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico** (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca) el mismo que tiene una duración de 0:20:00,491 representando un 30,47% del tiempo de la S_Rc CB_S1, así como el 3,84% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 13,62%, a continuación surge el SI; **vi) Presentación de experiencias de PP por los AdD con valoración de las actuaciones para su reelaboración** (Pt_ex/V_act) el mismo que tiene una duración de 0:08:58,871 representando un 13,68% del tiempo de la S_Rc CB_S1, así como el 1,72% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 100%, a continuación surge el SI; **vii) Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico** (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca) el mismo que tiene una duración de 0:07:42,594 representando un 11,74% del tiempo de la S_Rc CB_S1, así como el 1,48% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 5,25%, finalizando la S_Rc CB_S1 surge el SI; **viii) Cierre de sesión de reflexión conjunta con recordatorio de tarea** (Cs_Rc/Rt) el mismo que tiene una duración de 0:01:43,473 representando un 2,63% del tiempo de la S_Rc CB_S1, así como el 0,33% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 100%.

5.3.2.5.2. Evolución de la actividad conjunta en la sesión de reflexión sobre las PP CB_S2

En la S_Rc CB_S2 se presentan 8 tipos de SI de un total de 11 SI que se han identificado en esta sesión. La S_Rc muestra la secuencia siguiente: se inicia con el SI **i) Inicio de la sesión de reflexión conjunta** (Is_rc) el mismo que tiene una duración de 0:03:51,152 representando un 7,97% del tiempo de la S_Rc CB_S2, así como el 0,74% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 68,54%, a continuación, surge el SI; **ii) Lectura con presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión con interpretación del AdD_r** (L/P_ex-si/int_AdD_r) el mismo que tiene una duración de 0:01:54,746 representando un 3,96% del tiempo de la S_Rc CB_S2, así como el 0,37% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 49,74%, a continuación, surge el SI; **iii) Ampliación de información de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión a petición de los tutores** (Ai_ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:00:55,912 representando un 1,93% del tiempo de la S_Rc CB_S2, así como el 0,18% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 43,25%, a continuación, surge el SI; **iv) Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico** (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca) el mismo que tiene una duración de 0:01:46,750 representando un 3,68% del tiempo de la S_Rc CB_S2, así como el 0,34% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 1,21%,

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

a continuación, surge el SI; **v)** *Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca)* el mismo que tiene una duración de 0:13:56,966 representando un 28,87% del tiempo de la S_Rc CB_S2, así como el 2,67% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 9,50%, a continuación, surge el SI; **vi)** *Exploración conjunta de actuaciones alternativas a las identificadas en la experiencia o situación de PP (Ec/ac-atl)* el mismo que tiene una duración de 0:07:23,718 representando un 15,30% del tiempo de la S_Rc CB_S2, así como el 1,42% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 70,66%, a continuación, surge el SI; **vii)** *Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP (C_ex-si/A_ex-si)* el mismo que tiene una duración de 0:00:40,462 representando un 1,40% del tiempo de la S_Rc CB_S2, así como el 0,13% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 25,61%, a continuación, surge el SI; **viii)** *Lectura con presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión con interpretación del AdD_r (L/P_ex-si/int_AdD_r)* el mismo que tiene una duración de 0:01:55,961 representando un 4,00% del tiempo de la S_Rc CB_S2, así como el 0,37% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 50,26%, a continuación, surge el SI; **ix)** *Exploración conjunta de actuaciones alternativas a las identificadas en la experiencia o situación de PP (Ec/ac-atl)* el mismo que tiene una duración de 0:03:04,233 representando un 6,35% del tiempo de la S_Rc CB_S2, así como el 0,59% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 29,34%, a continuación, surge el SI; **x)** *Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca)* el mismo que tiene una duración de 0:12:08,486 representando un 25,13% del tiempo de la S_Rc CB_S2, así como el 2,33% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 8,26%, finalizando la S_Rc CB_S1 surge el SI; **xi)** *Cierre de sesión de reflexión conjunta (Cs_Rc)* el mismo que tiene una duración de 0:00:41,018 representando un 1,41% del tiempo de la S_Rc CB_S2, así como el 0,13% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 15,81%.

5.3.2.5.3. Evolución de la actividad conjunta en la sesión de reflexión sobre las PP CB_S3

En la S_Rc CB_S3 se presentan 7 tipos de SI de un total de 8 SI que se han identificado en esta sesión. La S_Rc muestra la secuencia siguiente: se inicia con el SI **i)** *Inicio de la sesión de reflexión conjunta (Is_rc)* el mismo que tiene una duración de 0:00:34,139 representando un 0,97% del tiempo de la S_Rc CB_S3, así como el 0,11% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 10,12%, a continuación, surge el SI; **ii)** *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (L_ex-si)* el mismo que tiene una duración de 0:02:11,774 representando un 3,73% del tiempo de la S_Rc CB_S3, así como el 0,42% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 13,62%, a continuación, surge el SI; **iii)** *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si)* el mismo que tiene una duración de 0:06:50,469 representando un 11,61% del tiempo de la S_Rc CB_S3, así como el 1,31% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 6,05%, a continuación, surge el SI; **iv)** *Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca)* el mismo que tiene una duración de 0:22:01,795 representando un 37,39% del tiempo de la S_Rc CB_S3, así como el 4,22% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 15,00%, a continuación, surge el SI; **v)** *Valoración por el TAP_2 de las actuaciones de los AdD en las*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

situaciones o experiencias de aprendizaje usando la propia experiencia y el conocimiento académico (V/TAP_2/act_AdD_ex-si_exp_Uca) el mismo que tiene una duración de 0:08:04,205 representando un 13,70% del tiempo de la S_Rc CB_S3, así como el 1,55% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 100%, a continuación, surge el SI; **vi**) *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (L_ex-si)* el mismo que tiene una duración de 0:01:08,669 representando un 1,94% del tiempo de la S_Rc CB_S3, así como el 0,22% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 7,10%, a continuación, surge el SI; **vii**) *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si)* el mismo que tiene una duración de 0:04:42,972 representando un 8,00% del tiempo de la S_Rc CB_S3 así como el 0,90% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 4,17%, a continuación, surge el SI; **viii**) *Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca)* el mismo que tiene una duración de 0:12:55,040 representando un 21,92% del tiempo de la S_Rc CB_S3, así como el 2,48% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 8,79%, finalizando la S_Rc CB_S3 surge el SI **ix**) *Cierre de sesión de reflexión conjunta (Cs_Rc)* el mismo que tiene una duración de 0:00:26,480 representando un 0,75% del tiempo de la S_Rc CB_S3, así como el 0,08% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 10,21%.

5.3.2.5.4. Evolución de la actividad conjunta en la sesión de reflexión sobre las PP CB_S4

En la S_Rc CB_S4 se presentan 6 tipos de SI de un total de 12 SI que se han identificado en esta sesión. La S_Rc muestra la siguiente secuencia: se inicia con el SI **i**) *Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Is_rc/L_ex-si)* el mismo que tiene una duración de 0:01:14,478 representando un 2,62% del tiempo de la S_Rc CB_S4, así como el 0,24% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 9,89%, a continuación, surge el SI; **ii**) *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si)* el mismo que tiene una duración de 0:01:17,467 representando un 2,73% del tiempo de la S_Rc CB_S4, así como el 0,25% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 1,14%, a continuación, surge el SI; **iii**) *Focalización por el TAP_2 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión relacionado con el proyecto PIENSA (F/TAP_2/asp-ele_ex-si/Pi)* el mismo que tiene una duración de 0:01:04,928 representando un 2,29% del tiempo de la S_Rc CB_S4, así como el 0,21% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 25,24%, a continuación, surge el SI; **iv**) *Presentación de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto o elemento similar al de otra experiencia o situación de PP presentada anteriormente (Pt_ex-si/F_esp-ele_sim)* el mismo que tiene una duración de 0:05:21,597 representando un 11,33% del tiempo de la S_Rc CB_S4, así como el 1,03% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 24,95%, a continuación, surge el SI; **v**) *Presentación de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto o elemento similar al de otra experiencia o situación de PP presentada anteriormente (Pt_ex-si/F_esp-ele_sim)* el mismo que tiene una duración de 0:02:50,524 representando un 6,01% del tiempo de la S_Rc CB_S4, así como el 0,54% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 13,23%, a continuación, surge el SI; **vi**) *Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca)* el mismo que tiene una duración de 0:08:07,641 representando un 17,17% del tiempo de la S_Rc CB_S4, así como el 1,56% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 5,53%, a continuación, surge

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

el SI; **vii)** *Presentación de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto o elemento similar al de otra experiencia o situación de PP presentada anteriormente* (Pt_ex-si/F_asp-ele_sim) el mismo que tiene una duración de 0:02:10,552 representando un 4,60% del tiempo de la S_Rc CB_S4, así como el 0,42% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 10,13%, a continuación, surge el SI; **viii)** *Presentación de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto o elemento similar al de otra experiencia o situación de PP presentada anteriormente* (Pt_ex-si/F_asp-ele_sim) el mismo que tiene una duración de 0:08:24,356 representando un 17,76% del tiempo de la S_Rc CB_S4, así como el 1,61% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 39,13%, a continuación, surge el SI; **ix)** *Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico* (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca) el mismo que tiene una duración de 0:02:38,436 representando un 5,58% del tiempo de la S_Rc CB_S4, así como el 0,51% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 1,80%, a continuación, surge el SI; **x)** *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:04:38,374 representando un 9,80% del tiempo de la S_Rc CB_S4, así como el 0,89% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 4,10%, a continuación, surge el SI; **xi)** *Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico* (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca) el mismo que tiene una duración de 0:08:13,503 representando un 17,38% del tiempo de la S_Rc CB_S4, así como el 1,58% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 5,60%, finalizando la S_Rc CB_S4 surge el SI; **xii)** *Cierre de sesión de reflexión conjunta* (Cs_Rc) el mismo que tiene una duración de 0:01:17,472 representando un 2,73% del tiempo de la S_Rc CB_S4, así como el 0,25% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 29,86%.

5.3.2.5.5. Evolución de la actividad conjunta en la sesión de reflexión sobre las PP CB_S5

En la S_Rc CB_S5 se presentan 7 tipos de SI de un total de 11 SI que se han identificado en esta sesión, La S_Rc muestra la siguiente secuencia: se inicia con el SI; **i)** *Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Is_rc/L_ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:02:07,038 representando un 4,42% del tiempo de la S_Rc CB_S5, así como el 0,41% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 16,87%, a continuación, surge el SI; **ii)** *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP de aprendizaje y su relación con el trabajo PIENSA* (Ec/ex-si_Pi) el mismo que tiene una duración de 0:07:20,619 representando un 15,32% del tiempo de la S_Rc CB_S5, así como el 1,41% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 54,18%, a continuación, surge el SI; **iii)** *Focalización por el TAP_2 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión relacionado con el proyecto PIENSA* (F/TAP_2/asp-ele_ex-si/Pi) el mismo que tiene una duración de 0:03:12,268 representando un 6,69% del tiempo de la S_Rc CB_S5, así como el 0,61% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 74,76%, a continuación, surge el SI; **iv)** *Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico* (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca) el mismo que tiene una duración de 0:08:32,376 representando un 17,82% del tiempo de la S_Rc CB_S5, así como el 1,64% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 5,81%, a continuación, surge el SI; **v)** *Presentación por el AdD_s de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto del proyecto PIENSA relacionada a un aspecto o elemento de la experiencia que se relató anteriormente* (Pt_ex-si/F_asp_Pi) el mismo que tiene una duración de 0:06:33,936

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

representando un 13,70% del tiempo de la S_Rc CB_S5, así como el 1,26% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 42,38%, a continuación, surge el SI; **vi) Presentación por el AdD_s de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto del proyecto PIENSA relacionada a un aspecto o elemento de la experiencia que se relató anteriormente** (Pt_ex-si/F_asp_Pi) el mismo que tiene una duración de 0:03:48,692 representando un 7,95% del tiempo de la S_Rc CB_S5, así como el 0,73% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 24,60%, a continuación, surge el SI; **vii) Presentación por el AdD_s de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto del proyecto PIENSA relacionada a un aspecto o elemento de la experiencia que se relató anteriormente** (Pt_ex-si/F_asp_Pi) el mismo que tiene una duración de 0:02:17,182 representando un 4,77% del tiempo de la S_Rc CB_S5, así como el 0,44% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 14,76%, a continuación, surge el SI; **viii) Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico** (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca) el mismo que tiene una duración de 0:02:17,655 representando un 4,79% del tiempo de la S_Rc CB_S5, así como el 0,44% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 1,56%, a continuación, surge el SI; **ix) Presentación por el AdD_s de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto del proyecto PIENSA relacionada a un aspecto o elemento de la experiencia que se relató anteriormente** (Pt_ex-si/F_asp_Pi) el mismo que tiene una duración de 0:02:49,772 representando un 5,90% del tiempo de la S_Rc CB_S5, así como el 0,54% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 18,26%, a continuación, surge el SI; **x) Focalización por el TAP_2 y TCI_1 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso del conocimiento académico por el TCI_2** (F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca) el mismo que tiene una duración de 0:07:48,802 representando un 16,30% del tiempo de la S_Rc CB_S5, así como el 1,50% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 21,93%, finalizando la S_Rc CB_S5 surge el SI; **xi) Cierre de sesión de reflexión conjunta** (Cs_Rc) el mismo que tiene una duración de 0:01:07,533 representando un 2,35% del tiempo de la S_Rc CB_S5, así como el 0,22% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 26,03%.

5.3.2.5.6. Evolución de la actividad conjunta en la sesión de reflexión sobre las PP CB_S6

En la S_Rc CB_S6 se presentan 13 tipos de SI de un total de 22 SI que se han identificado en esta sesión. La S_Rc muestra la siguiente secuencia: se inicia con el SI; **i) Inicio de la sesión de reflexión conjunta** (Is_rc) el mismo que tiene una duración de 0:01:11,969 representando un 1,21% del tiempo de la S_Rc CB_S6, así como el 0,23% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 21,34%, a continuación, surge el SI; **ii) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión** (L_ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:02:11,027 representando un 2,20% del tiempo de la S_Rc CB_S6, así como el 0,42% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 13,54%, a continuación, surge el SI; **iii) Ampliación de información de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión a petición de los tutores** (Ai_ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:01:13,359 representando un 1,23% del tiempo de la S_Rc CB_S6, así como el 0,23% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 56,75%, a continuación, surge el SI; **iv) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP** (Ec/ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:02:26,221 representando un 2,45% del tiempo de la S_Rc CB_S6, así como el 0,47% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 2,16%, a continuación, surge el SI; **v) Focalización por el**

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

TAP_2 y TCI_1 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso del conocimiento académico por el TCI_2 (F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca) el mismo que tiene una duración de 0:07:51,069 representando un 7,90% del tiempo de la S_Rc CB_S6, así como el 1,51% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 22,04%, a continuación, surge el SI; vi) Presentación de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto o elemento similar al de otra experiencia o situación de PP presentada anteriormente (Pt_ex-si/F_esp-ele_sim) el mismo que tiene una duración de 0:02:41,855 representando un 2,71% del tiempo de la S_Rc CB_S6, así como el 0,52% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 12,56%, a continuación, surge el SI; vii) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:01:35,456 representando un 1,60% del tiempo de la S_Rc CB_S6, así como el 0,30% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 1,41%, a continuación, surge el SI; viii) Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca) el mismo que tiene una duración de 0:09:36,975 representando un 9,67% del tiempo de la S_Rc CB_S6, así como el 1,84% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 6,55%, a continuación, surge el SI; ix) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:05:17,730 representando un 5,33% del tiempo de la S_Rc CB_S6, así como el 1,02% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 4,68%, a continuación, surge el SI; x) Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca) el mismo que tiene una duración de 0:05:31,401 representando un 5,55% del tiempo de la S_Rc CB_S6, así como el 1,06% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 3,76%, a continuación, surge el SI; xi) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:01:45,484 representando un 1,77% del tiempo de la S_Rc CB_S6, así como el 0,34% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 1,56%, a continuación, surge el SI; xii) Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP (C_ex-si/A_ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:01:08,927 representando un 1,16% del tiempo de la S_Rc CB_S6, así como el 0,22% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 43,63%, a continuación, surge el SI; xiii) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (L_ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:01:33,372 representando un 1,57% del tiempo de la S_Rc CB_S6, así como el 0,30% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 9,65%, a continuación, surge el SI; xiv) Focalización del TAP_2 en un aspecto o elemento de la experiencia o situación de PP (F/TAP_2/asp_ele/ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:02:12,515 representando un 2,22% del tiempo de la S_Rc CB_S6, así como el 0,42% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 100%, a continuación, surge el SI; xv) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Ec/ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:02:19,544 representando un 2,34% del tiempo de la S_Rc CB_S6, así como el 0,45% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 2,06%, a continuación, surge el SI; xvi) Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca) el mismo que tiene una duración de 0:04:00,141 representando un 4,03% del tiempo de la S_Rc CB_S6, así como el 0,77% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 2,72%, a continuación, surge el SI; xvii) Exploración conjunta de

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

la experiencia o situación de PP de aprendizaje y su relación con el trabajo PIENSA (Ec/ex-si_Pi) el mismo que tiene una duración de 0:06:12,621 representando un 6,25% del tiempo de la S_Rc CB_S6, así como el 1,19% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 45,82%, a continuación, surge el SI; **xviii) Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP** (F/TCI_2/TemPed_ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:15:40,827 representando un 15,77% del tiempo de la S_Rc CB_S6, así como el 3,01% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 53,06%, a continuación, surge el SI; **ixx) Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP** (F/TCI_2/TemPed_ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:05:27,886 representando un 5,50% del tiempo de la S_Rc CB_S6, así como el 1,05% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 18,49%, a continuación, surge el SI; **xx) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP** (Ec/ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:10:35,605 representando un 10,65% del tiempo de la S_Rc CB_S6, así como el 2,03% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 9,37%, a continuación, surge el SI; **xxi) Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP** (F/TCI_2/TemPed_ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:08:24,281 representando un 8,45% del tiempo de la S_Rc CB_S6, así como el 1,61% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 28,44%, finalizando la S_Rc CB_S6 surge el SI; **xxii) Cierre de sesión de reflexión conjunta** (Cs_Rc) el mismo que tiene una duración de 0:00:27,688 representando un 0,46% del tiempo de la S_Rc CB_S6, así como el 0,09% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 10,67%.

5.3.2.5.7. Evolución de la actividad conjunta en la sesión de reflexión sobre las PP CB_S7

En la S_Rc CB_S7 se presentan 11 tipos de SI de un total de 15 SI que se han identificado en esta sesión. La S_Rc muestra la secuencia siguiente: se inicia con el SI; **i) Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión** (Is_rc/L_ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:02:34,074 representando un 5,93% del tiempo de la S_Rc CB_S7, así como el 0,49% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 20,46%, a continuación, surge el SI; **ii) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP** (Ec/ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:04:50,921 representando un 11,19% del tiempo de la S_Rc CB_S7, así como el 0,93% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 4,29%, a continuación, surge el SI; **iii) Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico** (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca) el mismo que tiene una duración de 0:02:38,405 representando un 6,09% del tiempo de la S_Rc CB_S7, así como el 0,51% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 1,80%, a continuación, surge el SI; **iv) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP** (Ec/ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:03:34,713 representando un 8,26% del tiempo de la S_Rc CB_S7, así como el 0,69% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 3,17%, a continuación, surge el SI; **v) Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico** (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca) el mismo que tiene una duración de 0:01:42,757 representando un 3,95% del tiempo de la S_Rc CB_S7, así como el 0,33% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 1,17%, a continuación, surge el SI; **vi) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP con valoración de las aportaciones por el AdD_r y el TAP_2** (Ec/ex-si/V_AdD_r/TAP_2) el mismo que tiene una

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

duración de 0:01:46,188 representando un 4,09% del tiempo de la S_Rc CB_S7, así como el 0,34% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 100%, a continuación, surge el SI; **vii) Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP** (C_ex-si/A_ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:00:17,851 representando un 0,69% del tiempo de la S_Rc CB_S7, así como el 0,06% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 11,30%, a continuación, surge el SI; **viii) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión** (L_ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:02:11,081 representando un 5,04% del tiempo de la S_Rc CB_S7, así como el 0,42% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 13,55%, a continuación, surge el SI; **ix) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión guiada por preguntas del TAP_2** (Ec/ex-si/TAP_2_preg) el mismo que tiene una duración de 0:03:04,656 representando un 7,10% del tiempo de la S_Rc CB_S7, así como el 0,59% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 36,06%, a continuación, surge el SI; **x) Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico** (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca) el mismo que tiene una duración de 0:03:03,208 representando un 7,05% del tiempo de la S_Rc CB_S7, así como el 0,59% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 2,08%, a continuación, surge el SI; **xi) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión guiada por preguntas del TAP_2** (Ec/ex-si/TAP_2_preg) el mismo que tiene una duración de 0:05:27,443 representando un 12,60% del tiempo de la S_Rc CB_S7, así como el 1,05% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 63,94%, a continuación, surge el SI; **xii) Focalización por el TAP_2 y TCI_1 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso del conocimiento académico por el TCI_2** (F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca) el mismo que tiene una duración de 0:02:12,817 representando un 5,11% del tiempo de la S_Rc CB_S7, así como el 0,42% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 6,21%, a continuación, surge el SI; **xiii) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP** (Ec/ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:06:02,864 representando un 13,96% del tiempo de la S_Rc CB_S7, así como el 1,16% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 5,35%, a continuación, surge el SI; **xiv) Focalización en un aspecto o elemento de la experiencia o situación de PP** (F/asp_ele/ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:03:33,155 representando un 8,20% del tiempo de la S_Rc CB_S7, así como el 0,68% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 44,79%, finalizando la S_Rc CB_S7 surge el SI; **xv) Cierre de sesión de reflexión conjunta** (Cs_Rc) el mismo que tiene una duración de 0:00:19,250 representando un 0,74% del tiempo de la S_Rc CB_S7, así como el 0,68% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 7,42%.

5.3.2.5.8. Evolución de la actividad conjunta en la sesión de reflexión sobre las PP CB_S8

En la S_Rc CB_S8 se presentan 7 tipos de SI de un total de 13 SI que se han identificado en esta sesión. La S_Rc muestra la siguiente secuencia: se inicia con el SI; **i) Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión** (Is_rc/L_ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:02:04,256 representando un 3,67% del tiempo de la S_Rc CB_S8, así como el 0,40% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 16,50%, a continuación, surge el SI; **ii) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP** (Ec/ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:01:31,307 representando un 2,69% del tiempo de la S_Rc CB_S8, así como el 0,29% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 1,35%, a continuación, surge el SI; **iii)** *Focalización por el TAP_2 y TCI_1 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso del conocimiento académico por el TCI_2* (F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca) el mismo que tiene una duración de 0:03:06,800 representando un 5,51% del tiempo de la S_Rc CB_S8, así como el 0,60% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 8,74%, a continuación, surge el SI; **iv)** *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:08:06,200 representando un 14,34% del tiempo de la S_Rc CB_S8, así como el 1,55% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 7,17%, a continuación, surge el SI; **v)** *Focalización por el TAP_2 y TCI_1 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso del conocimiento académico por el TCI_2* (F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca) el mismo que tiene una duración de 0:04:05,786 representando un 7,25% del tiempo de la S_Rc CB_S8, así como el 0,79% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 11,50%, a continuación, surge el SI; **vi)** *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:05:07,283 representando un 9,07% del tiempo de la S_Rc CB_S8, así como el 0,98% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 4,53%, a continuación, surge el SI; **vii)** *Focalización por el TAP_2 y TCI_1 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso del conocimiento académico por el TCI_2* (F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca) el mismo que tiene una duración de 0:02:21,154 representando un 4,16% del tiempo de la S_Rc CB_S8, así como el 0,45% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 6,60%, a continuación, surge el SI; **viii)** *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:09:08,138 representando un 16,17% del tiempo de la S_Rc CB_S8, así como el 1,75% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 8,08%, a continuación, surge el SI; **ix)** *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (L_ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:01:56,425 representando un 3,43% del tiempo de la S_Rc CB_S8, así como el 0,37% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 12,03%, a continuación, surge el SI; **x)** *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:04:10,184 representando un 7,38% del tiempo de la S_Rc CB_S8, así como el 0,80% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 3,69%, a continuación, surge el SI; **xi)** *Focalización en un aspecto o elemento de la experiencia o situación de PP* (F/asp_ele/ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:04:22,751 representando un 7,75% del tiempo de la S_Rc CB_S8, así como el 0,84% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 55,21%, a continuación, surge el SI; **xii)** *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si) el mismo que tiene una duración de 0:08:51,820 representando un 15,69% del tiempo de la S_Rc CB_S8, así como el 1,70% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 7,84%, finalizando la S_Rc CB_S8 surge el SI; **xiii)** *Cierre de la experiencia o situación de PP y cierre de la sesión de reflexión conjunta* (C_ex-si/Cs_Rc) el mismo que tiene una duración de 0:01:37,282 representando un 2,87% del tiempo de la S_Rc CB_S8, así como el 0,31% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 100%.

5.3.2.5.9. Evolución de la actividad conjunta en la sesión de reflexión sobre las PP CB_S9

En la S_Rc CB_S9 se presentan 6 tipos de SI de un total de 9 SI que se han identificado en esta sesión, La S_Rc muestra la secuencia siguiente: se inicia con el SI; **i)** *Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Is_rc/L_ex-si) el mismo

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

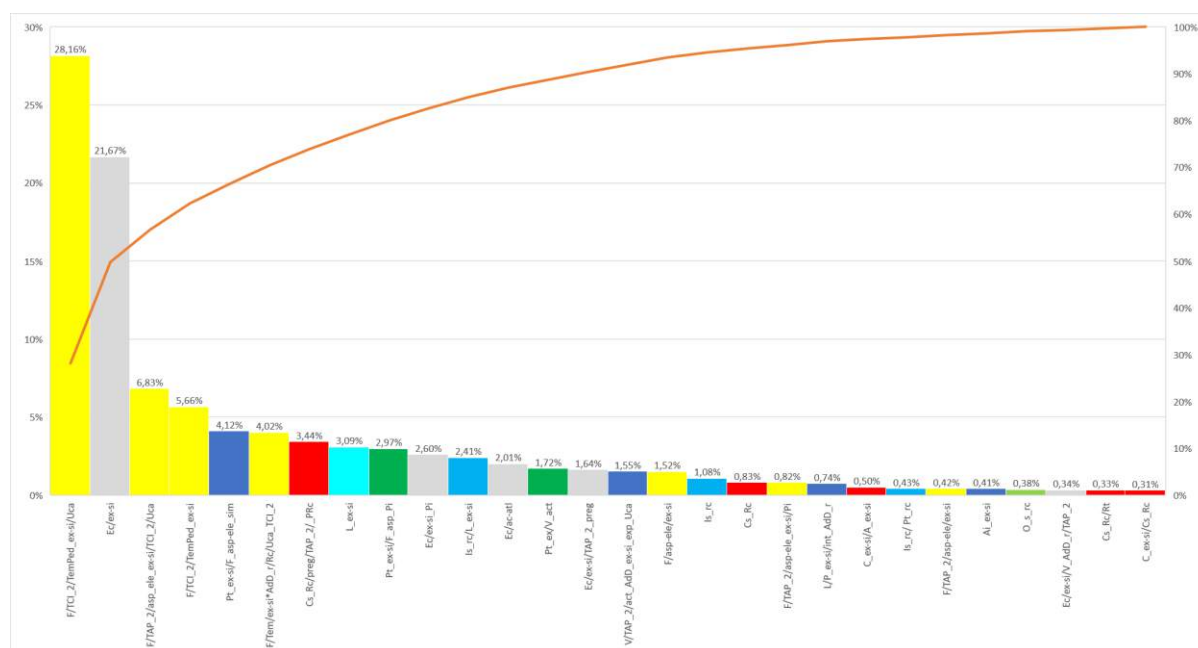
que tiene una duración de 0:04:33,306 representando un 8,40% del tiempo de la S_Rc CB_S9, así como el 0,87% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 36,29%, a continuación, surge el SI; **ii)** *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si)* el mismo que tiene una duración de 0:03:45,634 representando un 6,94% del tiempo de la S_Rc CB_S9, así como el 0,72% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 3,33%, a continuación, surge el SI; **iii)** *Focalización por el TAP_2 y TCI_1 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso del conocimiento académico por el TCI_2 (F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca)* el mismo que tiene una duración de 0:02:51,885 representando un 5,28% del tiempo de la S_Rc CB_S9, así como el 0,55% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 8,04%, a continuación, surge el SI; **iv)** *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si)* el mismo que tiene una duración de 0:02:30,217 representando un 4,62% del tiempo de la S_Rc CB_S9, así como el 0,48% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 2,21%, a continuación, surge el SI; **v)** *Cierre de la experiencia o situación de PP y apertura de la siguiente experiencia o situación de PP (C_ex-si/A_ex-si)* el mismo que tiene una duración de 0:00:30,749 representando un 0,95% del tiempo de la S_Rc CB_S9, así como el 0,10% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 19,46%, a continuación, surge el SI; **vi)** *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (L_ex-si)* el mismo que tiene una duración de 0:02:50,978 representando un 5,26% del tiempo de la S_Rc CB_S9, así como el 0,55% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 17,67%, a continuación, surge el SI; **vii)** *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si)* el mismo que tiene una duración de 0:13:54,626 representando un 25,66% del tiempo de la S_Rc CB_S9, así como el 2,67% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 12,30%, a continuación, surge el SI; **viii)** *Focalización por el TAP_2 y TCI_1 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso del conocimiento académico por el TCI_2 (F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca)* el mismo que tiene una duración de 0:05:18,931 representando un 9,80% del tiempo de la S_Rc CB_S9, así como el 1,02% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 14,92%, finalizando la S_Rc CB_S8 surge el SI; **ix)** *Cierre de la sesión de reflexión conjunta con preguntas del TAP 2 sobre la experiencia de reflexión (Cs_Rc/preg/TAP_2/_PRc)* el mismo que tiene una duración de 0:17:56,549 representando un 33,10% del tiempo de la S_Rc CB_S9, así como el 3,44% del tiempo en el CB y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CB representa el 100%.

5.3.2.6. Síntesis de conjunto del Caso B

A modo de síntesis de lo expuesto anteriormente este apartado muestra las diversas actuaciones de los tutores de la PPA, por cada uno de los tipos de SI y a lo largo del conjunto de las S_Rc del CB. Empezamos haciendo un recuento de la duración de los tipos de SI, en el que se detalla el porcentaje relativo al tiempo de duración de cada Tipo SI a lo largo de las sesiones que compone del CB, como se muestra a continuación en la Figura 5.18:

**TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V**

Figura 5.18 Cuadro de porcentajes por tipo de SI CB



Nota. La Figura 5.8 muestra los porcentajes de tiempo que representan los tipos de segmentos de interactividad a lo largo del CB ([anexo en digital](#)). Los datos que se presentan en la figura han sido extraídos de la codificación de los SI en el programa ATLAS.ti 9® y trabajados de manera gráfica en Excel® a través de una tabla dinámica.

El CB comportó la reflexión conjunta de 17 experiencias o situaciones de PP, la mismas que fueron abordadas de distintas formas, 6 de ellas se trabajaron al inicio de las sesiones de reflexión conjunta en concreto en las S_rc CB_S1, CB_S4, CB_S5, CB_S7, CB_S8 y CB_S8, mientras que 8 de ellas se trabajaron como lecturas de experiencias o situaciones dentro de las siguientes S_Rc en concreto en CB_S1, dos en la CB_S3, dos en el CB_S6, una en cada una de las S_Rc CB_S7, CB_S8 y CB_S9. En dos ocasiones de presentan lecturas o presentaciones de experiencia o situaciones incluyendo seguidamente interpretaciones de estas en la S_Rc CB_S2 y se presentó también una experiencia que incluía valoración de las actuaciones en la S_rc CB_S1.

Tabla 5.3.5 Frecuencia de segmentos de lectura o presentación de una experiencia de situación de PP a lo largo del CB

S_Rc	02_Is_rc/ Pt_rc Gr=1	03_Is_rc/L_ex-si Gr=5	05_L_ex-si Gr=8	06_L/P_ex-si/int_Add_r Gr=2	07_Pt_ex/V_act Gr=1	Totales
CB_S1 Gr=87	1	0	1	0	1	3
CB_S2 Gr=63	0	0	0	2	0	2
CB_S3 Gr=69	0	0	2	0	0	2
CB_S4 Gr=58	0	1	0	0	0	1
CB_S5 Gr=87	0	1	0	0	0	1
CB_S6 Gr=160	0	0	2	0	0	2
CB_S7 Gr=112	0	1	1	0	0	2

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

S_Rc	02_Is_rc/ Pt_rc Gr=1	03_Is_rc/L_ex-si Gr=5	05_L_ex-si Gr=8	06_L/P_ex-si/int_AdD_r Gr=2	07_Pt_ex/V_act Gr=1	Totales
CB_S8 Gr=113	0	1	1	0	0	2
CB_S9 Gr=137	0	1	1	0	0	2
Totales	1	5	8	2	1	17

Nota. Los datos que se presentan en la tabla se han obtenido de la codificación en ATLAS.ti 9® de la diferentes SI de Lectura o presentación de las experiencias o situaciones de reflexión que se han trabajado en el CB.

Las contribuciones de cada uno de los tutores a lo largo del CB tienen la siguiente duración y se distribuyen de la manera que exponemos a continuación: la contribución del TAP_2 comporta un tiempo de 2:23:18,341 correspondiendo al 42,39% de intervención de los tutores a lo largo de las S_Rc del CB y con respecto al tiempo global del conjunto de S_Rc del CB representa el 27,47%. Por su parte la contribución del TCI_2 comporta 3:14:44,669 correspondiendo al 57,61% de intervención de los tutores a lo largo de las S_Rc del CB y con respecto al tiempo global del conjunto de S_Rc del CB ha representa el 37,33%. Esta distribución de tiempo permite mirar de primera mano que la participación del TCI_2 es ampliamente mayor a la que desarrolla el TAP_2. Aunque en la Tabla 5.3.6 se puede apreciar que el TAP_2 es quien mayor frecuencia de participación tiene a lo largo de las S_Rc del CB, cabe señalar que esta no se desarrolla en períodos de tiempos amplios, muchas de sus intervenciones son muy puntuales, a diferencia de las intervenciones del TCI_2 que, aunque se dan en menor frecuencia tienen un período de duración más largo.

Tabla 5.3.6 Frecuencias y porcentajes relativos y absolutos de fragmentos de intervención de los tutores a lo largo del CB

S_Rc	TAP_2 ACTUACIÓN Gr=367			TCI_2 ACTUACIÓN Gr=149			Totales		
	f	%f	%t	f	%f	%t	f	%f	%t
CB_S1 Gr=87	24	45,28	4,65	29	54,72	5,62	53	100,00	10,27
CB_S2 Gr=63	13	34,21	2,52	25	65,79	4,85	38	100,00	7,36
CB_S3 Gr=69	20	57,14	3,88	15	42,86	2,91	35	100,00	6,78
CB_S4 Gr=58	22	70,97	4,26	9	29,03	1,74	31	100,00	6,01
CB_S5 Gr=87	30	65,22	5,81	16	34,78	3,10	46	100,00	8,91
CB_S6 Gr=160	81	79,41	15,70	21	20,59	4,07	102	100,00	19,77
CB_S7 Gr=112	53	84,13	10,27	10	15,87	1,94	63	100,00	12,21
CB_S8 Gr=113	47	72,31	9,11	18	27,69	3,49	65	100,00	12,60
CB_S9 Gr=137	77	92,77	14,92	6	7,23	1,16	83	100,00	16,09
Totales	367	71,12	71,12	149	28,88	28,88	516	100,00	100,00

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

Nota. Los datos que se presentan en la tabla se han obtenido de la codificación de las actuaciones de los tutores TCI_2 y TAP_2 en ATLAS.ti 9® a lo largo de las diferentes sesiones de reflexión que comporta el CB. Es necesario hacer notar que en la columna de cada tutor se presenta la frecuencia de participación de cada uno de los tutores, se han identificado 367 (Gr=367) intervenciones del TAP_2 y 149 (Gr=149) intervenciones del TCI_2.

A continuación, se presenta la descripción de las actuaciones por tutor y por sesión del Caso B, descripciones que se acompañan de una Figura que muestra en barras de colores el porcentaje de tiempo que ocupa las actuaciones de un determinado tutor en los diferentes tipos de SI que se han identificado en cada una de las sesiones de reflexión conjunta. A más de esto se presenta una Tabla que integra el código del SI, el porcentaje de tiempo y el tiempo que ocupa la actuación de tutor en dichos SI a lo largo de la sesión de reflexión conjunta.

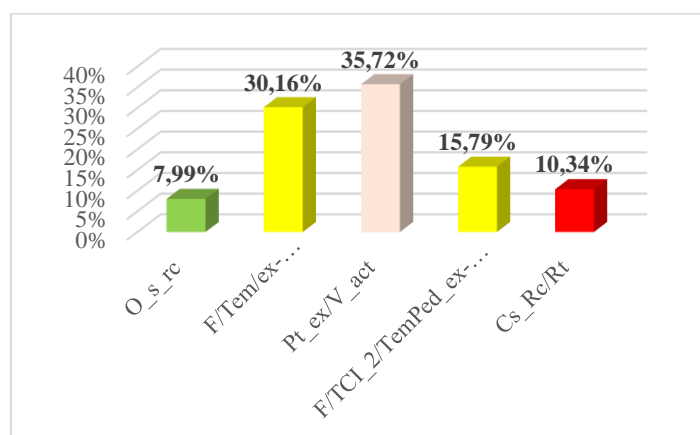
5.3.2.6.1. Síntesis de la S_Rc CB_S1. Contribución de los tutores

La *actuación del TAP_2 en la S_Rc CB_S1* comporta un tiempo de 0:10:29,531 (ver Figura 5.19 y Tabla 5.3.7). Esta primera S_Rc en un inicio se centra en organizar la sesión de reflexión como en designar al AdD quien presentará o dará lectura a la ex-si de su PP. Así también, el tutor organiza a los AdD y atiende la solicitud de salida del aula de dos AdD. Luego de ello se presenta la ex-si y el TAP_2 posterior a la lectura ya en un SI de focalización plantea preguntas sobre la experiencia de PP que necesita aclarar, el SI en su generalidad es conducido por TCI_2. En este SI el TAP_2 también identifica las limitaciones y necesidades de formación de los AdD para la atención de la diversidad, esta actuación la realiza en dos momentos. En este SI el TAP_2 también recapitula las aportaciones realizadas por los AdD sobre el tema que han abordado en la reflexión sobre esta ex-si. Enseguida abre el espacio para la intervención de los AdD, en ocasiones solicita la participación puntual de un AdD para que comparta una experiencia similar a la que se ha relatado. Posterior a esta presentación el TAP_2 plantea preguntas al AdD con el afán de aclarar algunos aspectos o elementos de la situación, en este desarrollo de actuaciones el tutor reconoce el análisis que los AdD realizan sobre determinados aspectos o elementos de la ex-si. A continuación, el TAP_2 nuevamente abre el espacio para la lectura de una nueva ex-si, y enseguida, culminado el relato abre el espacio a la participación de los demás AdD. Por un momento recuerda algunos aspectos de la tarea del curso, el PIENSA. Luego se presenta una nueva ex-si que el AdD relator la realiza emitiendo valoraciones sobre algunos aspectos o elementos de esta, mientras que el TAP_2 recomienda literatura para profundizar en la temática que se está abordando en la ex-si. Asimismo, el TAP_2 vuelve a abrir el espacio a la participación de los AdD, en este intercambio también va brindando algunos criterios de actuación a los AdD sobre la ex-si. Luego en la sesión se avanza a un SI de focalización en la que el tutor comparte experiencias personales que ayudan a ejemplificar el tratamiento académico de la ex-si. Puntualmente, consulta al Investigador sobre la dinámica del proceso de reflexión conjunta, luego de ello vuelve a proponer algunas acciones para atender la ex-si objeto de reflexión. Al cierre de la sesión el tutor recuerda la tarea del curso asociándola a la ex-si que se ha abordado y cierra la sesión solicitando el apoyo del TCI_2 para el abordaje de un aspecto teórico del curso (continúa la clase regular).

Nota. Continúa en la página siguiente, ya que se presenta una figura que excede el espacio restante de la página.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Figura 5.19 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S1



Nota. La figura deja ver de primera mano los tipos de SI en los que el TAP_2 presenta mayor actuación, entre estos tipos de SI esta Presentación de experiencias de PP por los AdD con valoración de las actuaciones para su reelaboración (Pt_ex/V_act) -en rosa-, así también en amarillo dos tipos de SI de Focalización en una temática planteada por AdD_r relacionada con la experiencia o situación de PP presentada con recapitulación final y uso del conocimiento académico por el TCI_2 (F/Tem/ex-si*AdD_r/Rc/Uca_TCI_2) y el SI Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP (F/TCI_2/TemPed_ex-si).

Tabla 5.3.7 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S1

TIPO DE SI	%	TIEMPO
O_s_rc	7,99%	0:00:50,325
F/Tem/ex-si*AdD_r/Rc/Uca_TCI_2	30,16%	0:03:09,865
Pt_ex_AdD/V_act	35,72%	0:03:44,866
F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca	15,79%	0:01:39,380
Cs_Rc/Rt	10,34%	0:01:05,095
Total	100%	0:10:29,531

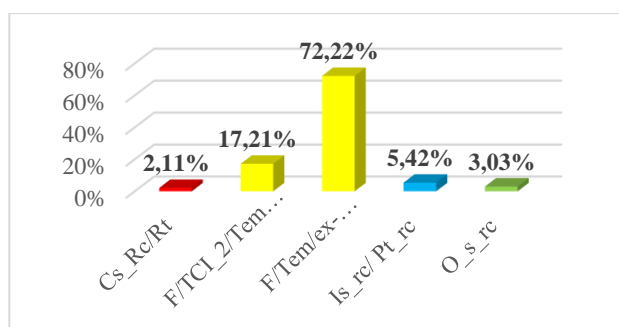
Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de la S_Rc CB_S1. Esta codificación de trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

La **actuación del TCI_2 en la S_Rc CB_S1** comporta un tiempo de 0:28:04,341 (ver Figura 5.20 y Tabla 5.3.8). La actuación del tutor se centra en organizar la actividad de reflexión conjunta, para ello acuerda con el TAP_2 la organización y el funcionamiento de la sesión. Luego abre la tarea de la sesión y solicita la lectura del relato de la experiencia o situación de PP, antes de iniciar consulta al investigador sobre un aspecto de la dinámica de reflexión. Una vez finalizada la lectura del relato de la ex-si inicial surge un SI de focalización en el que tutor responde la pregunta del AdD para interpretar la ex-si usando el conocimiento pedagógico y proponiendo un modelo pedagógico para trabajo áulico, como alternativa a las actuaciones habituales del maestro tutor. Posterior a ello abre el espacio para la intervención de otros AdD_s. En este espacio conjunto el tutor plantea preguntas sobre la experiencia de PP que necesita aclarar y va reconociendo el análisis del AdD sobre un aspecto o elemento de la situación, estas actuaciones se repiten hasta abrir el espacio para la intervención de otros AdD. Posteriormente en este mismo SI de focalización el TCI_2 focaliza en un aspecto o elemento de la situación tematizándola y haciendo uso del conocimiento académico y abre el espacio para la intervención de otros AdD_s, este patrón de actuaciones discurre hasta el momento que el TCI_2 responde haciendo uso del conocimiento académico a las preguntas de los AdD sobre un aspecto o elemento relacionado con la ex-si. A su vez reconoce el análisis que desarrolla el AdD sobre un aspecto o elemento de la situación. Este tipo de

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

actuaciones en patrón discurren hasta el cierre de la S_Rc, espacio de sesión de reflexión en la que el tutor aborda la actividad de PP haciendo uso del contenido académico.

Figura 5.20 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S1



Nota. La figura muestra claramente el SI en que mayormente Focalización en una temática planteada por AdD_r relacionada con la experiencia o situación de PP presentada con recapitulación final y uso del conocimiento académico por el TCI_2 (F/Tem/ex-si*AdD_r/Rc/Uca_TCI_2) -en amarillo- y el Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca) -en amarillo-, ambos tipos de focalización, lo que denota que la actuación del tutor se centra esta tipo de segmentos.

Tabla 5.3.8 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S1

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Cs_Rc/Rt	2,11%	0:00:35,563
F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca	17,21%	0:04:49,957
F/Tem/ex-si*AdD_r/Rc/Uca_TCI_2	72,22%	0:20:16,506
Is_rc/ Pt_rc	5,42%	0:01:31,346
O_s_rc	3,03%	0:00:50,969
Total	100%	0:28:04,341

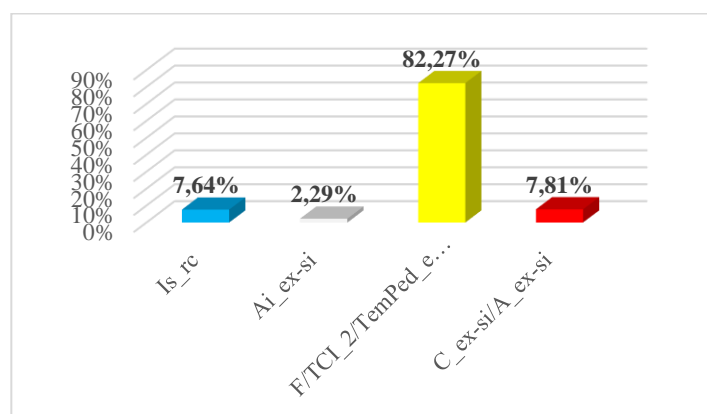
Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CB_S1. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9@.

5.3.2.6.2. Síntesis de la S_Rc CB_S2. Contribución de los tutores

La actuación del TAP_2 en la S_Rc CB_S2 comporta un tiempo de 0:04:27,058 (ver Figura 5.21 y 5.3.9). En esta segunda S_Rc el TAP_2 identifica a los AdD por el nivel educativo en el cual realizan las PP, designado al AdD que leerá el relato, a su vez facilita los relatos que previamente los AdD han enviado en formato digital a la plataforma educativa del curso. Una vez realizada la lectura de la ex-si el TAP_2 solicita la participación de un AdD en concreto y solicita la percepción que el estudiante se ha construido de la ex-si que relato su compañero, esta dinámica es recurrente en el tutor. Luego el tutor abre el espacio de focalización para un aporte teórico que tribute a esclarecer aún más la ex-si, SI en el que explica algunos aspectos de la ex-si empleando el uso del conocimiento académico, actuación que la realiza en dos momentos. También el TAP_2 comparte su perspectiva de sobre la ex-si, para luego identificar al AdD relator y dar paso a la presentación de una nueva relatoría de una ex-si. Luego de esté SI el tutor se enfoca en relacionar algunos aspectos de la ex-si con la tarea del curso.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Figura 5.21 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S2.



Nota. La figura muestra la participación del tutor en el SI de *Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca)* lo que puede denotar una actuación conjunta entre los dos tutores, debido a que el tipo de SI al que nos referimos en esta nota es un SI desarrollado típicamente por el TCI_2.

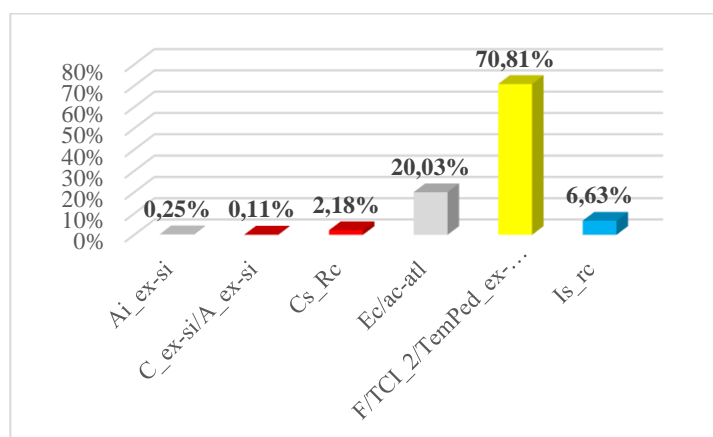
Tabla 5.3.9 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S2

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Is_rc	7,64%	0:00:20,399
Ai_ex-si	2,29%	0:00:06,103
F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca	82,27%	0:03:39,702
C_ex-si/A_ex-si	7,81%	0:00:20,854
Total	100%	0:04:27,058

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CB_S2. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

La *actuación del TCI_2 en la S_Rc CB_S2* comporta un tiempo de 0:31:13,378 (ver Figura 5.22 y 5.3.10). En esta S_Rc el tutor se encarga de iniciarla y recuerda el trabajo de la sesión, a su vez solicita la participación de voluntarios para la presentación o lectura de la ex-si, también aprovecha el tiempo para recordar las normas de participación. Luego de la lectura de la ex-si el TCI_2 solicita ampliar la información sobre la ex-si. Seguido abre el espacio para la participación de los AdD. Posterior a la ampliación de la información el TCI_2 focaliza la exploración de la ex-si en una temática pedagógica haciendo uso del conocimiento académico, actuación que se presenta en seis ocasiones más, volviéndose una actuación recurrente. Luego se presenta un SI de exploración de actuaciones alternativas, en este el tutor proporciona criterios de actuación al AdD relator en la ex-si y abre el espacio para la participación de los AdD para captar de ellos posibles actuaciones alternativas que atiendan la ex-si, mientras que el tutor valora el criterio de actuación presentado por el AdD y lo hace empleando el conocimiento académico. Este patrón de actuaciones se presenta nuevamente, pero esta vez las posibles actuaciones alternativas surgen de ex-si similares a las que se relató. Enseguida el tutor solicita abrir una nueva ex-si y abre el espacio de lectura de la siguiente ex-si, como es recurrente en este caso luego de la lectura se abre un espacio de exploración conjunta en la que el TCI_2 proporciona posibles actuaciones alternativas que puedan ser empleadas en la ex-si que es objeto de reflexión, volviendo a solicitar actuaciones alternativas desde experiencia similares. A continuación, en el SI de focalización el tutor comparte experiencias personales que ejemplifican el tratamiento académico de la situación, para luego focalizar su actuación en una temática pedagógica.

Figura 5.22 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S2.



Nota. La figura muestra que la actuación del TCI_2 se centra en el SI *Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico* (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca) -amarillo- actuación que comporta la mayor parte del tiempo del tutor en esta sesión de reflexión conjunta. Es necesario hacer notar que este SI es típico de del tutor. Otro aspecto que es necesario visualizar, como se anotó antes en este caso es la actuación compartida y conjunta de los tutores es más evidente.

Tabla 5.3.10 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S2

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Ai_ex-si	0,25%	0:00:04,611
C_ex-si/A_ex-si	0,11%	0:00:02,092
Cs_Rc	2,18%	0:00:40,790
Ec/ac-atl	20,03%	0:06:15,254
F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca	70,81%	0:22:06,493
Is_rc	6,63%	0:02:04,138
Total	100%	0:31:13,378

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CB_S2. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9@.

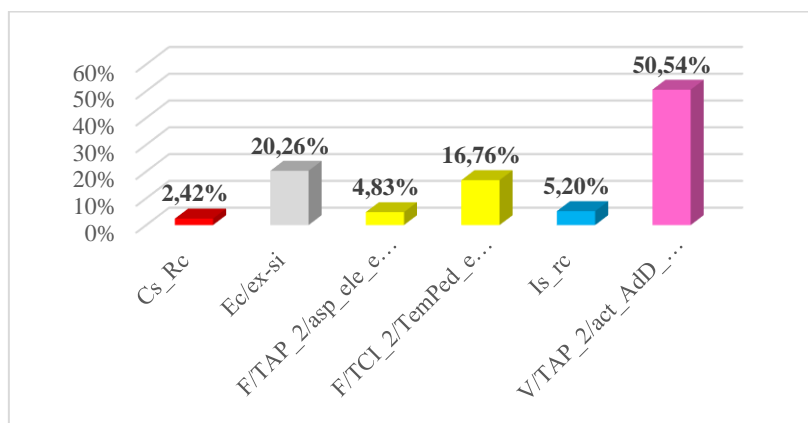
5.3.2.6.3. Síntesis de la S_Rc CB_S3. Contribución de los tutores

La *actuación del TAP_2 en la S_Rc CB_S3* comporta un tiempo de 0:09:22,079 (ver Figura 5.23 y Tabla 5.3.11). La actividad del TAP_2 en el inicio de la S_Rc se puntualiza en recordar la tarea del curso y en dar paso a la lectura de la relatoría de la ex-si. Luego de la lectura de la ex-si el TAP_2 valora positivamente el relato realizado por el AdD, para luego ya en un SI de exploración sobre la ex-si solicita a los AdD su percepción sobre la ex-si objeto de reflexión, en este espacio solicita a un AdD en específico que comente su ex-si que se relaciona con la ex-si que es objeto de reflexión, actuación que la realiza en dos ocasiones. A su vez el TAP_2 aporta criterios para valorar y mejorar actuaciones en una situación o experiencia similar a la presentada. Posterior ya en un SI de focalización el TAP_2 solicita la intervención de un AdD en concreto, en este espacio aporta actuaciones el TCI_2 mismas que son valoradas positivamente por el TAP_2. Luego se abre un SI de valoración de actuaciones posibles para la ex-si, en este espacio de reflexión el TAP_2 pregunta al AdD_r la pertinencia o valoración de algunas de las estrategias que se ha puesto sobre la mesa para tartar la situación, sobre las cuales va aportando marcos teóricos que generan criterios de actuación y posterior en tres momentos plantea estrategias que se podrían emplear en la situación. Luego de una nueva lectura de ex-si el TAP_2

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

solicita a los AdD su percepción sobre la ex-si objeto de reflexión, actuación que la realiza en dos momentos. Posterior ya en un SI de focalización el tutor emite un comentario sobre la situación que se relata desde un contexto educativo diferente. A su vez el tutor luego de la intervención del TCI_2 relaciona está con la tarea del curso. Al final de la sesión de reflexión conjunta el TAP_2 sugiere parar la actividad y tomar un receso reconociendo su preferencia por el desarrollo de la actividad de reflexión.

Figura 5.23 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S3.



Nota. En la figura se puede apreciar que el tutor centra su actuación principalmente en el SI de *Valoración por el TAP_2 de las actuaciones de los AdD en las situaciones o experiencias de aprendizaje usando la propia experiencia y el conocimiento académico* (V/TAP_2/act_AdD_ex si_exp_Uca) -en rosa-, así también una de las actuaciones más preponderantes del tutor se centra en un SI de *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si) -en plomo- y también su actuación en el SI típico del TCI_2 de *Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico* (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca) -en amarillo- es importante.

Tabla 5.3.11 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S3

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Cs_Rc	2,42%	0:00:13,605
Ec/ex-si	20,26%	0:01:53,869
F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca	4,83%	0:00:27,152
F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca	16,76%	0:01:34,192
Is_rc	5,20%	0:00:29,212
V/TAP_2/act_AdD_ex-si_exp_Uca	50,54%	0:04:44,049
Total	100%	0:09:22,079

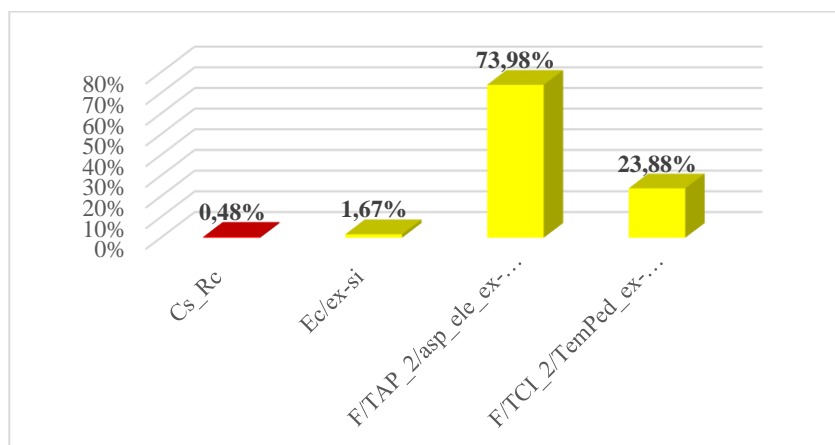
Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CB_S3. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9@.

La **actuación del TCI_2 en la S_Rc CB_S3** comporta un tiempo de 0:25:15,567 (ver Figura 5.24 y Tabla 5.3.12). La actuación del tutor inicia en el SI de exploración conjunta de ex-si, en la que se centra en valorar positivamente la intervención del AdD relator, actuación que comparte con el TAP_2. En seguida abre el espacio a los AdD para la exploración de la ex-si, actuación que se repite en una segunda ocasión en el este SI. Luego inicia un SI de focalización en la que el tutor pone su acento en un aspecto o elemento de la ex-si, actuación en la que emplea el conocimiento académico para explicarlos, actuación recurrente del tutor que se repite en tres momentos más a continuación en este SI, como también se lo ha descrito en las S_Rc anteriores. Posterior en este SI el tutor propone actuaciones alternativas a la ex-si. Luego en el SI de exploración conjunta la actuación del TCI_2 se

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

centra en solicitar información sobre la ex-si e indagar sobre un aspecto o elemento específico de la ex-si. Al surgir nuevamente el SI de focalización el tutor pregunta a los AdD sobre un aspecto o elemento de la ex-si y nuevamente los explica haciendo uso del conocimiento académico. Para cerrar la S_Rc el TCI_2 consulta a los AdD si desean continuar la sesión de reflexión conjunta, a lo que los AdD solicitan cambiar de actividad, finalizando así la S_Rc.

Figura 5.24 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S3.



Nota. Se puede apreciar en la figura que la actuación del TCI_2 se concentra en los SI de focalización -amarillo-, es preciso hacer notar que estos SI de focalización son llevados principalmente por cada uno de los tutores. Como ya se anotado antes en este tipo SI de se puede apreciar una actividad conjunta más visible entre los dos tutores.

Tabla 5.3.12 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S3

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Cs_Rc	0,48%	0:00:07,241
Ec/ex-si	1,67%	0:00:25,255
F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca	73,98%	0:18:41,201
F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca	23,88%	0:06:01,870
Total	100%	0:25:15,567

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CB_S3. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

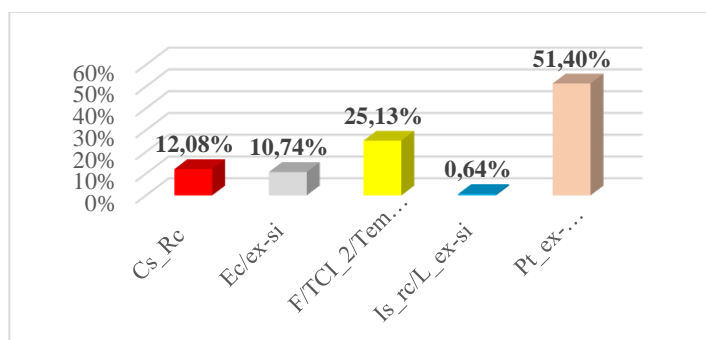
5.3.2.6.4. Síntesis de la S_Rc CB_S4. Contribución de los tutores

La *actuación del TAP_2 en la S_Rc CB_S4* comporta un tiempo de 0:07:41,628 (ver Figura 5.25 y 5.3.13). Una actuación ya recurrente es la apertura de la S_Rc por parte del TAP_2, en la que enseguida se da paso a la lectura de la ex-si objeto de reflexión. Luego de la lectura de la ex-si el tutor en el SI de exploración indaga sobre un aspecto o elemento de la ex-si, en este espacio también el TAP_2 comparte su percepción de la ex-si. A continuación, su participación de presenta en el SI de presentación de ex-si en la que indaga a los AdD su percepción sobre un aspecto de la ex-si. Asimismo, solicita la participación de un AdD con la explicación de la ex-si desde la presentación de una situación o experiencia de PP que se focaliza en un aspecto de la situación o experiencia relatada previamente, que en esta S_Rc el tutor solicita en algunas ocasiones, en concreto en cuatro momentos. Durante la presentación de las ex-si similares el tutor va indagando a los AdD su percepción sobre un aspecto de la experiencia o situación y realizando comentarios. Posterior ya en un SI de focalización el tutor identifica aspectos de la ex-si, en concreto de sobre los modelos curriculares y su contraste con el contexto educativo. Luego la actividad el TAP_2 se centra en solicitar la participación de un AdD con

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

la explicación de la ex-si desde la presentación de una ex-si de PP que se focaliza en un aspecto de la ex-si que se relató, en concreto esta solicitud la realiza en dos momentos. También solicita la participación de la pareja pedagógica practicante para ir captando sus percepciones sobre la ex-si, a la par que abre el espacio para la captación de las percepciones del resto de AdD sobre la ex-si. A su vez el TAP_2 va comentando su percepción sobre algunos aspectos de las situaciones. Luego en el SI de focalización hace lo propio, pero pone su acento en los elementos o aspectos que se focalizan. Ya en al final de S_Rc el TAP_2 consulta a los participantes la continuación o no de S_Rc, quienes no desean continuar con las S_Rc, luego de esta consulta el TAP_2 agradece la participación y cierra la S_Rc.

Figura 5.25 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S4.



Nota. La figura muestra que la actuación del tutor se centra principalmente en el SI de *Presentación de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto o elemento similar al de otra experiencia o situación de PP presentada anteriormente* (Pt_ex-si/F_asp-ele_sim) -en rosa-, también es necesario hacer notar que el TAP_2 en esta sesión de reflexión también tiene actuación importante en un SI de focalización.

Tabla 5.3.13 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S4

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Cs_Rc	12,08%	0:00:55,786
Ec/ex-si	10,74%	0:00:49,592
F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca	25,13%	0:01:56,002
Is_rc/L_ex-si	0,64%	0:00:02,957
Pt_ex-si/F_asp-ele_sim	51,40%	0:03:57,291
Total	100%	0:07:41,628

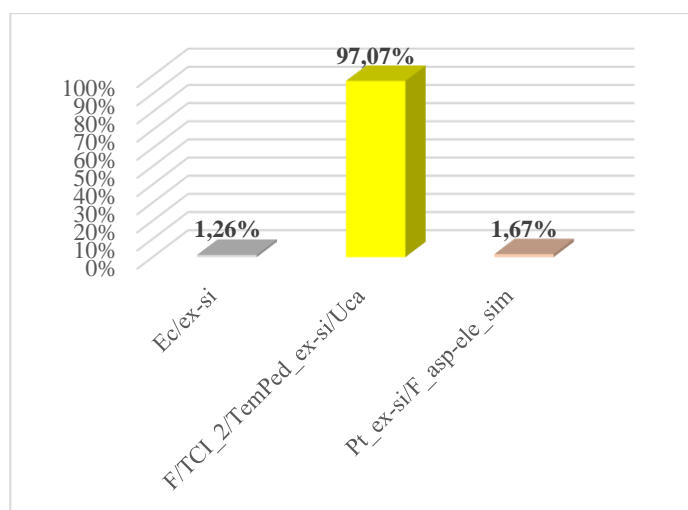
Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CB_S4. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

La *actuación del TCI_2 en la S_Rc CB_S4* comporta un tiempo de 0:15:55,096 (ver Figura 5.26 y Tabla 5.3.14) e inicia en el SI de focalización de la ex-si en la que se focaliza en una temática pedagógica relacionada con la ex-si. Por otro lado, en el SI de presentación de una ex-si con focalización de un aspecto o elemento la situación en la que aclara el nivel de educación en la que sé que se desarrolla la ex-si e indaga a los AdD su percepción sobre un aspecto de la experiencia o situación. Luego surge nuevamente el SI de focalización en el que se focaliza en una temática pedagógica y hace uso del conocimiento académico para abordarla como ha sucedido ya al inicio de esta S_Rc. Enseguida abre el espacio a los AdD para la exploración de la ex-si. La actuación del TCI_2 finaliza en un SI de focalización que nuevamente ha vuelto a tematizar pedagógicamente la ex-si haciendo uso del conocimiento académico, sus actuaciones en este SI también incluyen la contestación de preguntas que el AdD realiza sobre un aspecto o elemento de la situación, así como comentar la experiencia relacionándola con experiencias similares que ha tenido en su trabajo y cierra su actuación con

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

explicaciones de algunos elementos y aspectos de la situación haciendo uso del conocimiento académico.

Figura 5.26 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S4.



Nota. En la figura se muestra que la actuación típica del TCI_2 en la sesión de reflexión se centra mayoritariamente en el SI *Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico* (F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca) -en amarillo-.

Tabla 5.3.14 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S4

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Ec/ex-si	1,26%	0:00:12,050
F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca	97,07%	0:15:27,114
Pt_ex-si/F_asp-ele_sim	1,67%	0:00:15,932
Total	100%	0:15:55,096

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CB_S4. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9@.

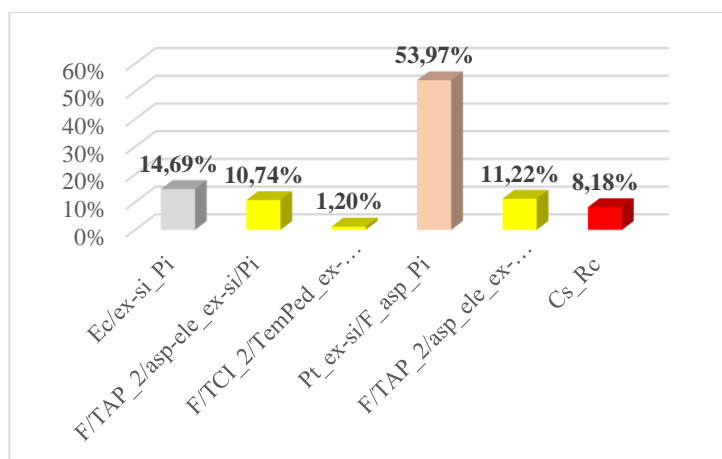
5.3.2.6.5. Síntesis de la S_Rc CB_S5. Contribución de los tutores

La *actuación del TAP_2 en la S_Rc CB_S5* comporta un tiempo de 0:09:26,186 (ver Figura 5.27 y Tabla 5.3.15). Al iniciar la S_Rc directamente con la lectura de la ex-si la actuación del tutor inicial en el SI de exploración de la ex-si en la que relaciona la temática de la ex-si con la realización del PIENSA. Su actuación implica indagar sobre un aspecto o elemento de la ex-si, a su vez formula recomendaciones de actuación profesional basadas en su interpretación de la situación. Continuando en este mismo SI el TAP_2 solicita a un AdD su percepción en relación con la ex-si que se relató, a su vez el tutor va aportando interpretaciones y valoraciones de diferentes aspectos de la situación. Luego de este SI surge un SI de focalización en el que el TAP_2 solicita la participación de un AdD con la explicación de la ex-si desde la presentación de una ex-si del PIENSA. La focalización se ha puntualizado en un aspecto de la ex-si relatada. A su vez el tutor valora positivamente la reflexión que realiza el AdD e identifica necesidades de aprendizaje y argumentación teórica que demandan el tratamiento de la ex-si. Luego solicita reiteradamente valoraciones y el mismo valora positivamente la reflexión/comentario que realiza el AdD, mientras va comentando el aspecto o elemento de la ex-si que se focaliza, el tutor abre también el espacio para la participación de los aprendices. En un siguiente SI el tutor abre el espacio a la presentación de una ex-si similar en relación con el PIENSA, focalizándose la reflexión en un aspecto o elemento de la situación. Mientras este patrón de actuaciones se desarrolla

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

el tutor también recomienda lecturas para la comprensión de la situación y propone posibles actuaciones a la experiencia o situación. Ya en otro SI de presentación de ex-si con focalización en aspectos del PIENSA el tutor pone de relieve la formación inicial del AdD en la universidad y su futuro rol como directivo educativo. Luego en un SI más compartido con el TCI_2 el TAP_2 ejemplifica una situación sobre la experiencia de PP, realiza preguntas a los AdD sobre algunos aspectos de la situación focalizándose en un aspecto o elemento de la ex-si usando el conocimiento académico. Al final consulta al investigador sobre el desarrollo de la S_Rc. Luego cierra la actividad de reflexión y da paso al cambio de actividad.

Figura 5.27 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S5.



Nota. En la figura se aprecia que la actuación del tutor se concentra en el SI de *Presentación por el AdD de una experiencia o situación de PP focalizada en un aspecto del proyecto PIENSA relacionada a un aspecto o elemento de la experiencia que se relató anteriormente* (Pt_ex-si/F_asp_Pi) -en rosa-, también se puede apreciar una participación importante del tutor en los diferentes segmentos de interactividad de focalización.

Tabla 5.3.15 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S5

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Ec/ex-si_Pi	14,69%	0:01:23,191
F/TAP_2/asp-ele_ex-si/Pi	10,74%	0:01:00,815
F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca	1,20%	0:00:06,778
Pt_ex-si/F_asp_Pi	53,97%	0:05:05,572
F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca	11,22%	0:01:03,530
Cs_Rc	8,18%	0:00:46,300
Total	100%	0:09:26,186

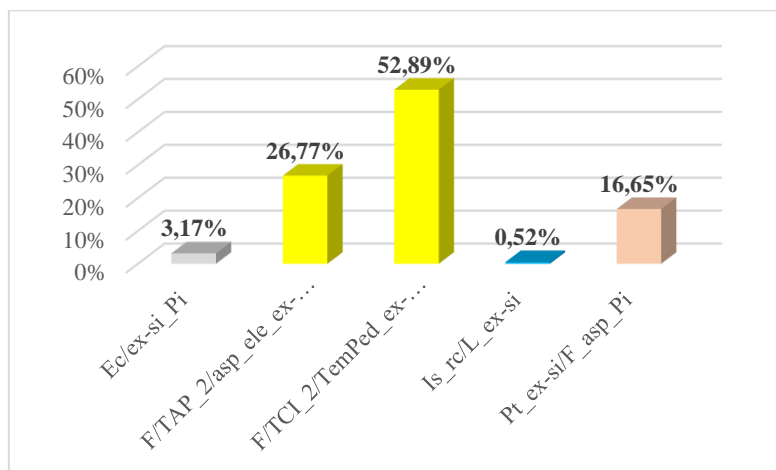
Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CB_S5. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

La *actuación del TCI_2 en la S_Rc CB_S5* comporta un tiempo de 0:17:33,829 (ver Figura 5.28 y Tabla 5.3.16). La actuación del tutor inicia con la apertura de la S_Rc con petición de lectura de la experiencia o situación objeto de reflexión. Luego de la lectura de la ex-si se inicia el SI de exploración conjunta de ex-si con la apertura del espacio por parte del TCI_2 para el diálogo con todos los AdD. En el intercambio del diálogo el tutor indaga sobre un aspecto o elemento de la ex-si y enseguida aporta interpretaciones y valoraciones de diferentes aspectos de la situación e indaga nuevamente sobre un aspecto o elemento inicial de la ex-si. Luego surge el SI de focalización en el que el tutor focaliza la ex-si en una temática pedagógica haciendo uso del conocimiento académico, sucediéndose esto en cinco

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

momentos, esta actuación típica es recurrente en el TCI_2. Posterior a esto el tutor abre el espacio de focalización con un aporte teórico, así también el tutor usa el conocimiento académico para explicar un aspecto o elemento de la situación. En el SI de presentación de ex-si y focalización el tutor indaga sobre algunos elementos de la situación, así también recuerda y propone una alternativa de actuación para la situación. La actuación del tutor termina en la S_Rc al enlazar el conocimiento académico y pedagógico con la experiencia personal y profesional.

Figura 5.28 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S5.



Nota. Como se puede apreciar en la figura nuevamente es notorio y recurrente la actuación del tutor en los SI de focalización, lo que denota que es una actuación típica de esta tutor a lo largo de las diferentes sesiones de reflexión conjunta.

Tabla 5.3.16 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S5

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Ec/ex-si_Pi	3,17%	0:00:33,379
F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca	26,77%	0:04:42,082
F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca	52,89%	0:09:17,373
Is_rc/L_ex-si	0,52%	0:00:05,508
Pt_ex-si/F_asp_Pi	16,65%	0:02:55,487
Total	100%	0:17:33,829

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CB_S5. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9@.

5.3.2.6.6. Síntesis de la S_Rc CB_S6. Contribución de los tutores

La *actuación del TAP_2 en la S_Rc CB_S6* comporta un tiempo de 0:44:26,485 (ver Figura 5.29 y Tabla 5.3.17). En esta S_Rc el TAP_2 organiza y recuerda las consignas para el desarrollo de la actividad de reflexión, da paso a la lectura de la ex-si, recomendando al AdD relator sostener el tono de voz para mejorar la escucha de la ex-si en todo el contexto del aula. Luego se inicia la exploración de la ex-si, en este sentido el tutor solicita la participación de un AdD que presencié también la ex-si iniciándose la exploración de un aspecto o elemento de la ex-si, a su vez el tutor indaga sobre un aspecto o elemento en específico de la situación. La actuación del TAP_2 se reestructura en el SI de focalización en el que focaliza en un aspecto elemento de la situación usando el conocimiento académico, también ejemplifica una situación sobre la experiencia de PP a la vez que abre el espacio a la exploración de la ex-si relacionando una actuación de la ex-si con la norma educativa. Al abrirse un SI de presentación de ex-si similares con focalización en algunos aspectos o elementos de las ex-si, la actuación del TAP_2

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

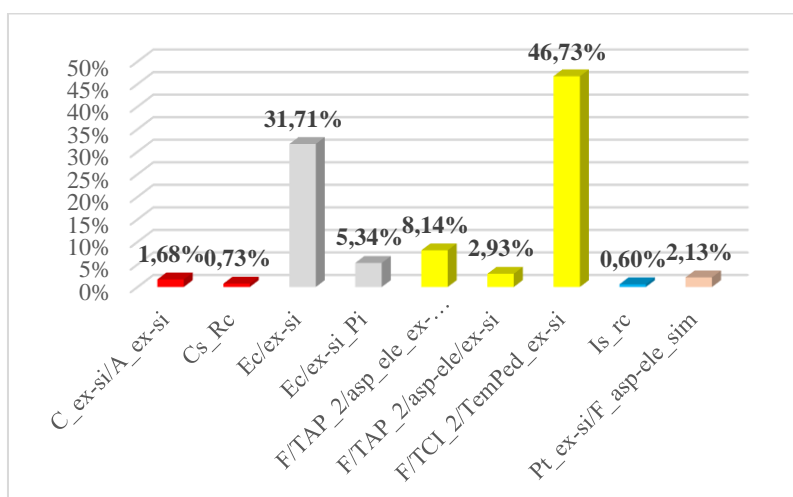
CAPÍTULO V

se centra en comentar sobre un aspecto de la ex-si y la emisión de criterios de actuación para abordar la ex-si de PP, al tiempo que abre el espacio a los AdD para la exploración de la ex-si, en este SI el TAP_2 solicita a un AdD en específico que comente su experiencia o situación de práctica preprofesional que se relaciona con la ex-si que es objeto de reflexión y responde inquietudes que plantean los AdD. En ocasiones el TAP_2 consulta al AdD sobre un aspecto o elemento relacionado con la situación. También aconseja a los AdD formas de operar en la situación, recordando la importancia de la relacionar la teoría con la práctica. En el SI de focalización el tutor comenta sus proyecciones sobre el espacio profesional en el que se desenvolverán los AdD_s. Enseguida surge el SI de exploración conjunta, en el mismo el TAP_2 se limita a ejemplificar la situación enlazándola con un PIENSA. Avanzando en la sesión se cierra la exploración de la ex-si y el TAP_2 solicita la intervención de los AdD_s, indagando lo aprendido, también recuerda los lineamientos del Modelo Pedagógico de la UNAE. A continuación, pregunta por el AdD relator y abre el espacio para la presentación de una siguiente situación, presentada ya la nueva ex-si el tutor abre un SI de focalización en el que el TAP_2 introduce el aspecto o elemento de la experiencia a explorar, consultado a los AdD sobre un aspecto o elemento de la situación, en este espacio se socializan estrategias que se han trabajado en la ex-si mientras que el tutor consulta sobre la efectividad de la estrategia planteada. Posterior se inicia un SI de exploración en la que el tutor solicita a un AdD en específico que comente su experiencia o situación de práctica preprofesional que se relaciona con la ex-si que es objeto de reflexión. El TAP_2 realiza preguntas a los AdD sobre un aspecto relacionado con la ex-si y comenta su percepción sobre la ex-si objeto de reflexión que se explora. También el tutor comenta sus proyecciones sobre el espacio profesional en el que se desenvolverán los AdD. Luego abre nuevamente un espacio de focalización con un aporte teórico sobre la ex-si y comparte experiencias personales que ejemplifican el tratamiento académico de la situación. Posterior surge un SI de exploración en la que el tutor pone su acento en un aspecto o elemento de la situación de la tarea del curso, el PIENSA. Asimismo, solicita la participación y comentario de los AdD identificando la experiencia de la tarea del curso, sobre esta ex-si el TAP_2 realiza algunas preguntas sobre un aspecto o elemento de la situación para ampliar la información y luego poner su acento en la exploración de un aspecto o elemento de la situación, seguido se valora la actuación docente en la escuela de PP y la preparación que los AdD llevan de manera autónoma para su formación, este patrón de actuaciones es recurrente. Luego surge un espacio de focalización que lo gestiona el TCI_2, pero el TAP_2 también realiza aportes menores de uso del conocimiento académico para interpretar la situación, luego pregunta a los AdD y comenta sobre algún aspecto o elemento de la situación. Como ya anotamos antes el TCI_2 es quien gestiona en mayor grado este tipo de SI por lo que el TAP_2 reconoce la experiencia del TCI_2 en el ámbito educativo. Luego se abre un SI de exploración conjunta en la que le TAP_2 mantiene sus actuaciones típicas como comentar a los AdD sobre un aspecto relacionado con la ex-si, a si también de relacionar un aspecto o elemento de la ex-si con un referente teórico. Al cerrar la S_Rc el TAP_2 agradece la participación y finaliza la sesión.

Nota. Continúa en la página siguiente, ya que se presenta una figura que excede el espacio restante de la página.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Figura 5.29 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S6



Nota. Como se aprecia en la figura ya es recurrente que el TCI_2 inicie y sostenga el SI de *Focalización por el TCI_2 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP (F/TCI_2/TemPed_ex-si)* -en amarillo-, así también tiene una participación importante en el SI de focalización que inicia el TAP_2 y en el SI de exploración conjunta -en gris-.

Tabla 5.3.17 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S6

TIPO DE SI	%	TIEMPO
C_ex-si/A_ex-si	1,68%	0:00:44,907
Cs_Rc	0,73%	0:00:19,596
Ec/ex-si	31,71%	0:14:05,427
Ec/ex-si_Pi	5,34%	0:02:22,331
F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca	8,14%	0:03:37,145
F/TAP_2/asp-ele/ex-si	2,93%	0:01:18,258
F/TCI_2/TemPed_ex-si	46,73%	0:20:46,031
Is_rc	0,60%	0:00:15,956
Pt_ex-si/F_asp-ele_sim	2,13%	0:00:56,834
Total	100%	0:44:26,485

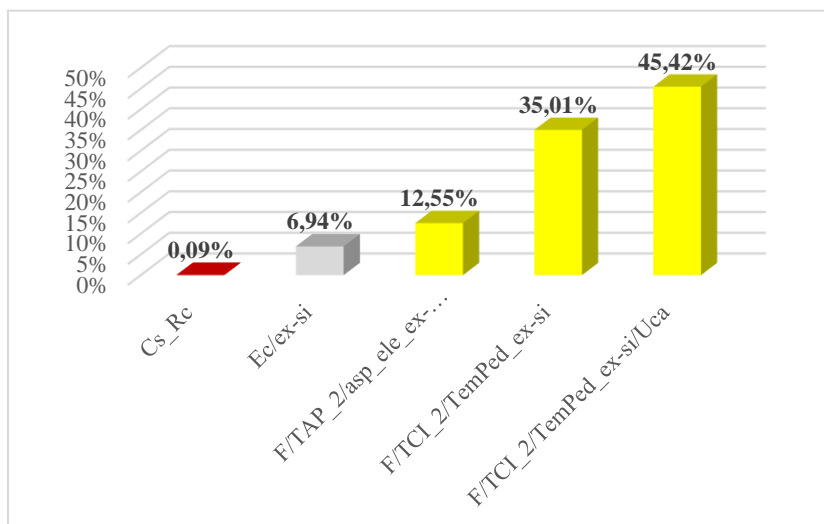
Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CB_S6. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9@.

La *actuación del TCI_2 en la S_Rc CB_S6* comporta un tiempo de 0:33:41,954 (ver Figura 5.30 y Tabla 5.3.18) e inicia en el SI de focalización en el que el tutor hace uso del conocimiento académico y pedagógico para explicar la situación, así también focaliza la ex-si en una temática pedagógica en la que hace uso del conocimiento académico, actuación recurrente del tutor en este SI como a largo de las S_Rc. En el SI de exploración conjunta de la ex-si el tutor indaga sobre un aspecto o elemento en específico de la situación y también contesta las preguntas planteadas por el AdD. En el SI de focalización con tematización pedagógica el tutor también presenta una situación de experiencia profesional, espacio en el que el TAP_2 presenta algunas estrategias para hacerlas uso en la ex-si, el papel del TCI_2 es indagar sobre la efectividad de las estrategias planteadas. La participación del tutor en el SI de exploración se limita a indagar en un aspecto o elemento en específico de la situación. Enseguida surge nuevamente un SI de focalización con tematización pedagógica con uso del conocimiento académico en este espacio el tutor comparte experiencias personales que ejemplifican el tratamiento académico de la situación, mientras que en el SI de exploración de una ex-si con relación

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

al PIENSA el tutor emplea elementos teóricos para la comprensión de la ex-si. En el desarrollo de esta S_Rc surge nuevamente el SI de focalización en la que el tutor focaliza recurrentemente la exploración en un aspecto de la situación, este SI da paso a los comentarios sobre un aspecto o elemento que se relaciona con la ex-si, además aconseja a los AdD sobre la forma de operar en la situación, posterior a ello el tutor vuelve a focalizar la exploración en un aspecto de la situación. Para el cierre de la S_Rc el tutor valora la actividad de reflexión conjunta.

Figura 5.30 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S6.



Nota. Como se puede mirar en la figura la actuación del TAP_2 se centra mucho en la participación de los SI de focalización, es así que su participación es importante en los SI de focalización que desarrolla el TCI_2.

Tabla 5.3.18 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S6

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Cs_Rc	0,09%	0:00:01,720
Ec/ex-si	6,94%	0:02:20,230
F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca	12,55%	0:04:13,686
F/TCI_2/TemPed_ex-si	35,01%	0,00819303
F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca	45,42%	0,01063009
TOTAL	100%	0:33:41,954

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CB_S6. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9@.

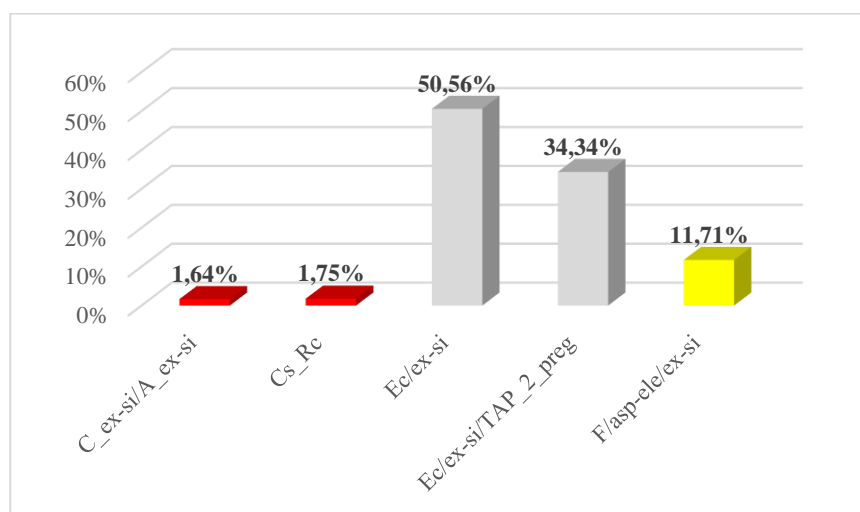
5.3.2.6.7. Síntesis de la S_Rc CB_S7. Contribución de los tutores

La *actuación del TAP_2 en la S_Rc CB_S7* comporta un tiempo de 0:11:00,110 (ver Figura 5.31 y Tabla 5.3.19). Similar a lo que ocurre en las S_Rc anteriores la S_Rc CB_S7 se inicia directamente con la lectura de la ex-si objeto de reflexión por lo que la actuación del TAP_2 inicia en el SI de exploración conjunta de la ex-si, en este SI la actuación del TAP_2 es similar a las que se han visto en las otras S_Rc, pregunta al AdD relator o al resto de AdD sobre un aspecto o elemento de la situación, regularmente solicita la participación de una experiencia relacionada con aspecto o elemento similar al de la ex-si que es objeto de reflexión, que también es una actuación recurrente del tutor. También en este espacio el TAP_2 indaga sobre un aspecto o elemento en específico de la situación. Las actuaciones del tutor también en este SI integran la valoración de un aspecto o elemento de la situación que comparte el AdD. A continuación, el tutor cierra el espacio de exploración y apertura uno nuevo en el que inicia

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

consultando por el siguiente AdD relator, a quien solicita iniciar con la lectura de la nueva ex-si. Terminada la lectura el tutor agradece al AdD relator su participación, para luego preguntar a los AdD sobre su percepción de la situación, explorando la experiencia del docente en servicio en contraste con la actuación docente de los AdD. Este patrón de actuaciones se mantiene en este tipo de SI. También realiza preguntas al AdD en específico para abordar la exploración de un aspecto o elemento de la ex-si y retoma la realización de las preguntas a los demás AdD y posterior a esta actividad conjunta el tutor solicita conclusiones luego de la reflexión sobre la experiencia o situación de PP. Al abrirse un SI de focalización el tutor pone acento en el Eje integrador y el Núcleo problémico del ciclo académico, luego pregunta al AdD sobre un aspecto o elemento de la situación sobre el cual focaliza. Al cierre la S_Rc el tutor consulta a los participantes por algún tema pendiente, para luego cerrar la S_Rc.

Figura 5.31 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S7.



Nota. La actividad del TAP_2 se concentra en la exploración conjunta SI que se muestra en color gris. Como se puede apreciar estos SI son el de Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si) y el SI de Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión guiada por preguntas del TAP_2 (Ec/ex-si/TAP_2_preg). También se puede mirar una participación importante en el SI de focalización -en amarillo-.

Tabla 5.3.19 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S7

TIPO DE SI	%	TIEMPO
C_ex-si/A_ex-si	1,64%	0:00:10,839
Cs_Rc	1,75%	0:00:11,536
Ec/ex-si	50,56%	0:05:33,772
Ec/ex-si/TAP_2_preg	34,34%	0:03:46,675
F/asp-ele/ex-si	11,71%	0:01:17,288
Total	100%	0:11:00,110

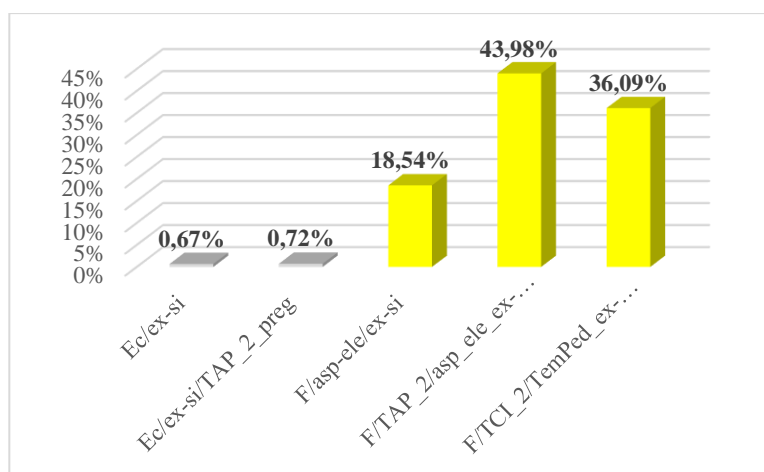
Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CB_S7. Esta codificación de trabajo en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

La **actuación del TCI_2 en la S_Rc CB_S7** comporta un tiempo de 0:11:57,452 (ver Figura 5.32 y Tabla 5.3.20). La actuación del TCI_2 inicia como ya es frecuente en el SI de focalización en la que su actividad se centra en focalizar la ex-si en una temática pedagógica con uso del conocimiento académico. Luego surge el SI de exploración conjunta, en este SI el tutor valora un aspecto o elemento de la situación que comparte el AdD. La actuación del tutor continúa en los diferentes SI de focalización, en el primero focaliza la ex-si en una temática pedagógica empleando el conocimiento académico, así

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

también focaliza su actuación en un aspecto elemento de la situación usando el conocimiento académico, además enlaza el conocimiento académico/pedagógico con la experiencia personal y profesional. En el SI de exploración el tutor hace uso del conocimiento académico y profesional para abordar un aspecto o situación de la ex-si. Posterior surge nuevamente un SI de focalización en la que el tutor hace uso del conocimiento académico/pedagógico para explicar la situación. Luego surge en el SI de exploración en el que el tutor valora positivamente la actuación del AdD en la ex-si. Cerrando la actuación del tutor en esta S_Rc el tutor focaliza la reflexión en un aspecto de la experiencia de PP.

Figura 5.32 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S7.



Nota. Como es notorio en la figura se presenta claramente la actuación del TCI_2, quien concentra su actividad en los SI de focalización, actuación que es recurrente y se ha hecho notar en síntesis de sesiones de reflexión anteriores. Para respaldar estos datos a continuación en el Tabla 5.3.20 se presentan los tiempos de actuación del TCI_2 en la S_Rc.

Tabla 5.3.20 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S7

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Ec/ex-si	0,67%	0:00:04,839
Ec/ex-si/TAP_2_preg	0,72%	0:00:05,185
F/asp-ele/ex-si	18,54%	0:02:12,987
F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca	43,98%	0:05:15,519
F/TCI_2/TemPed_ex-si/Uca	36,09%	0:04:18,922
Total	100%	0:11:57,452

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CB_S7. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9@.

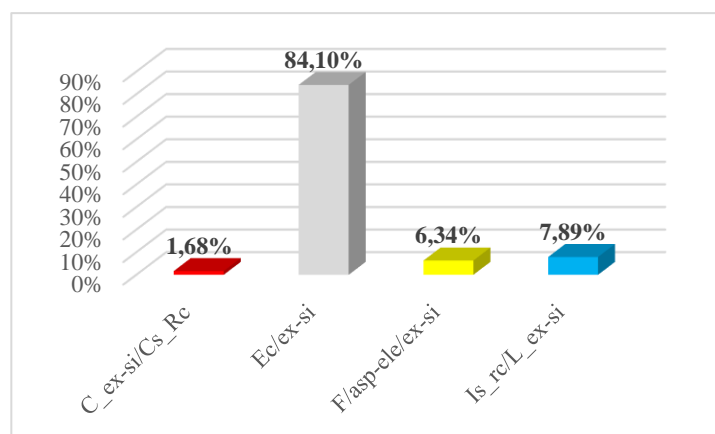
5.3.2.6.8. Síntesis de la S_Rc CB_S8. Contribución de los tutores

La *actuación del TAP_2 en la S_Rc CB_S8* comporta un tiempo de 0:22:40,306 (ver Figura 5.33 y Tabla 5.3.21). En al S_Rc el tutor abre la sesión de reflexión conjunta y solicita la lectura de la ex-si. Luego de leerse el relato de la ex-si se abre un SI de exploración conjunta de la situación en las que el tutor hace énfasis en el Eje integrador y el Núcleo problémico del ciclo académico. Al igual que en las S_Rc anteriores el TAP_2 pregunta y comenta con los AdD sobre un aspecto relacionado con la ex-si. En este SI el tutor pone su acento en la exploración de un aspecto o elemento de la ex-si sobre el cual también pregunta a los AdD. Como ya es notorio y en contraste con las S_Rc anteriores este es un patrón recurrente de actuaciones típicas del TAP_2. Asimismo, el tutor solicita a los AdD su participación con alguna situación similar, sobre la cual también inicia una exploración de un aspecto

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

o elemento de dicha ex-si, a más de ello solicita a los AdD su participación con algunas posibles soluciones o alternativas de actuación para la ex-si. Nuevamente, el tutor pregunta tanto al AdD relator como a los demás AdD sobre un aspecto o elemento de la ex-si, abriendo un espacio de exploración sobre dichos aspectos o elementos de la situación, en el cual solicita a los AdD su percepción sobre la ex-si objeto de reflexión. Luego de explorar estos aspectos o elementos el TAP_2 pone énfasis en un aspecto o elemento del PIENSA. Enseguida el tutor da paso a la presentación de una nueva ex-si, sobre la cual se sigue un patrón similar a lo descrito anteriormente, el tutor pregunta a los AdD sobre un aspecto relacionado con la ex-si para explorarlo, también se aborda la exploración de un aspecto o elemento del PIENSA. Posterior se presenta un SI de focalización de la reflexión en un aspecto de la experiencia de PP, espacio en el cual el tutor pregunta a los AdD sobre estos, esta focalización abre paso a que el tutor nuevamente explore los aspectos o elementos de la situación, que a más de las actuaciones descritas anteriormente el TAP_2 hace énfasis en el Eje integrador y el Núcleo problemático del ciclo académico, ejemplificando la situación y la enlaza con un tema del PIENSA. Al final de la S_Rc el tutor reconoce el aporte del AdD para la experiencia de PP presentada.

Figura 5.33 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S8.



Nota. Como se puede observar en la figura la actuación más preponderante del TCI_2 en esta sesión de reflexión conjunta se centra en el SI de *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si).

Tabla 5.3.21 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S8

TIPO DE SI	%	TIEMPO
C_ex-si/Cs_Rc	1,68%	0:00:22,794
Ec/ex-si	84,10%	0:19:04,008
F/asp-ele/ex-si	6,34%	0:01:26,182
Is_rc/L_ex-si	7,89%	0:01:47,322
Total	100%	0:22:40,306

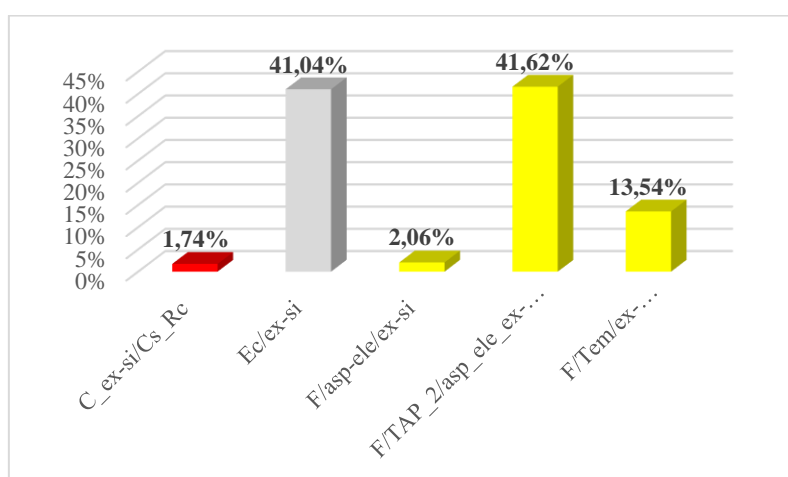
Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CB_S8. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9@.

La *actuación del TCI_2 en S_Rc CB_S8* comporta un tiempo de 0:17:19,122 (ver Figura 5.34 y Tabla 5.3.22). La actuación del TCI_2 como se anotó antes se centra nuevamente en el SI de focalización en el que hace uso el conocimiento académico/pedagógico para explicar la ex-si. El tutor Focaliza en un aspecto o elemento de la situación usando el conocimiento académico. Posterior a ello surge el SI de exploración sobre la ex-si en la que el tutor pone su acento en explorar un aspecto o elemento de la ex-si. Enseguida el tutor focaliza en un aspecto o elemento de la situación tematizándola y haciendo uso del conocimiento académico, de vuelta al SI de exploración el tutor pregunta y en

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

algunas ocasiones usa el conocimiento académico para explorarlo, a más de ello pregunta por el registro de la clase de PP y por aspectos relacionados con la ex-si. Su actuación en este SI incluye el uso del conocimiento académico para explorar un aspecto o elemento de la situación, así también consulta a los AdD sobre su participación en alguna situación similar, además explora un aspecto o elemento de la ex-si y comenta sobre un aspecto o elemento relacionado con la ex-si, solicitando ampliar la información de un aspecto o elemento de la ex-si. Además, solicita a los AdD posibles soluciones para una ex-si y aconseja a los AdD sobre la forma de operar en la situación, luego el tutor focaliza la reflexión en un aspecto de la experiencia de PP, valora la intervención del AdD y hace uso del conocimiento académico para explorar un aspecto o elemento de la situación. Al final de la S_Rc el TCI_2 reconoce el aporte del AdD para la experiencia de PP presentada.

Figura 5.34 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S8.



Nota. la figura muestra claramente como la actuación el TAP_2 se centra en los SI de focalización -en amarillo-, pero también en un porcentaje de tiempo similar se presenta la actuación del tutor en el SI de Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si) -en gris-. Para respaldar estos datos a continuación en el Tabla 5.3.22 se presentan los tiempos de actuación del TCI_2 en la S_Rc.

Tabla 5.3.22 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S8

TIPO DE SI	%	TIEMPO
C_ex-si/Cs_Rc	1,74%	0:00:18,100
Ec/ex-si	41,04%	0:07:06,411
F/asp-ele/ex-si	2,06%	0:00:21,439
F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca	41,62%	0:07:12,446
F/Tem/ex-si*AdD_r/Rc/Uca_TCI_2	13,54%	0:02:20,726
TOTAL	100%	0:17:19,122

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CB_S8. Esta codificación de trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

5.3.2.6.9. Síntesis de la S_Rc CB_S9. Contribución de los tutores

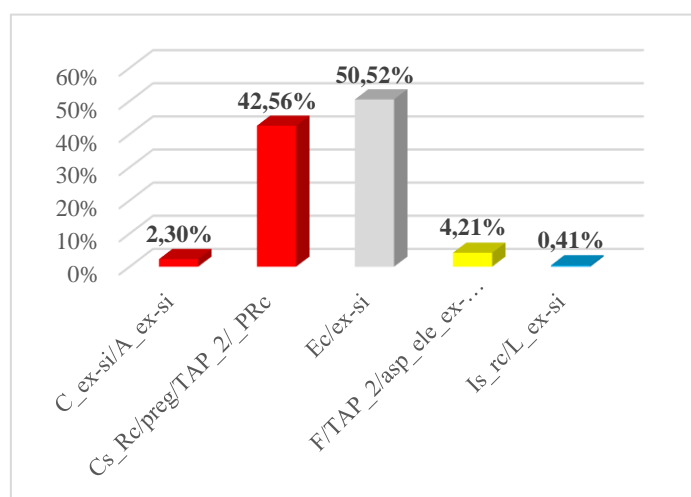
La *actuación del TAP_2 en la S_Rc CB_S9* comporta un tiempo de 0:22:06,784 (ver Figura 5.35 y Tabla 5.3.23). En esta S_Rc el tutor abre la sesión con petición de lectura de la experiencia o situación objeto de reflexión. Luego de haber finalizado la lectura de la ex-si el tutor inicia un SI de exploración conjunta de la situación en la que explora un aspecto o elemento de la ex-si y como ya se ha hecho notar en descripciones anteriores, la actuación del TAP_2 en este tipo de SI es recurrente, el tutor se centra

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

en preguntar a los AdD sobre un aspecto elemento relacionado con la ex-si, sobre el cual se explora dicha situación. Luego el tutor solicita a los AdD su percepción sobre la ex-si objeto de reflexión, sucediéndose nuevamente luego de esta actuación el patrón de exploración y preguntas sobre un aspecto o elemento de la situación que es objeto de reflexión, a esto se añade la valoración que hace el tutor sobre el aspecto o elemento de la situación que comparte el AdD. Continuando en este SI el tutor solicita la participación de una experiencia relacionada con aspecto o elemento similar al de la ex-si que es objeto de reflexión y abre el espacio para la presentación de posibles soluciones para la ex-si, deteniéndose nuevamente en la exploración de un aspecto o elemento de la ex-si. Luego el tutor cierra el SI de exploración conjunta y abre el espacio para la presentación de una siguiente situación y organiza la actividad. Realizada la lectura de la nueva ex-si el TAP_2 inicia la exploración de la ex-si haciendo énfasis en el Eje integrador y el Núcleo problémico, también actuación recurrente que se puede apreciar en algunas de las S_Rc anteriores. Luego solicita a un AdD en específico que comente su ex-si que se relaciona con la ex-si que es objeto de reflexión, sobre la cual pone nuevamente su acento en explorar un aspecto o elemento de la ex-si y en un aspecto o elemento del PIENSA. Posterior a estas actuaciones el TAP_2 solicita la participación de una experiencia relacionada con un aspecto o elemento similar al de la ex-si que es objeto de reflexión, en esta dinámica se presenta el patrón de explorar y preguntar un aspecto o elemento de la ex-si y, preguntar y explorar sobre un aspecto o elemento del PIENSA. Posterior a esta exploración el TAP_2 solicita conclusiones de la reflexión sobre la ex-si de PP y se inicia nuevamente la exploración en un aspecto o elemento de la ex-si y la realización de preguntas por parte del tutor al AdD sobre un aspecto o elemento de la situación, para luego relacionarlo con un referente teórico. Luego surge un SI de focalización que lo gestiona en su gran parte el TCI_2 pero sobre la cual el TAP_2 aborda la ex-si. En este SI el tutor pregunta por un aspecto o elemento de la ex-si. Al finalizar la focalización el tutor organiza la actividad de apreciación de la experiencia del proceso de reflexión sobre las ex-si de la PP, espacio en que el tutor pregunta a los AdD sus percepciones sobre la experiencia de reflexión, quienes comparten sus percepciones que también son valoradas por el TAP_2, esta actuación discurre hasta llegar al cierre de la S_Rc y finalización de la experiencia del proceso de reflexión conjunta.

Figura 5.35 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S9.



Nota. Como se aprecia en la figura la actuación del TCI_2 se centra el SI de Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si) -en gris-, esto previamente al cierre de la sesión de reflexión conjunta SI en el que el tutor también tiene una participación importante -en rojo-.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

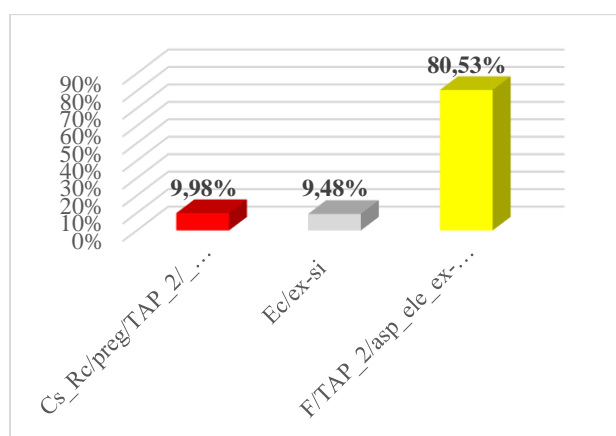
Tabla 5.3.23 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S9

TIPO DE SI	%	TIEMPO
C_ex-si/A_ex-si	2,30%	0:00:30,513
Cs_Rc/preg/TAP_2/_PRc	42,56%	0:09:24,728
Ec/ex-si	50,52%	0:11:10,242
F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca	4,21%	0:00:55,845
Is_rc/L_ex-si	0,41%	0:00:05,456
Total	100	0:22:06,784

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CB_9. Esta codificación de trabajo en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9@.

La actuación del TCI_2 comporta un tiempo de 0:08:59,743. La actuación del tutor inicia en el SI de focalización en un aspecto o elemento de la ex-si en la que hace uso del condimento académico para abordarla. En el SI de exploración el tutor comparte la ex-si similar a la ex-si objeto de reflexión, para luego focalizar en un aspecto elemento de la situación usando el conocimiento académico, su actividad también se enfoca en contestar la pregunta del TAP_2 sobre el aspecto o elemento relacionado con la situación. En el segmento de cierre de la sesión de reflexión conjunta el tutor pregunta sobre las percepciones de la experiencia de reflexión y valora la participación de los Add en proceso de reflexión sobre al PP.

Figura 5.36 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S9.



Nota. La figura denota la participación del TCI_2 fundamentalmente en el SI de Focalización por el TAP_2 y TCI_1 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso del conocimiento académico por el TCI_2 (F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca) -en amarillo-, es necesario hacer notar que este SI también lo gestiona con el TAP_2. Por otro lado, el resto del tiempo el tutor explora la situación -en gris- y también participa de cierre de la sesión de reflexión conjunta -en rojo-.

Tabla 5.3.24 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_2 por tipo de SI en la S_Rc CB_S9

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Cs_Rc/preg/TAP_2/_PRc	9,98%	0:00:53,870
Ec/ex-si	9,48%	0:00:51,193
F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca	80,53%	0:07:14,680
Total	100%	0:08:59,743

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del tutor desde la codificación de las S_Rc CB_9. Esta codificación de trabajo en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9@.

5.3.2.6.10. Síntesis de cierre de las actuaciones tipo de cada uno de los tutores que componen la PPA del CB

Para cerrar este apartado, desarrollamos una breve síntesis de las actuaciones tipo recurrentes de los tutores estudiados. En el Caso B el TAP_2 es quien tiene una mayor participación en los SI de exploración conjunta de las ex-si. La actuación del tutor gira en torno a abrir el espacio a la participación de los AdD, haciendo énfasis en la exploración de un aspecto o elemento de la situación objeto de reflexión. Otra de sus actuaciones recurrentes es solicitar de manera persistente a los AdD que contribuyan aportando sus experiencias o situaciones similares a las que han relatado los estudiantes responsables de la narrativa objeto de reflexión en la sesión. Asimismo, el TAP_2 también contribuye aportando sus recomendaciones de literatura pertinente que permita a los AdD profundizar en la temática de la situación. A su vez, el tutor contribuye estableciendo relaciones explícitas entre los aspectos y elementos de la ex-si y la tarea del ciclo académico el PIENSA. Otra de las actuaciones recurrentes de este tutor es valorar las aportaciones con las que el TCI_2 o los AdD contribuyen a la reflexión. Por lo general es quien gestiona la apertura de las presentaciones o lecturas de las ex-si; en consecuencia, o bien designa a las AdD relatores, o bien los identifica, por lo general. Al cierre las S_Rc el tutor recuerda las tareas del curso.

Por su parte, la actuación típica del TCI_2 en el Caso B se centra en algunas S_Rc en iniciar la sesión y gestionar la presentación o lectura de las ex-si. Sin embargo, su contribución mayormente consiste en proponer focalizaciones de la reflexión conjunta, centrando la misma en un aspecto o elemento específico de la ex-si objeto de reflexión en la sesión. De manera mayoritaria, el TCI_2 usa el conocimiento académico de que dispone para abordar, interpretar y, en ocasiones, valorar la ex-si. Asimismo, suele contribuir a la reflexión aportando sus propias experiencias profesionales y las usa para, por una parte, ayudar a los AdD a “encontrar” la situación objeto de reflexión en la sesión con la que el tutor les brinda de su propia experiencia y, por otra parte, la usa para establecer puentes entre el conocimiento académico y la situación objeto de reflexión en la sesión. Asimismo, el TCI_2 actúa emitiendo valoraciones sobre la actuación de los AdD.

5.4. Caso C: Tipología de segmentos de interactividad en las sesiones de reflexión conjunta del estudio de Caso C (CC)

Así como se han descrito anteriormente en mismo capítulo la tipología de SI de los Casos A y B, en este apartado se presentan la descripción y caracterización de las distintas formas que toma la interactividad en las sesiones de reflexión conjunta sobre las experiencias o situaciones de la PP del Caso C, así mismo se presentan organizados en patrones de actuación que desarrollan cada una de las parejas de tutores y AdD del Caso C.

A lo largo de las seis sesiones de reflexión conjunta del Caso C se han identificado 22 tipos de segmentos de interactividad, como se muestran en la Tabla 5.4.1. A continuación, se ofrece la caracterización de cada uno y de las respectivas actuaciones de los participantes implicados que caracterizan dichos segmentos.

Tabla 5.4.1: Tipología de SI identificados en las sesiones de reflexión conjunta sobre experiencias/situaciones de la PP del Caso C.

Denominación de SIC	Nomenclatura
1) Inicio de la sesión de reflexión	(Is_rc)
2) Presentación de la tarea de reflexión conjunta	(Pt_rc)

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Denominación de SIC	Nomenclatura
3) Presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión	(Pt_ex-si)
4) Inicio de la sesión de reflexión conjunta con lectura de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión	(Is_rc/L_ex-si)
5) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión	(L_ex-si)
6) Ampliación de información sobre la experiencia o situación de PP guiada por las preguntas del TCI_3	(Ai_ex-si/preg_TCI_3)
7) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP	(Ec/ex-si)
8) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP guiada por preguntas del TCI_3	(Ec/ex-si/preg_TCI_3)
9) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión desde una experiencia similar a la que se relató	(Ec_ex-si/sim)
10) Exploración conjunta la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso por los tutores del conocimiento académico	(Ec/ex-si/Ts_Uca)
11) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con solicitud por el TAP_3 de uso del conocimiento académico	(Ec/ex-si/TAP_3_Uca)
12) Exploración conjunta de actuaciones alternativas a las identificadas en la experiencia o situación de PP objeto de reflexión	(Ec/ac-atl)
13) Focalización por el TAP_3 en un elemento o aspecto de una temática relacionada con la experiencia o situación de PP	(F/TAP_3/asp-ele_ex-si)
14) Focalización por el TAP_3 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP	(F/TAP_3/TemPed_ex-si)
15) Focalización por el TCI_3 en una temática que al AdD le resulte interesante indagar de la experiencia o situación de PP	(F/TCI_3/Tem_ex-si)
16) Focalización por los tutores en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico	(F/Ts/TemPed_ex-si/Uca)
17) Cierre de la reflexión de la experiencia o situación de PP y apertura de una nueva experiencia o situación de PP	(C_ex-si/A_ex-si)
18) Síntesis de las aportaciones de los participantes a la reflexión	(S/a_p_r)
19) Valoración de la experiencia o situación de PP guiada por preguntas de los tutores	(V/ex-si/preg_Ts)
20) Cierre de la sesión de reflexión conjunta y planificación de tutorías para el desarrollo de la tarea del curso	(Cs_Rc/P_t)
21) Cierre de la sesión de reflexión conjunta con recapitulación	(Cs_Rc/Rcap)
22) Cierre de la sesión de reflexión conjunta	(Cs_Rc)

5.4.1. Estructura del proceso de reflexión conjunta sobre la PP, segmentos de interactividad y actuaciones típicas que los caracterizan el conjunto de sesiones del Caso C

5.4.1.1. Segmento de interactividad: Inicio de la sesión de reflexión conjunta (Is_rc)

El SI de *Inicio de la sesión de reflexión conjunta* (Is_rc) se define por la apertura de la sesión áulica para la reflexión sobre la PP, en este espacio de tiempo uno o los dos tutores persiguen situar a los AdD_s en el contexto de la clase y de la actividad de reflexión sobre una experiencia o una situación de PP que los AdD_s traen de su experiencia en el prácticum. Asimismo, comparten la finalidad de la sesión, organizan el aula de clase, puntualmente recuerdan las consignas de la actividad y de la tarea del curso.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CC_SI_SI*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_3	Recuerda el eje integrador y núcleo problémico el curso	TAP_3: (0.00.02.6) Siempre tenemos que centrarnos o que enfocarnos en el, en el eje cuando nosotros nos vamos a las clases, en nuestras clases nos vamos a ver ambientes de aprendizaje, contexto, los escenarios, los medios
	Comunica la actividad a desarrollar y sobre qué interrogantes se va a desarrollar	TAP_3: (0.00.26.5) Vamos a hacer la reflexión ahorita, la reflexión de qué hicimos y cómo nos fue esta primera semana, si nos fue bien, si nos fue mal, ¿cómo es el contexto?, ¿qué paso en el contexto?, ¿cómo con los niños?, ¿cómo responden?
	Dirige a los AdD para organizar el mobiliario del aula para desarrollar la actividad	TAP_3: (0.01.18.5) Vírale, ponle, ponle horizontal a las mesas; Ustedes váyanse un poquito más atrás TAP_3: (0.01.54.5) Ya, a ver, para, esto parece una uve bien chueca está
	Prepara la pizarra (prepara materia)	TAP_3: (0.01.29.0)
	Coordina con el TCI_3 la organización de los AdD_s	TAP_3: (0.02.17.1) A ver ¿ya estamos todos?
	TCI_3	Acompaña al TAP_3 y prepara los equipos de proyección de video del aula
Confirma la organización		TCI_3: (0.02.21.2) Sí, ya estamos
AdD_s	Escuchan	
	Los estudiantes escuchan los recordatorios	AdD_s: (0.00.00.0)
	Organizan el mobiliario en semicírculo o en "U"	AdD_s: (0.00.50.2)

5.4.1.2. Segmento de interactividad: Presentación de la tarea de reflexión conjunta (Pt_rc)

El SI *Presentación de la tarea de reflexión conjunta* (Pt_rc) centra a los tutores en recordar la tarea del curso, presentar la tarea y actividad de reflexión sobre las situaciones o experiencias de PP.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Asimismo, el funcionamiento de la participación de los AdD en la S_Rc, presentar la experiencia objeto de reflexión, como se organizarán para llevarla a cabo y presentarla a los demás en este espacio conjunto.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CC_SI_S2*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_3	Introduce la participación de su pareja pedagógica académica	TAP_3: (0.02.23.3) Ya, entonces miren, nosotros ahorita TCI_3 les va a explicar
	Recuerda los instrumentos y usos de los documentos de la PP	TAP_3: (0.02.27.1) Se acuerdan que nosotros teníamos dos instrumentos el uno es el diario de campo, recuerden que en el diario de campo íbamos a registrar todo lo que pasaba ese día, no íbamos a reflexionar tanto y por qué, pero cuál es la idea del diario de campo, es que nosotros anotamos ahí nuestras fíjense, nosotros anotamos en el diario de campo nuestras observaciones para después construir nuestras reflexiones
	Recuerda la temporalidad de las actividades a realizar (reflexión)	TAP_3: (0.02.51.2) Las reflexiones son semanales, pero esto no quiere decir que si alguna vez hice y una reflexión durante la semana y para que no se me olvide le anoto en el diario de campo que tienen ustedes el formato
	Recuerda el cumplimiento de la tarea (desarrollo de diarios de campo)	TAP_3: (0.03.15.3) Deben tener ya diez, no sólo cinco diarios de campo, luego del diario de campo ustedes
	Muestra y recuerda la cumplimentación del formato documento-instrumento para la redacción de la situación de la PP (relatorías)	TAP_3: (0.03.22.2) Tienen que llenar este formato que se llama relatoría
	Expone el foco de la relatoría (experiencias de la práctica), el número y criterios de selección para su presentación en la sesión (necesitan reflexión)	TAP_3: (0.14.26.6) Vamos a pensar, vamos a pensar, vamos a escribir, vamos a pensar en tres cosas que nos ha pasado, vamos a escoger a tres personas, ya, qué nos llamó la atención esta semana, qué necesita reflexión, qué necesita reflexión
	Indica normas a seguir en la elaboración de la relatoría	TAP_3: (0.16.31.6) Entonces, recuerden, qué vamos a hacer, primero no vamos a hacer juicios de valor a la persona, no vamos a decir ¡chuta él mismo tenía que ser!
	Organiza la participación de los AdD_s empleado un objeto que simboliza el uso de la palabra para quien lo tiene	TAP_3: (0.20.05.7) sólo la persona que tiene esta varita mágica puede hablar, entonces no puede hablar si no tiene la varita mágica

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Identifica el papel de actuación que deben llevar lo practicantes en la escuela	TAP_3: (0.13.19.3) Cómo nos ven los niños, cómo nos ve un niño de segundo, sería bueno que nosotros nos pongamos a analizar dentro de este contexto, cuál es el contexto, de, de la IE_3, escuela fiscal, cómo son los niños de ahí, cómo nos ven los niños a nosotros, cómo nos ven a nosotros que, qué estamos nosotros pasándoles a nuestros niños
	Explica sobre la redacción de los relatos.	TAP_3: (0.10.08.4) Por ejemplo, qué va a hacer la relatoría, son nuestras experiencias y qué es nuestras experiencias, no es, es todo, con experiencias no es solamente los problemas, no es solamente lo mal que nos fue, también es algo bueno que hemos visto, qué vimos, qué nos hizo crecer a nosotros como docentes, qué, qué aprendimos de nosotros
	Recuerda el foco o el eje del curso en las situaciones de la PP	TAP_3: (0.10.29.7) Siempre consideremos el foco, que el foco o el eje que es ambientes, escenarios, convergencia de medios y contextos
	Ejemplifica una situación y la relaciona con el eje integrador del curso	TAP_3: (0.10.48.5) Ya que no está hablemos de AdD_3_11, AdD_3_11 ayer en la mañana nos contaba que una niña que estaba enferma y que la niña va y le dice, profesor me siento y va y le vomitó ahí en los pies del AdD_3_11 TAP_3: (0.11.39.9) A mí me pasó algo parecido cuando yo trabajaba con segundo, nos fuimos de paseo a Santo Domingo, entonces me iba desde Quito, si saben que hay un montón de curvas, y todos los niños empezaron a vomitar y todos, y qué hicimos, no todos estaban la mayoría
	Propone desarrollar un ejemplo de relatoría	TAP_3: (0.14.18.9) Vamos a hacer un ejemplo en el aula ya, vamos, alguien nos va a contar algo que le ha pasado, vamos a utilizar tres...
TCI_3	Confirma de la tarea del curso	TCI_3: (0:03:32.9) Bueno, ya habíamos hablado un poco de esto, entonces sabemos la principal foco la última clase
	Caracteriza la relatoría de la PP	TCI_3: (0:03:59.7) La idea es que con la relatoría ustedes describan situaciones particulares, ¿cierto?
		TCI_3: (0:04:05.9) Hay una guía de la relatoría que el investigador principal, Inv_1 ha desarrollado donde les, les, les, da como unos lineamientos para que ustedes describan esa situación de la relatoría, esta relatoría TCI_3: (0:04:38.5) Diferencia del, del diario de campo, la relatoría se va a basar como en situaciones que ustedes van a, van a reflexionar o van a tener en cuenta aspectos como por ejemplo el contexto en el que se desarrolla

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Explica como debe ser la organización y el funcionamiento de la sesión de reflexión	TCI_3: (0:07:35.3) Nos vamos a disponer así en “U”
	Solicita la participación voluntaria de un AdD para la lectura o presentación de una experiencia o situación de PP	TCI_3: (0:07:38.6) alguien, todavía no sabemos quién va a ser elegido o al azar o el que voluntariamente, quien quiera compartir la relatoría lo va a hacer, una vez leída esta relatoría se va a hacer como una dinámica de reflexión
	Explicita las normas de presentación de la relatoría	TCI_3: (0:07:56.3) la idea es que de la relatoría no vamos a, a, como a juzgar
		TCI_3: (0:08:01.4) la idea es que entre todos construyamos, alguien que conduzca a una situación o busque un por qué, ¿cierto?, y bueno qué se hizo bien o qué se hizo mal
		TCI_3: (0:08:17.4) evitar directamente entrar a buscar soluciones, cierto, es como, como, como, bueno, reflexionamos sobre esto, nos está pasando esto o pasó esto en el aula, pero como que las ideas de todos
	Concuerda la realización de un ejemplo de relatoría con el TAP_3	TCI_3: (0:14:25.0) ¡Ah! vamos a hacer a
AdD_r	Acepta encargarse de presentar la situación de la PP	AdD_3_05: (0:19:27.7) ya yo empiezo ya
AdD_r_p	Asiente a la decisión de presentación de la actividad de AdD_r	Asiente
AdD_s	Escuchan	

5.4.1.3. Segmento de interactividad: Presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Pt_ex-si)

En el SI de *Presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Pt_ex-si)* la actividad de los participantes consiste en la presentación del relato de una situación o experiencia de la PP a cargo de un AdD (AdD_r) designado por el tutor. La finalidad del segmento de interactividad es dar a conocer al grupo clase la situación sobre la que se reflexionará. Una característica de este SI es que la presentación se hace sin apoyo de ningún documento escrito o relatoría escrita de la situación o experiencia de PP.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CC_SI_S7*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_3	Escucha la presentación de la experiencia o situación de la PP	

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
TCl_3	Escucha la presentación de la experiencia o situación de la PP	
AdD_r	Presenta una experiencia de PP	AdD_3_15: (0.15.21.5) Bueno, yo soy el tercero de básica "B" lo que nosotros hemos visto o sea cómo la maestra lleva, lleva la clase, les mantiene a los niños siempre en orden, en silencio, mientras ella explica y utiliza, siempre ella utiliza en todas las clases utiliza siempre imágenes, videos, para que los niños no sé, no se distraigan, ...
AdD_r_p	Escucha la presentación de la situación o experiencia de la PP	
AdD_s	Escuchan la presentación de la situación o experiencia de la PP	

5.4.1.4. Segmento de interactividad: Inicio de la sesión de reflexión conjunta con lectura de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Is_rc/L_ex-si)

El SI de *Inicio de la sesión de reflexión conjunta con lectura de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Is_rc/L_ex-si)* se define por el inicio de la sesión áulica para la reflexión sobre las situaciones o experiencias de PP, la sesión inicia directamente con la lectura de la situación objeto de reflexión por el AdD designado (AdD_r), la PPA y el grupo de AdD_s escuchan el relato de la situación o de la experiencia de PP.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CC_S5_SI*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_3	Escucha	
TCl_3	Solicita al AdD que inicie la lectura de la situación de la PP	TCl_3: (0.00.03.5) Vamos a empezar con la relatoría de AdD_3_13 ¿nos puedes 3 contar?
	Escucha la lectura de la situación	
AdD_r	Lee el relato de la situación o experiencia de la PP	AdD_3_13: (0.00.09.0) Ya, este, el día de la relatoría es el día miércoles, el contexto en que se desarrolla la situación el aula de clase del quinto año paralelo, paralelo "D"; quienes participaron en la situación fueron la maestra y los estudiantes y el foco de la situación fue la revisión de tareas de Lengua y Literatura. Lo que ocurrió el día miércoles fue que la docente empezó a calificar la tarea de Lengua y Literatura que dejó para la casa el día anterior, mientras revisaba los cuadernos notó que la mayoría de los niños habían hecho mal la tarea...

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
AdD_r_p	Escucha	
AdD_s	Escuchan	

5.4.1.5. Segmento de interactividad: Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (L_ex-si)

El SI *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (L_ex-si)* se caracteriza por la actividad de los participantes consistente en la lectura del relato de una situación o experiencia de la PP a cargo de un AdD (AdD_r) que designa uno de los tutores. La finalidad del segmento es dar a conocer al grupo clase la situación sobre la que se reflexionará.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CC_S2_S2*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_3	Escucha la lectura de la situación o experiencia de la PP	
TCI_3	Escucha la lectura de la situación o experiencia de la PP	
AdD_r	Lee el relato de la situación o experiencia de la PP	AdD_3_33: (0.05.42.0) Ya, bueno, a mí, yo estoy en tercer grado de "A", y bueno yo problemas no encontrado dentro del aula la docente maneja correctamente una clase, es decir que cada clase que da la docente cualquiera que sea la materia es a base de materiales didácticos, en el aula se puede apreciar un ambiente de aprendizaje muy alto ya que en este caso el profesor integra a los estudiantes con una participación activa
AdD_r_p	Escucha la lectura de la situación o experiencia de la PP	
AdD_s	Escuchan la lectura de la situación o experiencia de la PP	

5.4.1.6. Segmento de interactividad: Ampliación de información sobre la experiencia o situación de PP guiada por las preguntas del TCI_3 (Ai_ex-si/preg_TCI_3)

El SI de *Ampliación de información sobre la experiencia o situación de PP guiada por las preguntas del TCI_3 (Ai_ex-si/preg_TCI_3)* se caracteriza por la solicitud por el TCI_3 de ampliación de información sobre la situación luego de la lectura o presentación de la situación al AdD (AdD_r) o el AdD (AdD_r_p) que lo acompaña a la PP. El objetivo del SI es brindar a todos los participantes una visión más detallada de lo que sucede en la situación.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CC_S3_S11*:

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
TCI_3	Solicita al AdD_r identificar el tiempo en el que se suscitó la experiencia ¿Cuál es la primera reflexión que le surgió de la experiencia?	TCI_3: (0.50.26.4) ¿Eso es la relatoría de la primera semana?
		TCI_3: (0.50.32.1) Okey, y tú nos puedes contar un poco si quieres complementar un poco de lo que ha pasado hasta ahora
		TCI_3: (0.51.41.7) Antes de que hablemos podrías como listar, como hacer un listado de esas actitudes que tú percibes en, en la profe, que has mencionado antes, como que está desinteresada
	Solicita al AdD_r ampliación de la información aportada de la experiencia de PP mediante preguntas	TCI_3: (0.53.14.8) O sea ¿él si se vio afectado con lo que le dijo la profe? TCI_3: (0.53.23.2) Bueno, ¿y otro tipo de actitud que tú hayas percibido, creo que pusiste ahí, que no planifica las clases? TCI_3: (0.54.46.4) ¿Esa confianza es más relacionada como a ella, no tener que dar clases o, o si hubiera una verdadera confianza con ustedes, tal vez de pronto se podría desarrollar una clase en conjunto?, ¿qué crees?
AdD_r	Complementa el relato aportando información de la situación respondiendo a las preguntas del tutor	AdD_3_08: (0.50.41.3) Claro, al inicio ella no, no quería, no quería que estemos ahí, se sentía incómoda, pero ahora ya, ya está abusando mucho, en cambio, ahora ya, ya se va no más y nos deja ahí con los niños AdD_3_08: (0.50.54.3) Claro, la semana anterior por ejemplo ahí nos hizo trabajar en, en un taller que tenía que dar ella con los padres, nos hizo hacer todo el material didáctico y bueno también nos tocaba hacer la cartelera AdD_3_08: (0.53.45.7) Digo, pero eso es cuando usted estaba en cuarto, ¡ah!, dice, me equivoqué ya le traigo dice, de nuevo le pedimos, de nuevo nos pasó, fuimos a decir y luego nos manda la de cuarto y después cuando le llegó
	AdD_r_p	Escucha la ampliación de información de la situación
	AdD_s	Escuchan la ampliación de información de la situación

5.4.1.7. Segmento de interactividad: Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP (Ec/ex-si)

En el de *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si) la actuación de los participantes se estructura en torno a indagar la situación o experiencia de la PP presentada por AdD_r,

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

examinando diferentes elementos/aspectos que intervienen y sus relaciones, los actores educativos discuten diferentes aspectos que marcan la situación a partir de situaciones similares a las que es objeto de reflexión.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta CC_S6_S6:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_3	Abre el espacio a la participación de los AdD_s	TAP_3: (0.21.07.5) Opinemos
	Solicita información al AdD_r para ampliar la comprensión de la situación	TAP_3: (0.21.11.9) ¿Eran profesores para diferentes? TAP_3: (0.21.15.7) La misma profesora le gustaba enseñar más Matemáticas y menos Ciencias Sociales
	Centra la exploración en un aspecto o elemento de la situación o experiencia de PP	TAP_3: (0.27.47.9) La AdD_3_25 ha mencionado algo importante, a la profesora le gustaban las Matemáticas, a los niños les gustaban las Matemáticas; a la profesora no le gustaban las Ciencias Sociales, a los niños no les gustaba Ciencias Sociales. ¿Creen ustedes que esto también pasa, al igual como pasa con los papás y con los hijos, que son el reflejo de los papás?
TCI_3	Solicita a uno de los AdD que realice aportes u observaciones sobre la situación que se ha terminado de relatar	TCI_3: (0.21.21.4) Quieres dar de pronto una observación con lo que acaban de, de hablar
	Reconoce los aportes de los AdD	TCI_3: (0.25.09.5) Ahí hay un aspecto importante
	Anima a los AdD a que participen aportando experiencias similares a la que se relató	TCI_3: (0.25.20.4) Bueno, ¿alguien más tiene una experiencia similar o tiene algo que aportar o algo que ustedes quieren agregar puntos?, digamos
	Centra la exploración en determinados aspectos o elementos de la situación o experiencia	TCI_3: (0.26.43.0) Y qué piensan el hecho de, de dar la clase, de examen estandarizado yo qué sé, también hay como, ¿qué piensan?
	Cierra la exploración	TCI_3: (0.31.41.8) Si hay alguien tiene algo más puede decirlo o sino AdD_3_25 dale
AdD_r	Aporta información relacionada con la situación o experiencia de PP presentada	AdD_3_25: (0.21.25.8) Sí, la profesora tenía más empeño y más, por decir afinidad con la materia de Matemáticas. Le gustaba bastante enseñar Matemáticas, le ponía mucho empeño, les explicaba bien y utilizaba algunas estrategias y los niños sí aprendían bien, les hacía revisar bastantes ejercicios de Matemáticas en el cuaderno, (continúa) AdD_3_25: (0.24.35.9) Incluso la profesora trataba de utilizar bastante, diferentes estrategias para enseñar Estudios Sociales, pero ni así le funcionaba, a nosotros nos comentaba, será que está mal hacerles

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		<p>trabajar en grupo o hacer que hagan exposiciones o hacer este tipo de cosas y nosotros decíamos que no, que sí está bien, pero en algo estaba fallando y (continúa)</p> <hr/> <p>AdD_3_25: (0.26.10.0) Sí, realmente los temas que veían en el aula nuestra no estaban tan bien explicados como les daban en la otra aula, póngase como dijo el compañero, el, el examen de Estudios Sociales estaba hecho en bloque, todos los, todas las profesoras de séptimo hicieron, pero el rato de rendir ese examen los niños no podían porque no estaba de acuerdo a la realidad que veían solo ellos en el aula</p>
AdD_r_p	<p>Aporta información relacionada con la situación o experiencia de PP presentada</p>	<hr/> <p>AdD_3_34: (0.22.44.5) Incluso nos pedía a nosotros que demos clases de Estudios Sociales</p> <hr/> <p>AdD_3_34: (0.22.58.3) Y asignaba más horas también a Matemáticas que a Estudios Sociales</p> <hr/> <p>AdD_3_34: (0.24.06.1) Es que a la mayoría de estudiantes les gustaban las Matemáticas, ellos preferían tener todo el día Matemáticas, pero Estudios Sociales como que ya se cansaban un poco ya</p> <hr/> <p>AdD_3_34: (0.27.29.2) Yo creo que a veces ella no tenía conocimiento específico de lo que iban a tomar, porque como dice mi compañero se dividían, la profesora hacía de Estudios Sociales, la otra profesora de Matemáticas, la otra de Lenguaje, entonces pasaban el mismo examen para todos, entonces ya creo que al último se enteraba de las preguntas que iban a ser</p>
AdD_s	<p>Escuchan</p> <p>Valoran la actuación de las profesoras de la escuela de práctica preprofesional</p>	<hr/> <p>AdD_3_31: (0.25.29.3) Bueno, yo también estaba en séptimo año y lo que yo tenía entendido era que se dividían al momento de hacer los exámenes, como eran cuatro paralelos, cada paralelo tenía, cada profesora de cada paralelo realizaba el cuestionario de preguntas para, para, o sea para todos, todas las aulas, era el mismo cuestionario para todos, entonces creo que hay el error también en el aula de AdD_3_25 para que la profe no daba todos sus contenidos, entonces los estudiantes no, no podían captar las preguntas que se han hecho en las, o sea por ejemplo, si en mi aula se ha impartido ese tema y en el aula de él no, entonces los alumnos ya no van a rendir al igual que mi aula, esa es mi opinión</p>

5.4.1.8. Segmento de interactividad: Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP guiada por preguntas del TCI_3 (Ec/ex-si/preg_TCI_3)

En el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP guiada por preguntas del TCI_3* (Ec/ex-si/preg_TCI_3) la actuación de los participantes se estructura en torno a indagar la situación de la PP presentada por el AdD_r, quien aporta también una experiencia similar a la que relató, examinando los diferentes elementos/aspectos que intervienen y sus relaciones. El tutor TCI_3 guía la exploración con preguntas. Los actores educativos discuten diferentes aspectos que marcan la situación que es objeto de reflexión.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta CC_S3_S3:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TCI_3	Abre el espacio para la exploración conjunta	TCI_3: (0.14.48.5) Bueno, empezamos la, fase de, de comentar, ya saben que es con base a su experiencia y de acuerdo a cada una de esas ideas que el compañero va a tratar de reflexionar
	Recuerda las normas de participación	TCI_3: (0.15.06.5) vamos a comentar en primera persona y no va a haber cruce de, de conversaciones, por favor. Entonces lo vamos a coordinar con la varita guacamaya. TCI_3: (0.20.31.5) Porque de ahí la relatoría si es de la semana, pero de algo significativo que tú quieras compartir cierto, si hubieron varias cosas significativas pues las varias. Sí, porque si, bueno pásaselo a AdD_3_26, él quiere la guacamaya
	Pregunta al AdD_r sobre diferentes aspectos de la situación para ampliar la información	TCI_3: (0.18.25.9) Y los alumnos les, ¿cuál es la percepción tuya que les importa las estrellas, pues, aunque tengan cero puntos o desde cuál? TCI_3: (0.19.01.5) ¿Quién estaba, quien estaba dando clases de Ciencias?
AdD_r	Expone su experiencia en la situación relacionándola con otra similar anteriormente expuesta	AdD_3_01: (0.15.52.7) Bueno, un poco yo me identifico con, con AdD_3_31 lo que es la disciplina y de verdad que yo di la Lesson Study esta semana. En verdad que, yo cuando, cuando alguien se porta mal me pongo molesto, alzo bastante la voz, pero ni eso me funcionó y lo que me llamó la atención es que él no aplicó nada para controlarlos
AdD_r_p	Escucha la exploración conjunta de la situación	Escucha
AdD_s	Consulta normas del formato de relatoría	AdD_3_09: (0.20.03.9) Bueno si, más que todo para mí es una consulta para usted, este, nos indicaron que la relatoría es, tenemos que esa relatoría, una experiencia específica tal como sucedió, o un resumen de la semana.

5.4.1.9. Segmento de interactividad: Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión desde una experiencia similar a la que se relató (Ec_ex-si/sim)

En el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión desde una experiencia similar a la que se relató* (Ec_ex-si/sim) la actuación de los participantes se estructura en torno a indagar la situación de la PP presentada por AdD_r, examinando los diferentes elementos/aspectos que intervienen y sus relaciones, a su vez los actores educativos discuten diferentes aspectos que marcan la situación a partir de situaciones similares presentadas por diferentes AdD a la que es objeto de reflexión.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CC_SI_S10*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_3	Abre la exploración de la situación	TAP_3: (1.20.41.5) ¿Qué pensamos sobre la situación?
	Organiza la participación de los AdD	AdD_3_23 dice 1160 que le pase la varita que ella quiere hablar TAP_3: (1.20.56.1) No, sobre la situación de él.
TCI_3	Anima a la participación de los AdD	TCI_3: (1.23.08.0) Y, por ejemplo, ¿están de acuerdo con lo que AdD_3_01 dice que, bueno si no estoy mal, que el niño debe estar en una escuela aparte?
AdD_r	Complementa la información sobre la situación	AdD_3_01: (1.23.21.9) O sea, el profesor no hace nada, no, no, como que, si es estar solo ahí sentado y no está aprendiendo nada, entonces una escuela especializada.
AdD_r_p	Escucha la exploración de la situación	Escucha
AdD	Contribuye a la reflexión aportando una experiencia similar la que se relató	AdD_3_23: (1.21.01.5) Ajá eso, hay un niño también que tiene lo mismo, bueno, de grado tres, y dijo que, bueno él sí, sí, ya había palabras. Yo estoy en cuarto de básica, él lee algunas cosas, ya puede escribir varias cosas, lo que sí él, muchas veces no está concentrado en la tarea. Hay ahí cosas raras, pasa recogiendo la basura o ve algunos cuadros que hay ahí y coge y empieza a ponerlos en otro lado o ya; a veces hablamos con él y logramos hacer
	Contribuye a la reflexión aportando su explicación de la situación	AdD_3_11: (1.22.27.6) Bueno yo creo que la situación sobre todo en el aula de AdD_3_01 pasa porque los errores que tenemos como seres humanos, no el proceso que te ahoga, desde ahora no desde antes tampoco, sino los errores que tenemos como seres humanos es etiquetar a las personas, de etiquetar a las personas, bueno este, estos son los pilas, este es el que no aprende,
	Confirma la interpretación que realiza el tutor	AdD_3_35: (1.23.33.1) Sí porque hay grados, en él, de dificultad.

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Expone su acuerdo y lo basa en argumentaciones que lo justifican	AdD_3_32: (1.24.06.1) Igualmente pensaba lo de AdD_3_01 porque primeramente le quita tiempo, como son cuarenta, sin cuarenta estudiantes, le quita tiempo de lo que podría enseñar a cinco estudiantes, le quita tiempo para solo enseñar a uno y el resto, y entonces le está enseñando a uno el resto está dándose las vueltas, molestando y aparte de eso está especificado dentro del currículo que cuando hay un estudiante con discapacidad debería disminuirse el número de estudiantes dentro del aula, en cambio aquí funciona al revés porque en algunas hay cuatro estudiantes con inclusión y siguen habiendo cuarenta y habría que analizar eso en algún punto

5.4.1.10. Segmento de interactividad: Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso por ambos tutores de conocimiento académico (Ec/ex-si/Ts_Uca)

El SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso por ambos tutores de conocimiento académico (Ec/ex-si/Ts_Uca)* se caracteriza por proponer actuaciones alternativas a la que la exploración de la situación ha puesto de relieve. Ambos tutores usan conocimiento académico para justificar sus propuestas de actuación alternativas.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta CC_S5_S3.

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_3	Recapitula la exploración	TAP_3: (0.19.18.5) Para ir cerrando y ya seguir con la otra relatoría, bueno hemos hablado de frustración y, la frustración nos va a acompañar siempre hasta que nos jubilemos creo, yo me frustró cada día con ustedes.
	Ofrece recomendaciones	TAP_3: (0.21.30.6) tiene que rescatar lo que dice TCI_3, es la flexibilidad (...)
	Abre la sesión a la presentación de una nueva situación	TAP_3: (0.22.28.0) ¿Quién es la siguiente persona que iba hacer la relatoría?
TCI_3	Abre el diálogo generando preguntas	TCI_3: (0.16.39.0) ¿Creen que haya nueva forma de hacer las cosas o como esta docente puedo haber hecho esa explicación de otra forma de manera de que los niños no cayeran en él, en el error de encasillarse a una sola estructura de oración?, ¿creen que hay otra manera de hacer?, puede ser desde su experiencia.
	Reconoce el aporte del AdD	TCI_3: (0.18.13.2) O bueno es como decir las variaciones que pueden haber. TCI_3: (0.20.17.3) como dice el dicho, salir y ser un poco más flexibles realmente y decir pues puedo cambiar de estrategia, como decía AdD_3_10: les puede o decir, explicar primero qué es el artículo, en qué forma

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		se puede presentar; hacerles preguntas luego a los niños para reforzar ¿cierto?, ¿cómo crees que podría poner un artículo?, ¿cierto? Y así me tenga que ir atrás otra vez y volver a explicar el artículo para luego avanzar
	Recapitula las propuestas de actuaciones alternativas y realiza recomendaciones	TCI_3: (0.21.02.1) Es decir, no hay una sola manera de explicarlo o de entenderlo, ¿cierto?, porque todos los estudiantes tienen también sus propios ritmos, son un universo diferente y bueno, es como mediar también con la escuela, los tiempos de la escuela con los tiempos de los aprendizajes.
	Escucha	
AdD_r	Aporta información	AdD_3_13: (0.18.21.5) Y, bueno, ahí, o sea comentando lo que dice AdD_3_10, incluso la docente nos manifestó que, o sea dice, yo no tengo por qué explicarles qué es otra vez un artículo porque esto ya debieron haberlo visto. Entonces, bueno, ella daba un ejemplo, pero era algo así que se les iba a los niños, era algo muy fugaz entonces, sí.
AdD_r_p	Escucha	
		AdD_3_35: (0.17.03.3) Yo creo que tal vez podría haber procesado que no siempre la estructura es de la misma manera
		AdD_3_35: (0.17.11.2) Hacer ejemplos donde este, no completamente distintos, pero sí donde no es similar el orden, entonces creo que tal vez podría puntualizar esa parte, tal vez.
AdD	Proponen/aportan algunas posibles actuaciones de mejorar para la situación	AdD_3_10: (0.17.44.4) pero tendríamos que saber manejar esa situación, algo que yo recomendaría, obviamente es un tema que aparentemente ya se trató en niveles anteriores, pero como docentes si debemos prever eso, supóngase aquí en las partes de las palabras, pues explicar primero qué es esta palabra de aquí, que puede ser, qué es un artículo y cómo se presenta, pues cómo se presenta un sustantivo, qué clase de sustantivo para hacer, y luego si empezar ya con la estructura, eso como una recomendación.
		AdD_3_10: (0.18.45.6) Eso que decía, sería bueno prever eso la, para que la clase no caiga en eso puede ser. Nosotros manejábamos lo que es Matemáticas y era el tema de multiplicación de tres cifras, pero primero indagemos qué son las tablas de multiplicar y fallaron, entonces imposible que podían hacer multiplicación de tres cifras, entonces íbamos avanzando progresivamente, primero comenzamos a multiplicar con una cifra o con dos cifras y, aun así,

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		lamentablemente el tiempo de prácticas se queda corto y tenemos problemas en esa situación.
	Se identifica como AdD_r	AdD_3_10: (0.22.32.2) No, yo voy a leer, toca la relatoría al compañero AdD_3_24 pero como esta, por asuntos de asociación estudiantil no puede estar presente, voy a dar la relatoría desde ahí.

5.4.1.11. Segmento de interactividad: Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con solicitud por el TAP_3 de uso del conocimiento académico (Ec/ex-si/TAP_3_Uca)

El SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con solicitud por el TAP_3 de uso del conocimiento académico (Ec/ex-si/TAP_3_Uca)* se centra en la petición del TAP_3 a los AdD del uso de conocimiento académico para explorar y comprender la situación. Puntualmente, se desprenden de ese uso propuestas de actuaciones alternativas a la actuación de la maestra en la situación objeto de reflexión.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CC_S2_S9*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_3	Solicita usar el conocimiento académico para explicar la situación	TAP_3: (0.22.01.9) A ver, usted dijo, hemos estado hablando esta semana de las teorías de aprendizaje y el lado del desarrollo cognitivo de los niños, ¿el niño de tercer grado cuántos años tiene?
		TAP_3: (0.22.34.9) Con lo que decía Piaget de la evolución en las etapas preoperacional, operacional. ¿cuál es su opinión sobre eso basado ya en el digamos científicamente, teóricamente lo que hemos visto?
	Anima a participar a todos los AdD	TAP_3: (0.24.21.4) La AdD_3_16 quiere decir algo. TAP_3: (0.27.30.0) ¿Tienen alguna duda, alguna pregunta, algo que quieran decir?
TCI_3	Demanda criterios de actuación en la utilización de material didáctico	TAP_3: (0.25.00.6) La idea es, la idea de todos lo que debemos hacer es, ¿qué tipo de material didáctico tenemos que ir regulando?
	Ratifica la demanda de TAP_3 de uso del conocimiento académico (psicopedagógico y didáctico)	TCI_3: (0.26.05.4) Y es también interesante mirar qué tipo de material didáctico se han utilizado como material concreto para eso, igual sumar y restar no es una cosa de hoy, de toda la vida, entonces, que, ¿qué hay hecho al respecto?
AdD_r	Responde a la demanda del tutor TAP_3 de uso del conocimiento académico y propone actuaciones alternativas en la situación	AdD_3_15: (0.23.40.9) O sea buscaría una estrategia de material concreto, llevaría, por ejemplo, llevaría manzanas, cualesquiera. AdD_3_15: (0.23.57.0) O sea más allá de materiales concretos.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		AdD_3_15: (0.24.02.1) Para que ellos vaya, vayan, qué sé yo, sumando, construyendo conocimientos
AdD_r_p	Escucha	AdD_3_11: (0.23.44.3) Un material concreto podría ser.
AdD_s	Aportan actuaciones alternativas a la actuación docente	AdD_3_16: (0.24.29.1) Bueno, ya, yo, en ese caso de la compañera que dice que no tiene materiales de base diez en el aula, pero sí, en esa edad tienen que desarrollarse en las sumas estas con material concreto, no sé tal vez <i>porotitos</i> .

5.4.1.12. Segmento de interactividad: Exploración conjunta de actuaciones alternativas a las identificadas en la experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Ec/ac-atl)

El SI de *Exploración conjunta de actuaciones alternativas a las identificadas en la experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Ec/ac-atl)* se caracteriza por abrir un espacio de exploración y discusión de la experiencia o situación objeto de reflexión. La actuación de los participantes se estructura en torno a indagar actuaciones alternativas a las que se dan en la situación presentada por AdD_r, examinando su plausibilidad.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CC_SI_S8*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Abre la participación de los AdD a la exploración de actuaciones o soluciones alternativas	TAP_3: (1.07.14.2) Yo creo que de aquí en adelante ustedes van a encontrar las soluciones, nosotros ya, ustedes mismo van a decir.
	Solicita aportaciones de nuevas experiencias parecidas a la presentada por AdD_3_31	TAP_3: (1.08.10.6) ¿Qué?, ¿qué dicen ante cómo AdD_3_08 le ha llegado a la profe?
TAP_3	Anima a participar y contrastar con experiencias anteriores	TAP_3: (1.14.51.0) Vamos a seguir ahora analizando las dos situaciones porque tuvo, hubo lo mismo que AdD_3_05 pero las reacciones fueron diferentes. (...) TAP_3: (1.15.01.7) Esa tuvo un final feliz, acá no tuvo final feliz. Vamos ahora a analizar eso por qué, porque cuáles fueron las diferencias
	Gestiona las formas de contribuir a la reflexión de los AdD_s	TAP_3: (1.16.42.2) Alzando la mano, alzando la mano para que no hablen todos al mismo tiempo
TCI_3	Presenta los aspectos formales de presentación de la situación de PP por los AdD	TCI_3: (1.05.22.6) Está bien, todos deberíamos empezar así. TCI_3: (1.05.34.4) Deberíamos decir ¡soy tal practicante del nivel tal y mi profesora es

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Dirige la exploración de los AdD a la elaboración de soluciones o actuaciones alternativas	TCI_3: (1.07.20.1) La idea es tener ideas y que la misma persona que está haciendo la relatoría haga conexiones de eso, de las soluciones.
	Abre la posibilidad a explicar aspectos no comprendidos por los AdD	TCI_3: (1.07.34.8) Alguien quiere de pronto que le explique un poco más, si en algún momento alguien dice, no entendí, se puede hacer.
	Solicita aportaciones de nuevas experiencias parecidas a la presentada por AdD_3_31	TCI_3: (1.08.28.4) Pues que AdD_3_08 cuente, cómo, cómo fue.
	Alienta la participación de otros AdD_s para la presentación de situaciones de la PP	TCI_3: (1.13.35.1) Por favor.
	Explicita algunos de los criterios en que basa su interpretación de la situación y las posibles soluciones	TCI_3: (1.17.27.0) Se pueden también situaciones normales, afecto, con final feliz, triste, sí. TCI_3: (1.16.49.0) Yo, yo creo que, que también es, es romper como la sesión de la primera semana también, de que poco a poco vamos como rompiendo el hielo y hay un poco de confianza con la tutora cierto, es como tratando de ir con calma con todas las relaciones personales en la vida es cierto.
AdD_s	Aporta a la reflexión una experiencia similar a la situación primaria	AdD_3_18: (1.05.44.1) Bueno, con respecto al tema que hablan hay que saber buscar el lado bueno de las cosas, para mí ha sido importante que la profesora se vaya y nos deje ahí, de una o de otra manera aprendes a controlar a un grupo de estudiantes que en un futuro vas a tener que trabajar con ellos, bueno no con ellos..... AdD_3_18: (1.06.25.9) Hicimos de que, o sea que el trabajo en equipo de los tres va a dar un mejor resultado, entonces ahora nos está pidiendo las cosas de mejor manera, estamos haciendo todo para que el grado funcione mejor y ha dejado un poco su carácter, tenía un carácter bien fuerte, ha dejado ese carácter fuerte solo para los niños y ya no para nosotros. AdD_3_08: (1.14.57.3) Yo no tuve nada ese problema

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Realiza valoraciones de la actuación de los AdD en la situación	AdD_3_26: (1.15.18.8) Yo creo que la cuestión de AdD_3_08 hubo un poco más de inteligencia emocional, ya sabe que estoy en contra de eso, pero, o sea eso, eso creo que fue lo que pasó o sea como que AdD_3_08 le dio un poco más de tiempo a la profesora y AdD_3_05 como que fue muy, muy directa, me explico, entonces es como que en, cuando ocurrió el problema es como que AdD_3_05 fue y lo confrontó directamente y como que AdD_3_08 fue un poco más, más suavizando la cosa hasta que por sí sola.

5.4.1.13. Segmento de interactividad: Focalización por el TAP_3 en un elemento o aspecto de una temática relacionada con la experiencia o situación de PP (F/TAP_3/asp-ele_ex-si)

El SI de *Focalización por el TAP_3 en un elemento o aspecto de una temática relacionada con la experiencia o situación de PP (F/TAP_3/asp-ele_ex-si)* se caracteriza por la focalización que el TAP_3 realiza en una temática que vincula a la interpretación de un elemento o aspecto de la experiencia de PP presentada y expone su interpretación de la misma, mientras que los demás actores escuchan.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CC_SI_S13*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_3	Centra la reflexión conjunta en algunos aspectos de la situación	TAP_3: (1.34.48.6) Dos cosas hay, la actitud de la profesora, para, para, estoy dándoles para que sigan hablando, la actitud de la profesora y la de los niños, ¿qué piensan ustedes de esto?, porque primero si la profesora dice nunca sea profesor y si pudiera nacer no sería profesor ya hay algo, ¿qué pasa con eso?, y segundo ¿cómo se demuestra eso?, sus actitudes, ¿quién responde las dos preguntas?, igual alguien que no haya hablado. TAP_3: (1.35.33.5) Aquí AdD_3_22 dijo dos cosas ya, la una tiene que ver con la profesora, no queriendo su profesión y la otra con su actitud con los niños, ¿qué piensa usted de eso?
TCI_3	Escucha	
AdD_r	Escucha	
AdD_r_p	Escucha	
	Escuchan	
	Interpreta la actitud de la maestra	AdD_3_03: (1.35.44.8) Yo, a mí, a mi parecer creo que es, perdón que diga, pero eso es problema de ella no.
AdD_s	Interpreta la formación obtenida para tratar la situación	AdD_3_04: (1.36.39.3) Yo acotando a la idea de AdD_3_22 que fue casi una situación por no decir la misma porque en mi caso también hay dos niños que tiene necesidades especiales, el uno no sabe ni siquiera

Actor	Actuaciones	Mensajes
		leer, pero aquí llega el punto, rescatando lo que dijo AdD_3_26 que tal vez nosotros no tengamos la preparación para tratar con estos niños

5.4.1.14. Segmento de interactividad: Focalización por el TAP_3 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP (F/TAP_3/TemPed_ex-si)

El SI de *Focalización por el TAP_3 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP (F/TAP_3/TemPed_ex-si)* se caracteriza por la centración de la actividad del TAP_3 en un aspecto de la situación o experiencia de PP. Asimismo, el TAP_3 guía el proceso de reflexión indagando a los AdD sobre el aspecto o elemento de la situación que se tematiza.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta CC_S4_S3:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_3	Abre la participación a todos los AdD	TAP_3: (0.03.03.0) Opiniones TAP_3: (0.03.08.4) Alguna opinión algo que a ustedes les gustaría.
	Solicita resumir la relatoría en los puntos más importantes que considere el AdD_r	TAP_3: (0.03.18.3) Si usted tiene que resumir su relatoría en cuatro puntos, ¿qué diría usted?
	Focaliza la reflexión en una temática pedagógica relacionada con un elemento o aspecto de la situación presentada en la relatoría	TAP_3: (0.03.29.2) Mucha indisciplina, ya, entonces de acuerdo a lo que ustedes estuvieron en sus escuelas, en sus grados, perdón, ¿qué pasó con la disciplina?, primero ¿cómo le definen disciplina? han venido con muchas ganas de hablar, no sé.
		TAP_3: (0.03.59.9) Ya, entonces a ver AdD_3_05 dice que disciplina es hacerle caso a la docente y ¿respetarle?
		TAP_3: (0.04.04.3) ... primero vamos definiendo qué es disciplina
	Guía la reflexión sobre la temática mediante preguntas a los AdD	TAP_3: (0.07.27.0) El grupo, ya, ahora entonces pensemos bien, ¿es disciplina que todos los estudiantes estén sentados y callados?
		TAP_3: (0.08.11.5) Ya, entonces, ahora hablamos de qué es disciplina y ahora entonces ¿cómo ustedes definen la indisciplina?
		TAP_3: (0.08.32.3) Entonces ¿eso es la indisciplina hacer bulla y conversar?
TCI_3	Escucha	
AdD_r	Responde a las solicitudes del TAP_3	AdD_3_05: (0.03.26.7) Que en esta semana hubo mucha indisciplina.
		AdD_3_05: (0.03.54.0) Hacerle caso de la docente, respetarle mientras ella habla.
AdD_r_p	Escucha	

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Escuchan	AdD_3_04: (0.04.23.8) eh, que el aula haya un orden claro, que los niños estén 53 sentados, que no interrumpen mientras la maestra dé clases, es disciplina.
AdD_s	Contribuyen aportando su definición que consideran sobre disciplina	AdD_3_18: (0.04.40.1) Bueno, según mi percepción es un conjunto de reglas de comportamiento para mantener el orden y la subordinación de un grupo de estudiantes en este caso, es decir, mantener a través de reglas una correcta adecuación de toda el aula para que el aprendizaje se lleve de una manera eficaz.
		AdD_3_27: (0.06.53.5) Respetar las normas que están establecidas.
		AdD_3_18: (0.08.40.1) Es que si en un aula puede ser que indisciplina sea eso, usted ya los sacas del contexto y tienen que hacer bulla y participar, por ejemplo, la vez que nos fuimos con usted allá teníamos que participar y correr y movernos y en el aula, por ejemplo, eso sería indisciplina, en cambio, allá eran las normas establecidas y era disciplina. Entonces, depende el contexto que se esté trabajando.

5.4.1.15. Segmento de interactividad: Focalización por el TCI_3 en una temática que al AdD le resulte interesante indagar de la experiencia o situación de PP (F/TCI_3/Tem_ex-si)

El SI de *Focalización por el TCI_3 en una temática que al AdD le resulte interesante indagar de la experiencia o situación de PP* se caracteriza por la focalización que el TCI_3 realiza sobre un aspecto de la situación de una temática relaciona con la situación o experiencia que se presentó. Asimismo, el TCI_3 relaciona el aspecto o situación de PP con el objetivo y las tareas que involucran el desarrollo del PIENSA, esporádicamente recuerda las normas de participación. Mientras que la actuación del TAP_3 se centra en consultar detalles de la experiencia o situación, así como abre el espacio para la participación de los AdD.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CC_S2_S4*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_3	Pregunta al AdD sobre el valor que tiene la actuación de la docente para su PP	TAP_3: (0.10.48.7) No, no, ¿es la profesora un modelo a seguir para usted? TAP_3: (0.11.38.7) ¿Usted si está aprendiendo mucho por así decirlo?
	Abre el espacio para la intervención de otros AdD	TAP_3: (0.11.46.5) ¿Alguien más que quiera decir algo?
TCI_3	Focaliza la reflexión en un aspecto relacionado con la situación presentada	TCI_3: (0.10.10.3) Y tú, tú dices que es una clase perfecta.
		TCI_3: (0.10.30.6) Yo me pregunto, ¿hay clases perfectas?

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		TCI_3: (0.12.50.6) Entonces, como pensar un poco en eso, como en todos los factores que hay involucrados en un ambiente de aprendizaje y que bueno también si es buena puede ser una oportunidad con este ambiente de aprendizaje de pronto sacarlo como una buena práctica
	Relaciona la situación con los objetivos y tareas del proyecto PIENSA que los estudiantes realizan a lo largo del curso	TCI_3: (0.13.03.1) Puede ser una oportunidad con este ambiente de aprendizaje de pronto sacarlo como una buena práctica o desarrollar algo que aporte también esa línea como es así de juegos, de recursos o interactividad, en los PIENSA también pueden salir oportunidades no sólo de problemas.
		TCI_3: (0.11.54.7) Bueno, yo creo que es importante también empezar como a, bueno si, si se ve, es positiva, eso si no lo negamos que, que la forma de enseñar es positiva, de todas maneras, puede ser que siempre haya algo que mejorar, mejorar lo que está bien
		TCI_3: (0.12.40.7) basada en la experiencia como que pienso en la clase como que son buenas, podrían ser mejores, cierto, también.
	Recuerda las normas de participación	TCI_3: (0.11.01.8) Recuerden que las intervenciones son los que tienen la varita (risa)
AdD_r	Confirma la valoración positiva de la experiencia de la PP	AdD_3_33: (0.11.04.8) Yo creo que va a servir, me va a servir mucho a mí porque sinceramente estábamos planeando con mi compañero reciente, bueno ayer una clase y la docente nos supo ayudar también
		AdD_3_33: (0.10.34.9) No, pero para mí, para mí parecer que de las clases que he pasado en otras Instituciones Educativas, para mí son mejores.
AdD_r_p	Escucha la valoración que se desarrolla sobre la experiencia de la PP	
AdD_s	Escuchan la valoración que se desarrolla sobre la experiencia de la PP	

5.4.1.16. Segmento de interactividad: Focalización por ambos tutores en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico (F Ts_TemPed_ex-si/Uca)

El SI de *Focalización por ambos tutores en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico (F Ts_TemPed_ex-si/Uca)* se caracteriza por la focalización que los tutores realizan en una temática pedagógica que vincula a la interpretación de un elemento o aspecto de la experiencia de PP presentada y exponen su interpretación usando conocimiento académico, mientras que los AdD escuchan la participación de los tutores.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CC_S2_S1*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Demanda al AdD_r su interpretación de la situación	TAP_3: (0.29.48.9) ¿Qué piensa usted sobre eso?
	Abre la participación a todos los AdD	TAP_3: (0.30.27.5) ¿Alguien más que quiera añadir a esto?
		TAP_3: (0.30.30.7) Otro punto que habló de esta relatoría de AdD_3_24 es el modelo, cierto, AdD_3_24 se hace una interrogante y dice, se puede aplicar el modelo que tanto, el modelo educativo que tanto promueve el Ministerio de Educación que es el constructivismo, la enseñanza que se centra en el estudiante, el generar nuevas actividades o es solamente palabras bonitas que no se puede aplicar en nuestra realidad ecuatoriana, ¿qué?, ¿qué piensan ustedes de eso?
TAP_3	Focaliza la reflexión en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación objeto de reflexión	TAP_3: (0.35.37.7) Tienes que, lo que hoy le ha dicho, a ver lo que dice AdD_3_25 y lo que ha dicho, no te hemos de considerar el contexto, recuerden que el contexto, esa es la escuela o sea qué podemos hacer en la tarde, en la mañana hay niños y en la tarde hay adolescentes, no podemos decir no puedo hacer nada porque en la tarde hay adolescentes, entonces siempre tenemos que tratar de hacer algo, algo para esto. Me gustó lo que, como lo definió AdD_3_09 a ambientes,
		TCI_3: (0.25.59.9) En realidad la relatoría de AdD_3_24 es una reflexión, más sobre el tema de ambientes de aprendizaje, cierto, mjm, como que podemos añadir a esa reflexión que hace AdD_3_24
		TCI_3: (0.35.00.6) Ese aspecto es muy importante porque están tratando a dar la solución, a dificultades que se presentan del contexto, de las escuelas, cierto que no hay ambientes variables donde no hay aulas de ambiente variables de ambiente donde el material tiene que ser movable, tiene que ser reusable y ahí es donde sale la creatividad de ustedes para proponer ese material, además de proponer ese material hay unas estrategias que el docente utiliza con el mismo material y ahí también donde entra la creatividad de diseñar cosas
TCI_3	Focaliza la reflexión en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación objeto de reflexión	
Add_r		No asiste
Add_r_p	Asiente la focalización en los ambientes de aprendizaje	Add_3_13: (0.26.28.7) Este, bueno no, quizás no puso bien la descripción, pero, o sea yo soy la pareja pedagógica de él y lo que pasaba era que, o sea este ciclo estábamos viendo los ambientes de aprendizaje

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
		<p>entonces en él, bueno nuestra aula solo tenía pegado él, el horario, pero de ahí o sea no había nada más, nada más.</p>
<p>AdD_s</p>	<p>Escuchan</p> <hr/> <p>Centran sus contribuciones en intervenciones posibles para generar ambientes de aprendizaje tomando como referencia las propias experiencias</p>	<p>AdD_3_09: (0.26.48.5) Sí, o sea sí, pero curioso porque el hecho de que yo ponga carteles o sea en el aula o la decore no, realmente estoy dando funcionalidad al, o sea estoy creando un ambiente de aprendizaje, estoy solamente decorando el aula o sea entra en funcionamiento cuando yo a través de, de metodologías y demás técnicas y bueno lo que necesite en clase, utilizo en combinaciones ambientes de aprendizaje y para enseñar por qué.</p> <hr/> <p>AdD_3_09: (0.27.49.0) Sí, nosotros también tuvimos la misma interrogante con nuestro docente y él nos supo manifestar que era por el hecho de que en la tarde reciben ahí clases los chicos de Educación Básica Superior, entonces como ya tienen o sea más edad a veces no cuidan las cosas las rompen y encuentran rotas y destrozadas y todo,</p> <hr/> <p>AdD_3_25: (0.29.00.2) Si, igual en mi grado que era séptimo se presentó bastante ese problema, la docente, o sea, la docente tenía bastante como ira, tenía bastante.</p> <hr/> <p>AdD_3_09: (0.31.01.0) justamente está pensado en eso, en que el docente nos dijo que no podía mantener nada en, en el, en el aula y que por eso también no utilizaba mucho, mucho material didáctico así, para decorar la pared y eso para enseñar en especial, este..., Historia, Ciencias Sociales que es la que escogimos nosotros para realizar el PIENSA, entonces por eso nosotros pensábamos en, si le comentábamos algo así como un baulsito de, didáctico, en donde nosotros vamos a llevarle el museo al aula y en donde ya veo que el docente utiliza todo este material él pueda guardar los materiales en su baúl y así los chicos de la tarde no tienen ningún inconveniente tocar esto, entonces algo así estamos nosotros planteando, o sea pensando en de esto, si yo creo que sí se puede aplicar, todo depende de la motivación que tenga el docente, porque si vamos solo a lo negativo no, yo creo que no vamos a llegar a ningún lugar, ahí sí serían palabras bonitas nada más.</p>

5.4.1.17. Segmento de interactividad: Cierre de la reflexión de la experiencia o situación de PP y apertura de una nueva experiencia o situación de PP (C_ex-si/A_ex-si)

El SI de *Cierre de la reflexión de la experiencia o situación de PP y apertura de una nueva experiencia o situación de PP (C_ex-si/A_ex-si)* se caracteriza por el cierre de la reflexión de la situación que se ha relatado, incluyendo en algunos casos la emisión de conclusiones y recordatorios de la tarea del curso y de la actividad de reflexión. La designación por parte de uno o de los dos tutores del AdD_r quien leerá o presentará la siguiente situación, caso o situación de la PP sobre la que se reflexionará.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta CC_S2_S6:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_3	Recuerda la tarea de síntesis de la sesión de reflexión y de relación con la propia situación o experiencia de la PP	TAP_3: (0.13.53.8) Por cierto, verán que como tarea, como tarea ustedes, anexo a la relatoría que van a hacer cada semana van a hablar sobre sus compañeros. Entonces en otro documento en una hojita va a escribir, por ejemplo, lo que decía AdD_3_33, que la profesora es muy buena, entonces ustedes redactan también, ¡ah!, la profesora también produce, crea bastante material didáctico, también es buena, va a poner sus impresiones y va relacionando con su experiencia lo que sus compañeros están haciendo.
	Da paso al inicio de la presentación de la siguiente experiencia de la PP	TAP_3: (0.15.17.9) escuchemos la a la AdD_3_15.
TCL_3	Escucha el recordatorio y consignas del tutor sobre la realización de la tarea para la actividad de reflexión	
AdD_r	Escucha el recordatorio y consignas del tutor sobre la realización de la tarea para la actividad de reflexión	
AdD_r_p	Escucha el recordatorio y consignas del tutor sobre la realización de la tarea para la actividad de reflexión	
AdD_s	Escuchan el recordatorio y consignas del tutor sobre la realización de la tarea para la actividad de reflexión	

5.4.1.18. Segmento de interactividad: Síntesis de las aportaciones de los participantes a la reflexión (S/a_p_r)

El SI de *Síntesis de las aportaciones de los participantes a la reflexión (S/a_p_r)* se estructura en torno a la síntesis de los aspectos abordados en la sesión de reflexión conjunta que la desarrolla uno o los dos tutores. Esta síntesis se organiza en torno preguntas que se generan por parte del TAP_3, para identificar actuaciones alternativas a la situación de reflexión.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CC_S1_S14*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_3	Sintetiza los aspectos abordados en la sesión conjunta de reflexión	TAP_3: (1.37.42.7) Ya, para cerrar con él, dos cosas no, tres cosas hemos visto ahora, número uno ¿cómo vamos a, cómo nosotros vamos a lidiar con nuestro, cómo es, con nuestro tutor profesional, cómo y es para reflexionar esta semana
	Estructura la síntesis organizándola en torno a preguntas cuya respuesta consiste en identificar las posibles actuaciones en las diferentes situaciones o experiencia de la PP	TAP_3: (1.37.59.7) ¿cómo nos acercamos para poder tener una muy buena relación? ¿Cómo yo voy a llegar al docente?, número dos, ¿qué cosas están bien, qué cosas puedo solucionar y qué cosas no tienen excusas? Por ejemplo ¿qué cosas en la clase son, como decir gajes del oficio ya? Como le ha pasado a AdD_3_03 es gajes del oficio
	Recuerda la finalidad de las prácticas y las tareas a realizar. Identifica su rol de tutor en las mismas	TAP_3: (1.38.55.3) ustedes van a observar y aprender, no a ser atacados, entonces ahí sí, trabajo para mí, deber para mí, intervenir, pensemos y reflexionemos ahora con todo esto que nos ha pasado ¿cómo puedo mejorar en la siguiente clase y siempre pensemos ¿qué tipo de docente quiero ser yo? Con todo lo que hemos visto es el contexto, ¿qué tipo de docente quiero ser yo? Y ¿cómo voy a trabajar en ese contexto?
TCI_3	Escucha	
AdD_r	Escucha	
AdD_r_p	Escucha	
AdD_s	Escuchan	

5.4.1.19. Segmento de interactividad: Valoración de la experiencia o situación de PP guiada por preguntas de los tutores (V/ex-si/preg_Ts)

El SI de *Valoración de la experiencia o situación de PP guiada por preguntas de los tutores (V/ex-si/preg_Ts)* comporta identificar las valoraciones positivas o negativas (pueden ser subjetivas) que el AdD sostiene sobre la actuación del docente en la experiencia que relata.

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CC_S2_S5*:

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_3	Pregunta al AdD sobre la valoración que merece la actuación de la docente de la escuela de PP para su formación	TAP_3: (0.10.49.5) ¿es la profesora un modelo a seguir para usted? TAP_3: (0.11.38.7) ¿Usted si está aprendiendo mucho por así decirlo?
	Abre el espacio para la intervención de otros AdD	TAP_3: (0.11.46.5) ¿Alguien más que quiera decir algo?
TCI_3	El tutor cuestiona la valoración que realiza el estudiante sobre la clase de la docente de la escuela de PP	TCI_3: (0.10.10.3) Y tú, tú dices que es una clase perfecta TCI_3: (0.10.30.6) Yo me pregunto, ¿hay clases perfectas?
	Valora y enlaza la experiencia de PP con el desarrollo de los trabajos del curso	TCI_3: (0.12.50.6) Entonces, como pensar un poco en eso, como en todos los factores que hay involucrados en un ambiente de aprendizaje y que bueno también si es buena puede ser una oportunidad con este ambiente de aprendizaje de pronto sacarlo como una buena práctica o desarrollar algo que aporte también esa línea como es así de juegos, de recursos o interactividad, en los PIENSAs también pueden salir oportunidades no sólo de problemas
	Valora la actuación docente y que las percepciones de los AdD sean positivas sobre la experiencia de práctica que van teniendo con los tutores profesionales	TCI_3: (0.11.54.7) Bueno, yo creo que es importante también empezar como a, bueno si, si se ve, es positiva, eso si no lo negamos que, que la forma de enseñar es positiva, de todas maneras, puede ser que siempre haya algo que mejorar, mejorar lo que está bien (risa), cierto
	Recuerda la consigna de participación	TCI_3: (0.11.01.8) Recuerden que las intervenciones son los que tienen la varita (risa)
AdD_r	Valora positivamente la experiencia de la PP	AdD_3_33: (0.10.34.9) No, pero para mí, para mi parecer que de las clases AdD_3_33: (0.10.46.8) Sí, son mejores.
	Valora positivamente la experiencia de la PP y la conecta con la realización del trabajo del curso	AdD_3_33: (0.11.04.8) Yo creo que va a servir, me va a servir mucho a mí porque sinceramente estábamos planeando con mi compañero reciente, bueno ayer una clase y la docente nos supo ayudar también, no sabíamos qué más hacer y qué material didáctico como hacer porque la docente creo que aplica ya todas esas cosas, materiales didácticos y creo que es una clase muy enriquecedora
	AdD_r_p	Escucha
AdD_s	Escuchan	

5.4.1.20. Segmento de interactividad: Cierre de la sesión de reflexión conjunta y planificación de tutorías para el desarrollo de la tarea del curso (Cs_Rc/P_t)

El SI de *Cierre de la sesión de reflexión conjunta y planificación de tutorías para el desarrollo de la tarea del curso (Cs_Rc/P_t)* se caracteriza porque uno o los dos tutores finalizan la sesión. Lo hacen para situar a los AdD sobre distintas tareas del curso o de la actividad y organización de la siguiente sesión. En algunos casos también los tutores recapitulan los aspectos de la sesión y consignan a los aprendices organizar el mobiliario en su estado inicial para continuar en clase regular o dejar el salón (recogen sus pertenencias).

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CC_S3_S13*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
	Relaciona la actividad de reflexión colaborativa que están llevando a cabo con el proyecto PIENSA que desarrollan a lo largo del curso	TCI_3: (1.01.36.3) Bueno, y recordemos también que los PIENSA surgen de necesidades que nosotros detectamos en la práctica, entonces muchas veces no queremos tocar temas, así como delicados con el PIENSA y lo dejamos ahí como de un lado, si lo observamos en la práctica, pero no lo vamos a meter ahí con el piensa, sin embargo, por ejemplo, tú dices, no planifica, cierto, la clase, está cuarto lo está haciendo en sexto puede ser.
TCI_3	Recomienda acciones para el desarrollo del trabajo del curso	TCI_3: (1.03.41.3) Bueno y también, puedes indagar un poco más, de los docentes, con los niños, el tipo de escuela.
	Propone organizar el horario para llevar a cabo las tutorías de apoyo al desarrollo del proyecto PIENSA	TCI_3: (1.04.03.1) ¿quién más tiene idea, idea del tema del PIENSA?, ¿quiénes tienen tema? TCI_3: (1.07.49.8) Vale. Y qué les parece, vale, y qué les parece si hacemos esas tutorías la próxima semana, si hacemos con un cronograma, en qué horario nos 937 podemos ver en ese momento que yo voy a estar en la escuela.
AdD_r	Escucha el cierre de la sesión	
AdD_r_p	Escucha el cierre de la sesión	
	Escuchan el cierre de la sesión	
		AdD_3_10: (1.04.15.5) Profe, ¿cuándo vamos a hacer con las tutorías para el PIENSA, para que se pueda trabajar?
AdD_s	Demandan la organización de tutorías para decidir la temática del Proyecto PIENSA	AdD_3_10: (1.04.31.4) Porque sería bueno empezar a recoger datos, para hacer instrumento necesitábamos el, validarlo con TCI_2 nuestro profe de investigación AdD_3_10: (1.07.30.6) Justamente eso profe porque hay algunos compañeros que ya tienen una idea del PIENSA ya, pero hasta no tener una tutoría nosotros con ustedes, para que ustedes nos validen el tema nos den la dirección de él, para y poder comenzar a trabajar

5.4.1.21. Segmento de interactividad: Cierre de sesión de reflexión conjunta con recapitulación por parte del TCI_3 (Cs_Rc/Rcap/TAP_3)

El SI de *Cierre de sesión de reflexión conjunta con recapitulación* (Cs_Rc/Rcap/TAP_3) se caracteriza porque uno o los dos tutores se enfocan en finalizar la sesión, para situar a los AdD sobre distintas tareas del curso o de la actividad y organización de la siguiente sesión. El TCI_3 recapitula los aspectos de la sesión y consignan a los aprendices organizar el mobiliario en su estado inicial para continuar en clase regular o dejar el salón (recogen sus pertenencias).

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CC_S4_S8*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_3	Recapitula lo que se ha tratado en la sesión de reflexión	TAP_3: (0.41.53.9) Entonces terminamos que en las relatorías se han tratado dos puntos: la indisciplina y las inasistencias, entonces es esa reconceptualización de qué es disciplina y luego la inasistencia: cuál es el rol del docente para tratar de minimizar las inasistencias o ayudar a que los papás sean más comprometidos en enviarles a los niños a la escuela.
	Agradece la participación	TAP_3: (0.42.49.5) ... Bueno gracias.
TCI_3	Escucha la recapitulación	
	Cierra la sesión	TCI_3: (0.42.49.5) Bueno yo creo que aquí terminamos las relatorías de esta semana.
AdD_r	Escucha la recapitulación y el cierre de sesión	
AdD_r_p	Escucha la recapitulación y el cierre de sesión	
AdD_s	Escuchan la recapitulación y el cierre de sesión	

5.4.1.22. Segmento de interactividad: Cierre de la sesión de reflexión conjunta (Cs_Rc)

El SI de *Cierre de la sesión de reflexión conjunta* (Cs_Rc) se caracteriza porque uno o los dos tutores en su conjunto se enfocan en finalizar la sesión, para situar a los AdD sobre distintas tareas del curso o de la actividad y organización de la siguiente sesión. En algunos casos también los tutores consignan a los aprendices organizar el mobiliario en su estado inicial para continuar en clase regular o dejar el salón (recogen sus pertenencias).

Los patrones tipo de actuación de la PPA y los AdD en el SI son por ejemplo las que se extraen de la sesión de reflexión conjunta *CC_S1_S15*:

Actor	Actuaciones	Mensajes
TAP_3	Escucha el cierre de la sesión	
TCI_3	Cierra la sesión y recuerda tareas pendientes	TCI_3: (1.39.33.2) Bueno y por último hoy íbamos vamos a, a poner en conjunto lo de la tarea, pero ya quedó como para en dos semanas, para verificar conceptos de lo que son ambientes de aprendizaje,

Actor	Actuaciones	Mensajes
		escenarios y contextos y cómo lo relacionamos también con la práctica, entonces abrí, abrí
AdD_r	Escucha el cierre de la sesión	
AdD_r_p	Escucha el cierre de la sesión	
	Escuchan el cierre de la sesión	
AdD_s	Comunica al TCI_3 el inconveniente que se le ha presentado al momento de enviar su tarea	AdD_3_11: (1.40.00.7) Ayer se cayó en diez minutos antes que podamos subir la tarea

5.4.2. Evolución de la actividad conjunta en el proceso de reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de los AdD: Mapas de Interactividad Caso C

A continuación, se presenta en diferentes mapas de interactividad (ver Figura 5.37) cada una de las sesiones de reflexión conjunta sobre la PP, estos mapas incluyen tres columnas que contienen información relevante, una primera columna incluye el tiempo de duración del segmento, una segunda columna contiene el nombre del segmento y se encuentra coloreada según su tipo y la tercera columna incluye el porcentaje de tiempo del segmento con respecto a la duración de la sesión en específico. Todas estas columnas tienen como referente temporal una escala de tiempo que marcan la duración de cada SI, este referente temporal se ubica al lado izquierdo del conjunto de mapas del Caso C.

La forma en la que se presentan los datos de las S_Rc al igual que en los casos anteriores proporciona un plano general que permite mirar de primera mano la estructura de la actividad conjunta en una sesión, como a lo largo de las sesiones y en un segundo plano permite mirar la evolución de los diferentes tipos de segmentos en específico y a lo largo de las sesiones. Lo que promueve la identificación de actuaciones tipo de la PPA, las formas de organización que presentan la actividad conjunta, las secuencias de actuación en cada sesión y a lo largo de las sesiones.

En las siguientes páginas se presenta de manera detallada la descripción de los mapas de interactividad conjunta de las S_Rc correspondientes al Caso C, esta descripción se refiere a la presencia o ausencia de los diferentes tipos de segmento de interactividad y a su duración.

5.4.2.1. Evolución de la actividad conjunta en el proceso de reflexión sobre la PP en la formación de AdD correspondientes al estudio de Caso C

En el Figura 5.37 se puede observar la actividad conjunta correspondiente a las seis S_Rc sobre experiencias o situaciones de la PP traídas por los AdD al aula de clase universitaria. La revisión detenida y profunda de las sesiones de reflexión (tanto video/audio/texto) han permitido identificar 22 tipos de segmentos, en concreto cada S_Rc presenta distinto número de segmentos como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 5.4.2 Caso C, número de tipos de SI y frecuencia por S_Rc

S_Rc	Nº de SI en la S_Rc	Nº de Tipos de SI
CC_S1	15	11
CC_S2	11	10
CC_S3	13	10
CC_S4	8	6

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

S_Rc	Nº de SI en la S_Rc	Nº de Tipos de SI
CC_S5	6	6
CC_S6	7	7
Total de SI en CC	60	

Nota. La información que se presenta en la Tabla 5.4.2 se ha obtenido del análisis de las S_Rc del Caso B y muestra el número de SI identificados por sesión y el número de tipos de SI identificados por medio del análisis de interactividad (Coll et al., 2008), dicho análisis se trabajó empleando el software AtlasTi 9®.

En la CC_S1 se identificaron 15 SI, que corresponden a 11 tipos de SI, en la CC_S2 se identificaron 11 SI, que se presentan en 10 tipos de SI, en la CC_S3 se identificaron 13 SI, que se presentan en 10 tipos de SI, en la CC_S4 se identificaron 8 SI, que se presentan en 6 tipos de SI, en la CC_S5 se identificaron 6 SI, que se presentan en 6 tipos de SI y en la CC_S6 se identificación 7 SI, que se presentan en 7 tipos de SI.

En concreto en el Caso C no se presenta un tipo segmento de interactividad como recurrente en cada sesión de reflexión conjunta.

Continuando con el orden de frecuencia/recurrencia en un **primer término** dos de los tipos de SI que se presentan en **siete ocasiones** a lo largo de las 6 S_Rc son, en este caso, el SI de *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (L_ex-si) surge en las sesiones CC_S2_S2, CC_S3_S7, CC_S3_S10, CC_S4_S2, CC_S4_S6, CC_S5_S4 y CC_S6_S5, mientras que el SI *Presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Pt_ex-si) surge en las S_Rc CC_S1_S3, CC_S1_S7, CC_S1_S9, CC_S1_S12, CC_S2_S7, CC_S3_S2 y CC_S3_S4.

En un **segundo término** surgen en **seis ocasiones** dos tipos de SI, el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Ec/ex-si) en concreto en las S_Rc CC_S1_S4, CC_S2_S3, CC_S2_S8, CC_S3_S12, CC_S5_S2 y CC_S6_S6, mientras que el SI *Cierre de la reflexión de la experiencia o situación de PP y apertura de una nueva experiencia o situación de PP* (C_ex-si/A_ex-si) surge en concreto en la S_Rc CC_S1_S6, CC_S2_S6, CC_S3_S6, CC_S3_S9, CC_S4_S5 y CC_S6_S4.

En un **tercer término** de frecuencia surgen dos tipos SI en **cuatro ocasiones** cada uno; el SI *Inicio de sesión de reflexión* (Is_rc) en concreto en las S_Rc CC_S1_S1, CC_S2_S1, CC_S3_S1 y CC_S4_S1; mientras que el SI *Exploración conjunta de actuaciones alternativas a las identificadas en la experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Ec/ac-atl) surge en las S_Rc CC_S1_S8, CC_S2_S10, CC_S3_S5 y CC_S6_S3.

En un **cuarto término** de frecuencia surgen dos tipos SI en **tres ocasiones** cada uno; el SI *Focalización por los tutores en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico* (F/Ts/TemPed_ex-si/Uca) el mismo que surge en las S_Rc CC_S1_S11, CC_S5_S5 y CC_S6_S2; mientras que el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta* (Cs_Rc) se presenta en las S_Rc CC_S1_S15, CC_S2_S11 y CC_S6_S7.

En un **quinto término** de frecuencia se anotan seis tipos SI que surgen en **dos ocasiones** cada uno a lo largo de las S_Rc del CA, que presentamos a continuación; el SI *Focalización por el TCI_3 en una temática que al AdD le resulte interesante indagar de la experiencia o situación de PP* (F/TCI_3/Tem_ex-si) que en concreto se presenta en las S_Rc CC_S2_S4 y CC_S3_S8; el SI *Inicio de la sesión de reflexión conjunta con lectura de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Is_rc/L_ex-si) el mismo que surge en las S_Rc CC_S5_S1 y CC_S6_S1; el SI *Exploración conjunta la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso por los tutores del conocimiento académico*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

(Ec/ex-si/Ts_Uca) se presenta en la S_Rc CC_S4_S4 y CC_S5_S3; el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta con recapitulación* (Cs_Rc/Rcap) surge en las S_Rc CC_S4_S8 y CC_S5_S6; el SI *Focalización por el TAP_3 en un elemento o aspecto de una temática relacionada con la experiencia o situación de PP* (F/TAP_3/asp-ele_ex-si) se presenta en la S_Rc CC_S1_S5 y CC_S1_S13, mientras que el SI *Focalización por el TAP_3 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F/TAP_3/TemPed_ex-si) se presenta en las CC_S4_S3 y CC_S4_S7.

En un *sexto término* de frecuencia se anotan los SI que surgen en *una sola ocasión* a lo largo de las S_Rc del CA, así se presentan a continuación: el SI *Presentación de la tarea de reflexión conjunta* (Pt_rc) que surge en la S_Rc CC_S1_S2; el SI *Ampliación de información sobre la experiencia o situación de PP guiada por las preguntas del TCI_3* (Ai_ex-si/preg_TCI_3) que se presenta en la S_Rc CC_S3_S11, el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP guiada por preguntas del TCI_3* (Ec/ex-si/preg_TCI_3) que se presenta en la S_Rc CC_S3_S3; el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión desde una experiencia similar a la que se relató* (Ec_ex-si/sim) que se presenta en la S_Rc CC_S1_S10; el SI *Exploración conjunta la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con solicitud por ambos tutores de uso del conocimiento académico* (Ec/ex-si/TAP_3_Uca) que surge en la S_Rc CC_S2_S9; el SI *Síntesis de las aportaciones de los participantes a la reflexión* (S/a_p_r) que se presenta en la S_Rc CC_S1_S14; el SI *Valoración de la experiencia o situación de PP guiada por preguntas de los tutores* (V/ex-si/preg_Ts) que surge en la S_Rc CC_S1_S14 y mientras que el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta y planificación de tutorías para el desarrollo de la tarea del curso* S_Rc (Cs_Rc/P_t) se presenta en la SI S_Rc CC_S3_S13.

A continuación, se presenta la siguiente carta de colores de cada tipo SI del CC y seguido se presenta el mapa de SI del CC.

Tabla 5.4.3 Carta de colores de cada tipo SI del CC

Denominación de SIC	Código
1) Inicio de la sesión de reflexión	(Is_rc)
2) Presentación de la tarea de reflexión conjunta	(Pt_rc)
3) Presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión	(Pt_ex-si)
4) Inicio de la sesión de reflexión conjunta con lectura de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión	(Is_rc/L_ex-si)
5) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión	(L_ex-si)
6) Ampliación de información sobre la experiencia o situación de PP guiada por las preguntas del TCI_3	(Ai_ex-si/preg_TCI_3)
7) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP	(Ec/ex-si)
8) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP guiada por preguntas del TCI_3	(Ec/ex-si/preg_TCI_3)
9) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión desde una experiencia similar a la que se relató (Ec_ex-si/sim)	(Ec_ex-si/sim)
10) Exploración conjunta la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso por los tutores del conocimiento académico	(Ec/ex-si/Ts_Uca)
11) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con solicitud por el TAP_3 de uso del conocimiento académico	(Ec/ex-si/TAP_3_Uca)
12) Exploración conjunta de actuaciones alternativas a las identificadas en la experiencia o situación de PP objeto de reflexión	(Ec/ac-atl)

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Denominación de SIC	Código
13) Focalización por el TAP_3 en un elemento o aspecto de una temática relacionada con la experiencia o situación de PP	(F/TAP_3/asp-ele_ex-si)
14) Focalización por el TAP_3 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP	(F/TAP_3/TemPed_ex-si)
15) Focalización por el TCI_3 en una temática que al AdD le resulte interesante indagar de la experiencia o situación de PP	(F/TCI_3/Tem_ex-si)
16) Focalización por los tutores en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico	(F/Ts/TemPed_ex-si/Uca)
17) Cierre de la reflexión de la experiencia o situación de PP y apertura de una nueva experiencia o situación de PP	(C_ex-si/A_ex-si)
18) Síntesis de las aportaciones de los participantes a la reflexión	(S/a_p_r)
19) Valoración de la experiencia o situación de PP guiada por preguntas de los tutores	(V/ex-si/preg_Ts)
20) Cierre de la sesión de reflexión conjunta y planificación de tutorías para el desarrollo de la tarea del curso	(Cs_Rc/P_t)
21) Cierre de la sesión de reflexión conjunta con recapitulación	(Cs_Rc/Rcap)
22) Cierre de la sesión de reflexión conjunta	(Cs_Rc)

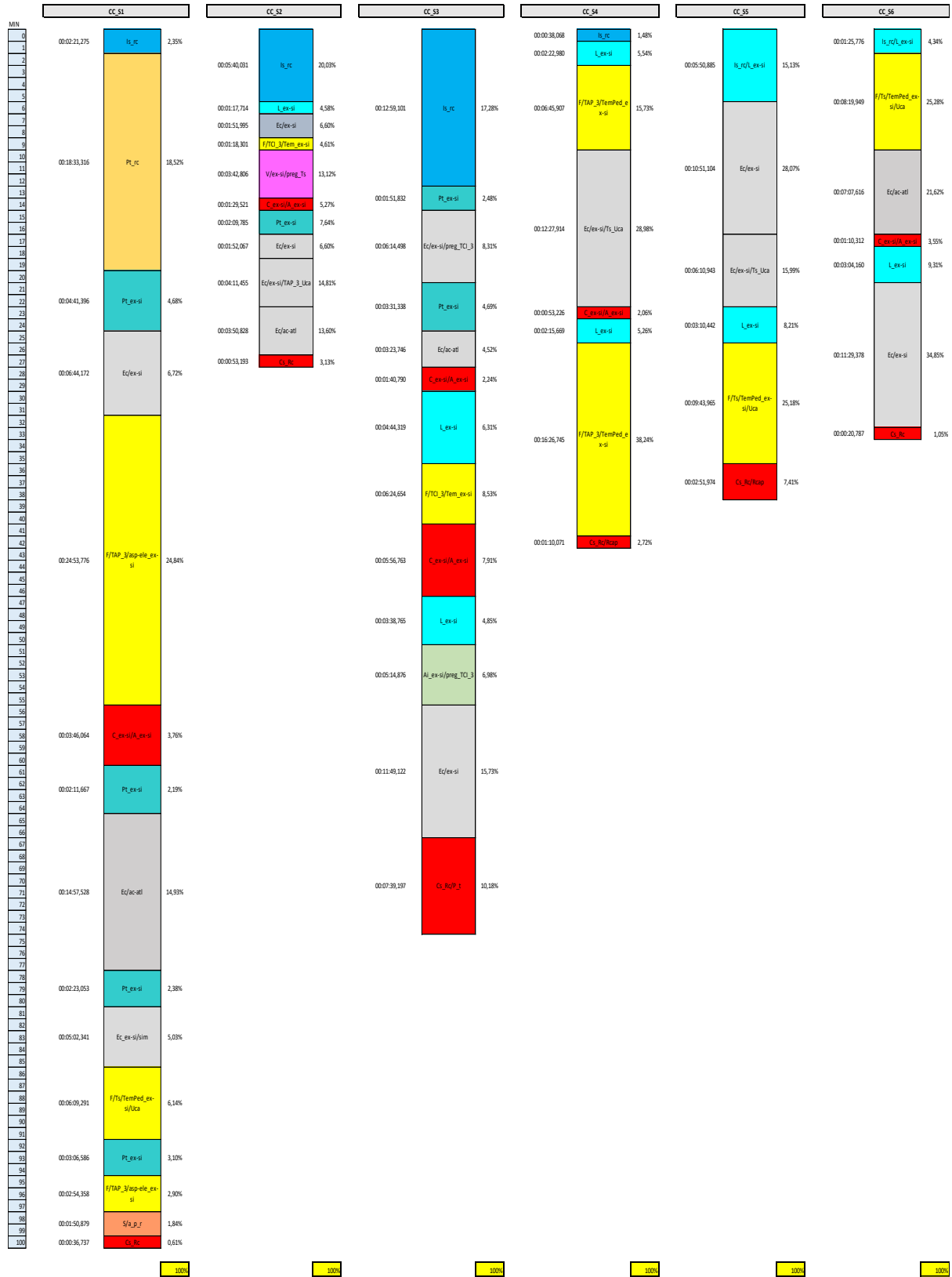
En la Figura 5.37 que se presenta en la siguiente página se puede apreciar la distribución de los SI dentro del Caso C y dentro de cada una de las sesiones.

**TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V**

5.4.2.2. Mapas de segmentos CC

Figura 5.37 Mapas de interactividad CC

([Mapa de SI CC, ver anexos digitales](#))



5.4.2.3. Síntesis por frecuencia de aparición de SI en el Caso C

En síntesis, los veintidós tipos de SI identificados en el Caso C los que presentan mayor frecuencia son por **siete ocasiones** a lo largo de las seis S_Rc el SI *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (L_ex-si) y *Presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Pt_ex-si). Se presentan por **seis ocasiones** a lo largo de las seis S_Rc el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Ec/ex-si) y el SI *Cierre de la reflexión de la experiencia o situación de PP y apertura de una nueva experiencia o situación de PP* (C_ex-si/A_ex-si). Se presentan en **cuatro ocasiones** a lo largo de las seis S_Rc los SI de *Inicio de sesión de reflexión* (Is_rc), el SI *Exploración conjunta de actuaciones alternativas a las identificadas en la experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Ec/ac-atl). Mientras que se presentan en **tres ocasiones** el SI *Focalización por los tutores en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico* (F/Ts/TemPed_ex-si/Uca) y el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta* (Cs_Rc).

A continuación, se anotan los SI que surgen en **dos ocasiones** a lo largo de las S_Rc del CC, el SI *Focalización por el TCI_3 en una temática que al AdD le resulte interesante indagar de la experiencia o situación de PP* (F/TCI_3/Tem_ex-si); el SI *Inicio de la sesión de reflexión conjunta con lectura de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Is_rc/L_ex-si); el SI *Exploración conjunta la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso por los tutores del conocimiento académico* (Ec/ex-si/Ts_Uca); el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta con recapitulación* (Cs_Rc/Rcap); el SI *Focalización por el TAP_3 en un elemento o aspecto de una temática relacionada con la experiencia o situación de PP* (F/TAP_3/asp-ele_ex-si); el SI *Focalización por el TAP_3 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F/TAP_3/TemPed_ex-si).

Mientras que los SI que se presentan en **una ocasión** a lo largo de las S_Rc del CC, son el SI *Presentación de la tarea de reflexión conjunta* (Pt_rc), el SI *Ampliación de información sobre la experiencia o situación de PP guiada por las preguntas del TCI_3* (Ai_ex-si/preg_TCI_3); el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP guiada por preguntas del TCI_3* (Ec/ex-si/preg_TCI_3); el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión desde una experiencia similar a la que se relató* (Ec_ex-si/sim); el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con solicitud por ambos tutores de uso del conocimiento académico* (Ec/ex-si/TAP_3_Uca); el SI *Síntesis de las aportaciones de los participantes a la reflexión* (S/a_p_r); el SI *Valoración de la experiencia o situación de PP guiada por preguntas de los tutores* (V/ex-si/preg_Ts) y el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta y planificación de tutorías para el desarrollo de la tarea del curso* (Cs_Rc/P_t).

5.4.2.4. Evolución de los SI del Caso C con base al tiempo de duración a lo largo de las sesiones

Con base al tiempo de duración de Caso C (05:18:17,079), el mismo que comporta seis S_Rc, se ha identificado que el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Ec/ex-si) representa el 14,02% que comprende un tiempo de 00:44:37,838 del tiempo en conjunto del CC, en este sentido se puede ya inferir que la mayor actividad en conjunto de los tutores es la exploración de uno o más aspectos o elementos de las experiencias o situaciones sobre las que se reflexionan. Por otro lado, el SI *Exploración conjunta de actuaciones alternativas a las identificadas en la experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Ec/ac-atl) representa el 9,21% y comprende un tiempo de 0:29:19,718 del tiempo en conjunto del CC. Se considera necesario hacer notar que la suma de tiempo de estos dos tipos de SI alcanza un tiempo de 01:13:57,556 del tiempo en conjunto del CC representando un 23,23% del porcentaje de tiempo del CC.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

Seguido el SI de *Focalización por el TAP_3 en un elemento o aspecto de una temática relacionada con la experiencia o situación de PP* (F/TAP_3/asp-ele_ex-si) representa el 8,74% lo que comprende un tiempo de 00:27:48,135, seguido se presenta otros dos tipos de SI considerados como focalización, el primero de ellos *Focalización por los tutores en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico* (F/Ts/TemPed_ex-si/Uca) representa el 7,61% lo que comprende un tiempo de 00:24:13,205 y el SI de *Focalización por el TAP_3 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP* (F/TAP_3/TemPed_ex-si) representa el 7,29% lo que comprende un tiempo de 00:23:12,652, el surgimiento de este tipo de SI marca la actividad de los tutores un poco independientemente de la actuación de cada uno de ellos. Dentro de este tipo de SI es pertinente visualizar que la sumatoria de este tipo de SI es de 23,64% lo que implica un tiempo de 01:15:13,992 del tiempo global del CC.

Así también el SI *Inicio de sesión de reflexión* (Is_rc) representa el 6,80% lo que comprende un tiempo de 00:21:38,475, en este tipo de SI los tutores enmarcan la actividad y la organizan. A su vez se presenta el SI *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (L_ex-si) que representa el 6,46% del tiempo del CC e implica el 00:20:34,049 del tiempo global del CC, a su vez un SI similar pero que difiere en su forma de puesta en común de la experiencia o situación de PP es el SI *Presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Pt_ex-si) que representa el 6,26% lo que implica el 00:19:55,657 del tiempo global del CC, en conjunto estos dos tipos de SI representan el 12,72% lo que implica 00:40:29,706 del tiempo global del CC que se dedica para la puesta en común de las experiencias o situaciones de PP por parte de los Add_s.

Continuando en este sentido el SI *Exploración conjunta la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso por los tutores del conocimiento académico* (Ec/ex-si/Ts_Uca) representa 5,86% lo que implica 00:18:38,857 del tiempo global del CC, seguido el SI *Presentación de la tarea de reflexión conjunta* (Pt_rc) que representa 5,83% lo que implica 00:18:33,385 del tiempo global del CC, en este segmento en concreto los tutores ponen en común la dinámica del proceso de reflexión sobre la PP a los Add_s.

A continuación, el SI *Cierre de la reflexión de la experiencia o situación de PP y apertura de una nueva experiencia o situación de PP* (C_ex-si/A_ex-si) representa el 4,70% lo que implica 00:14:56,676 del tiempo de CC. Con tiempos menores se presentan los SI de *Focalización por el TCI_3 en una temática que al Add le resulte interesante indagar de la experiencia o situación de PP* (F/TCI_3/Tem_ex-si) que representa el 2,42% e implica el 0:07:42,955 del tiempo de CC, a su vez el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta y planificación de tutorías para el desarrollo de la tarea del curso* (Cs_Rc/P_t) que representa el 2,40% e implica 00:07:39,197 del tiempo de CC, mientras que el SI *Inicio de la sesión de reflexión conjunta con lectura de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión* (Is_rc/L_ex-si) que representa el 2,29% e implica 00:07:16,661 del tiempo de CC, a su vez el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP guiada por preguntas del TCI_3* (Ec/ex-si/preg_TCI_3) representa el 1,96% e implica el 00:06:14,498 del tiempo de CC, seguido se ubica el SI *Ampliación de información sobre la experiencia o situación de PP guiada por las preguntas del TCI_3* (Ai_ex-si/preg_TCI_3) que representa el 1,65% e implica el 00:05:14,876 del tiempo de CC, a continuación surge el SI *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión desde una experiencia similar a la que se relató* (Ec_ex-si/sim) que representa el 1,58% e implica el 00:05:02,341 del tiempo de CC. Así también el SI *Exploración conjunta la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con solicitud por ambos tutores de uso del conocimiento académico* (Ec/ex-si/Ts_Uca) que representa el 1,32% e implica el 00:04:11,455 del tiempo de CC, seguido se presenta el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta con recapitulación* (Cs_Rc/Rcap) que representa el 1,27% e implica 00:04:02,045 del tiempo de CC, seguido continúa el SI *Valoración de la experiencia o*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

situación de PP guiada por preguntas de los tutores (V/ex-si/preg_Ts) que representa el 1,17% e implica 00:03:42,806 del tiempo de CC, a continuación se presenta el SI *Síntesis de las aportaciones de los participantes a la reflexión (S/a_p_r)* que representa el 0,58% e implica 0:01:50,879 del tiempo total del CC y finalmente el SI *Cierre de la sesión de reflexión conjunta (Cs_Rc)* que representa 0,58% e implica 00:01:50,717 del tiempo total del CC.

5.4.2.5. Evolución de la actividad conjunta en el proceso de reflexión sobre la PP en la formación de AdD correspondientes al estudio de Caso C por sesión

5.4.2.5.1. Evolución de la actividad conjunta en la sesión de reflexión sobre las PP CC_S1

En la S_Rc CC_S1 se presentan 11 tipos de SI de un total de 15 SI que se han identificado en esta sesión, la S_Rc inicia con el SI; **i) Inicio de la sesión de reflexión conjunta (Is_rc)** el mismo que tiene una duración de 00:02:21,275 y representa un 2,35% del tiempo de la S_Rc CC_S1 y el 0,74% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 10,88%, a continuación, surge el SI; **ii) Presentación de la tarea de reflexión conjunta (Pt_rc)** el mismo que tiene una duración de 00:18:33,316 y representa un 18,52% del tiempo de la S_Rc CC_S1 y el 5,83% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 100%, a continuación, surge el SI; **iii) Presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Pt_ex-si)** el mismo que tiene una duración de 00:04:41,396 y representa un 4,68% del tiempo de la S_Rc CC_S1 y el 1,47% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 23,53%, a continuación, surge el SI; **iv) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Ec/ex-si)** el mismo que tiene una duración de 00:06:44,172 y representa un 6,72% del tiempo de la S_Rc CC_S1 y el 2,12% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 15,09%, a continuación, surge el SI; **v) Focalización por el TAP_3 en un elemento o aspecto de una temática relacionada con la experiencia o situación de PP (F/TAP_3/asp-ele_ex-si)** el mismo que tiene una duración de 00:24:53,776 y representa un 24,84% del tiempo de la S_Rc CC_S1 y el 7,82% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 89,55%, a continuación, surge el SI; **vi) Cierre de la reflexión de la experiencia o situación de PP y apertura de una nueva experiencia o situación de PP (C_ex-si/A_ex-si)** el mismo que tiene una duración de 00:03:46,064 y representa un 3,76% del tiempo de la S_Rc CC_S1 y el 1,18% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 25,21%, a continuación, surge el SI; **vii) Presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Pt_ex-si)** el mismo que tiene una duración de 00:02:11,667 y representa un 2,19% del tiempo de la S_Rc CC_S1 y el 0,69% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 11,01%, a continuación, surge el SI; **viii) Exploración conjunta de actuaciones alternativas a las identificadas en la experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Ec/ac-atl)** el mismo que tiene una duración de 00:14:57,528 y representa un 14,93% del tiempo de la S_Rc CC_S1 y el 4,70% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 51,00%, a continuación, surge el SI; **ix) Presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Pt_ex-si)** el mismo que tiene una duración de 00:02:23,053 y representa un 2,38% del tiempo de la S_Rc CC_S1 y el 0,75% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CA representa el 11,96%, a continuación, surge el SI; **x) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión desde una experiencia similar a la que se relató**

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN CAPÍTULO V

(Ec_ex-si/sim) el mismo que tiene una duración de 00:05:02,341 y representa un 5,03% del tiempo de la S_Rc CC_S1 y el 1,58% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 100%, a continuación, surge el **xi) Focalización por los tutores en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico** (F/Ts/TemPed_ex-si/Uca) el mismo que tiene una duración de 00:06:09,291 y representa un 6,14% del tiempo de la S_Rc CC_S1 y el 1,93% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 25,41%, a continuación, surge el **SI; xii) Presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión** (Pt_ex-si) el mismo que tiene una duración de 00:03:06,586 y representa un 3,10% del tiempo de la S_Rc CC_S1 y el 0,98% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 15,61%, a continuación, surge el **SI; xiii) Focalización por el TAP_3 en un elemento o aspecto de una temática relacionada con la experiencia o situación de PP** (F/TAP_3/asp-ele_ex-si) el mismo que tiene una duración de 00:02:54,358 y representa un 2,90% del tiempo de la S_Rc CC_S1 y el 0,91% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 10,45%, a continuación, surge el **SI; xiv) Síntesis de las aportaciones de los participantes a la reflexión** (S/a_p_r) el mismo que tiene una duración de 00:01:50,879 y representa un 1,84% del tiempo de la S_Rc CC_S1 y el 0,58% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 100%, a continuación, surge el **SI; xv) Cierre de la sesión de reflexión conjunta** (Cs_Rc) el mismo que tiene una duración de 00:00:36,737 y representa un 0,61% del tiempo de la S_Rc CC_S1 y el 0,19% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 33,18%, con este SI finaliza la S_Rc CC_S1.

5.4.2.5.2. Evolución de la actividad conjunta en la sesión de reflexión sobre las PP CC_S2

En la S_Rc CC_S2 se presentan 10 tipos de SI de un total de 11 SI que se han identificado en esta sesión, la S_Rc inicia con el **SI; i) Inicio de la sesión de reflexión conjunta** (Is_rc) el mismo que tiene una duración de 00:05:40,031 y representa un 20,03% del tiempo de la S_Rc CC_S2 y el 1,78% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 26,19%, a continuación, surge el **SI; ii) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión** (L_ex-si) el mismo que tiene una duración de 00:01:17,714 y representa un 4,58% del tiempo de la S_Rc CC_S2 y el 0,41% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 6,30%, a continuación, surge el **SI; iii) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión** (Ec/ex-si) el mismo que tiene una duración de 00:01:51,995 y representa un 6,60% del tiempo de la S_Rc CC_S2 y el 0,59% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 4,18%, a continuación, surge el **SI; iv) Focalización por el TCI_3 en una temática que al AdD le resulte interesante indagar de la experiencia o situación de PP** (F/TCI_3/Tem_ex-si) el mismo que tiene una duración de 00:01:18,301 y representa un 4,61% del tiempo de la S_Rc CC_S2 y el 0,41% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 16,91%, a continuación, surge el **SI; v) Valoración de la experiencia o situación de PP guiada por preguntas de los tutores** (V/ex-si/preg_Ts) el mismo que tiene una duración de 00:03:42,806 y representa un 13,12% del tiempo de la S_Rc CC_S2 y el 1,17% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 100%, a continuación, surge el **SI; vi) Cierre de la reflexión de la experiencia o situación de PP y apertura de una nueva experiencia o situación de PP** (C_ex-si/A_ex-si) el mismo que tiene una duración de 00:01:29,521 y representa un 5,27% del tiempo de la S_Rc CC_S2 y el 0,47%

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 9,98%, a continuación, surge el SI; **vii) Presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Pt_ex-si)** el mismo que tiene una duración de 00:02:09,785 y representa un 7,64% del tiempo de la S_Rc CC_S2 y el 0,68% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 10,85%, a continuación, surge el SI; **viii) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Ec/ex-si)** el mismo que tiene una duración de 00:01:52,067 y representa un 6,60% del tiempo de la S_Rc CC_S2 y el 0,59% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 4,18%, a continuación, surge el SI; **ix) Exploración conjunta la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con solicitud por ambos tutores de uso del conocimiento académico (Ec/ex-si/Ts_Uca)** el mismo que tiene una duración de 00:04:11,455 y representa un 14,81% del tiempo de la S_Rc CC_S2 y el 1,32% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 100%, a continuación, surge el SI; **x) Exploración conjunta de actuaciones alternativas a las identificadas en la experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Ec/ac-atl)** el mismo que tiene una duración de 00:03:50,828 y representa un 13,60% del tiempo de la S_Rc CC_S2 y el 1,21% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 13,12%, a continuación, surge el SI; **xi) Cierre de la sesión de reflexión conjunta (Cs_Rc)** el mismo que tiene una duración de 00:00:53,193 y representa un 3,13% del tiempo de la S_Rc CC_S2 y el 0,28% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 48,04%, finalizando con este SI la S_Rc CC_S2.

5.4.2.5.3. Evolución de la actividad conjunta en la sesión de reflexión sobre las PP CC_S3

En la S_Rc CC_S3 se presentan 10 tipos de SI de un total de 13 SI que se han identificado en esta sesión, la S_Rc inicia con el SI; **i) Inicio de la sesión de reflexión (Is_rc)** el mismo que tiene una duración de 00:12:59,101 y representa un 17,28% del tiempo de la S_Rc CC_S3 y el 4,08% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 60%, a continuación, surge el SI; **ii) Presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Pt_ex-si)** el mismo que tiene una duración de 00:01:51,832 y representa un 2,48% del tiempo de la S_Rc CC_S3 y el 0,59% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 9,35%, a continuación, surge el SI; **iii) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP guiada por preguntas del TCI_3 (Ec/ex-si/preg_TCI_3)** el mismo que tiene una duración de 00:06:14,498 y representa un 8,31% del tiempo de la S_Rc CC_S3 y el 1,96% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 100%, a continuación, surge el SI; **iv) Presentación de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Pt_ex-si)** el mismo que tiene una duración de 00:03:31,338 y representa un 4,69% del tiempo de la S_Rc CC_S3 y el 1,11% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 17,68%, a continuación, surge el SI; **v) Exploración conjunta de actuaciones alternativas a las identificadas en la experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Ec/ac-atl)** el mismo que tiene una duración de 00:03:23,746 y representa un 4,52% del tiempo de la S_Rc CC_S3 y el 1,07% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 11,58%, a continuación, surge el SI; **vi) Cierre de la reflexión de la experiencia o situación de PP y apertura de una nueva experiencia o situación de PP (C_ex-si/A_ex-si)** el mismo que tiene una duración de 00:01:40,790 y representa un 2,24% del tiempo de la S_Rc CC_S3 y el 0,53% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

largo del CC representa el 11,24%, a continuación, surge el SI; **vii) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (L_ex-si)** el mismo que tiene una duración de 00:04:44,319 y representa un 6,31% del tiempo de la S_Rc CC_S3 y el 1,49% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 23,04%, a continuación, surge el SI; **viii) Focalización por el TCI_3 en una temática que al AdD le resulte interesante indagar de la experiencia o situación de PP (F/TCI_3/Tem_ex-si)** el mismo que tiene una duración de 00:06:24,654 y representa un 8,53% del tiempo de la S_Rc CC_S3 y el 2,01% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 83,09%, a continuación, surge el SI; **ix) Cierre de la reflexión de la experiencia o situación de PP y apertura de una nueva experiencia o situación de PP (C_ex-si/A_ex-si)** el mismo que tiene una duración de 00:05:56,763 y representa un 7,91% del tiempo de la S_Rc CC_S3 y el 1,87% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 39,79% , a continuación, surge el SI; **x) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (L_ex-si)** el mismo que tiene una duración de 00:03:38,765 y representa un 4,85% del tiempo de la S_Rc CC_S3 y el 1,15% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 17,73%, a continuación, surge el SI; **xi) Ampliación de información sobre la experiencia o situación de PP guiada por las preguntas del TCI_3 (Ai_ex-si/preg_TCI_3)** el mismo que tiene una duración de 00:05:14,876 y representa un 6,98% del tiempo de la S_Rc CC_S3 y el 1,65% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 100%, a continuación, surge el SI; **xii) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Ec/ex-si)** el mismo que tiene una duración de 00:11:49,122 y representa un 15,73% del tiempo de la S_Rc CC_S3 y el 3,71% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 26,48%, a continuación, surge el SI; **xiii) Cierre de la sesión de reflexión conjunta y planificación de tutorías para el desarrollo de la tarea del curso (Cs_Rc/P_t)** el mismo que tiene una duración de 00:07:39,197 y representa un 10,18% del tiempo de la S_Rc CC_S3 y el 2,40% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 100%, con este SI finaliza la S_Rc CC_S3.

5.4.2.5.4. Evolución de la actividad conjunta en la sesión de reflexión sobre las PP CC_S4

En la S_Rc CC_S4 se presentan 6 tipos de SI de un total de 8 SI que se han identificado en esta sesión, la S_Rc inicia con el SI; **i) Inicio de la sesión de reflexión (Is_rc)** el mismo que tiene una duración de 00:00:38,068 y representa un 1,48% del tiempo de la S_Rc CC_S4 y el 0,20% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 2,93%, a continuación, surge el SI; **ii) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (L_ex-si)** el mismo que tiene una duración de 00:02:22,980 y representa un 5,54% del tiempo de la S_Rc CC_S4 y el 0,75% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 11,59%, a continuación, surge el SI; **iii) Focalización por el TAP_3 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP (F/TAP_3/TemPed_ex-si)** el mismo que tiene una duración de 00:06:45,907 y representa un 15,73% del tiempo de la S_Rc CC_S4 y el 2,13% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 29,15%, a continuación, surge el SI; **iv) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso por los tutores del conocimiento académico (Ec/ex-si/Ts_Uca)** el mismo que tiene una duración de 00:12:27,914 y representa un 28,98% del tiempo de la S_Rc CC_S4 y el 3,92% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 66,85%, a continuación, surge el SI; **v)**

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

Cierre de la reflexión de la experiencia o situación de PP y apertura de una nueva experiencia o situación de PP (C_ex-si/A_ex-si) el mismo que tiene una duración de 00:00:53,226 y representa un 2,06% del tiempo de la S_Rc CC_S4 y el 0,28% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 5,94% a continuación, surge el SI; **vi**) *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (L_ex-si)* el mismo que tiene una duración de 00:02:15,669 y representa un 5,26% del tiempo de la S_Rc CC_S4 y el 0,71% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 10,99%, a continuación, surge el SI; **vii**) *Focalización por el TAP_3 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP (F/TAP_3/TemPed_ex-si)* el mismo que tiene una duración de 00:16:26,745 y representa un 38,24% del tiempo de la S_Rc CC_S4 y el 5,17% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 70,85%, a continuación, surge el SI; **viii**) *Cierre de sesión de reflexión conjunta con recapitulación (Cs_Rc/Rcap)* el mismo que tiene una duración de 00:01:10,071 y representa un 2,72% del tiempo de la S_Rc CC_S4 y el 0,37% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 28,95%, con este SI finaliza la S_Rc CC_S4.

5.4.2.5.5. Evolución de la actividad conjunta en la sesión de reflexión sobre las PP CC_S5

En la S_Rc CC_S5 se presentan 6 tipos de SI de un total de 6 SI que se han identificado en esta sesión, la S_Rc inicia con el SI; **i**) *Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Is_rc/L_ex-si)* el mismo que tiene una duración de 00:05:50,885 y representa un 15,13% del tiempo de la S_Rc CC_S5 y el 1,84% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 80,36%, a continuación, surge el SI; **ii**) *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Ec/ex-si)* el mismo que tiene una duración de 00:10:51,104 y representa un 28,07% del tiempo de la S_Rc CC_S5 y el 3,41% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 24,31%, a continuación, surge el SI; **iii**) *Exploración conjunta la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso por los tutores del conocimiento académico (Ec/ex-si/Ts_Uca)* el mismo que tiene una duración de 00:06:10,943 y representa un 15,99% del tiempo de la S_Rc CC_S5 y el 1,94% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 33,15%, a continuación, surge el SI; **iv**) *Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (L_ex-si)* el mismo que tiene una duración de 00:03:10,442 y representa un 8,21% del tiempo de la S_Rc CC_S5 y el 1,00% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 15,43%, a continuación, surge el SI; **v**) *Focalización por los tutores en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico (F/Ts/TemPed_ex-si/Uca)* el mismo que tiene una duración de 00:09:43,964 y representa un 25,18% del tiempo de la S_Rc CC_S5 y el 3,06% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 40,18%, a continuación, surge el SI; **vi**) *Cierre de sesión de reflexión conjunta con recapitulación (Cs_Rc/Rcap)* el mismo que tiene una duración de 00:02:51,974 y representa un 7,41% del tiempo de la S_Rc CC_S5 y el 0,90% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 71,05%, con este SI finaliza la S_Rc CC_S5.

5.4.2.5.6. Evolución de la actividad conjunta en la sesión de reflexión sobre las PP CC_S6

En la S_Rc CC_S6 se presentan 7 tipos de SI de un total de 7 SI que se han identificado en esta sesión, la S_Rc inicia con el SI; **i**) *Inicio de sesión de reflexión conjunta con lectura de la experiencia*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

o situación de PP objeto de reflexión (Is_rc/L_ex-si) el mismo que tiene una duración de 00:01:25,776 y representa un 4,34% del tiempo de la S_Rc CC_S6 y el 0,45% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 19,64%, a continuación, surge el SI; **ii) Focalización por los tutores en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico (F/Ts/TemPed_ex-si/Uca)** el mismo que tiene una duración de 00:08:19,949 y representa un 25,28% del tiempo de la S_Rc CC_S6 y el 2,62% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 34,40%, a continuación, surge el SI; **iii) Exploración conjunta de actuaciones alternativas a las identificadas en la experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Ec/ac-atl)** el mismo que tiene una duración de 00:07:07,616 y representa un 21,62% del tiempo de la S_Rc CC_S6 y el 2,24% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 23,40%, a continuación, surge el SI; **iv) Cierre de la reflexión de la experiencia o situación de PP y apertura de una nueva experiencia o situación de PP (C_ex-si/A_ex-si)** el mismo que tiene una duración de 00:01:10,312 y representa un 3,55% del tiempo de la S_Rc CC_S6 y el 0,37% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 7,84%, a continuación, surge el SI; **v) Lectura de una experiencia o situación de PP objeto de reflexión (L_ex-si)** el mismo que tiene una duración de 00:03:04,160 y representa un 9,31% del tiempo de la S_Rc CC_S6 y el 0,96% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 14,92%, a continuación, surge el SI; **vi) Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión (Ec/ex-si)** el mismo que tiene una duración de 00:11:29,378 y representa un 34,85% del tiempo de la S_Rc CC_S6 y el 3,61% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 25,74%, a continuación, surge el SI; **vii) Cierre de la sesión de reflexión conjunta (Cs_Rc)** el mismo que tiene una duración de 00:00:20,787 y representa un 1,05% del tiempo de la S_Rc CC_S6 y el 0,11% del tiempo total a lo largo de las sesiones del CC y con respecto al porcentaje de tiempo relativo al tipo de SI a lo largo del CC representa el 18,77%, con este SI finaliza la S_Rc CC_S6.

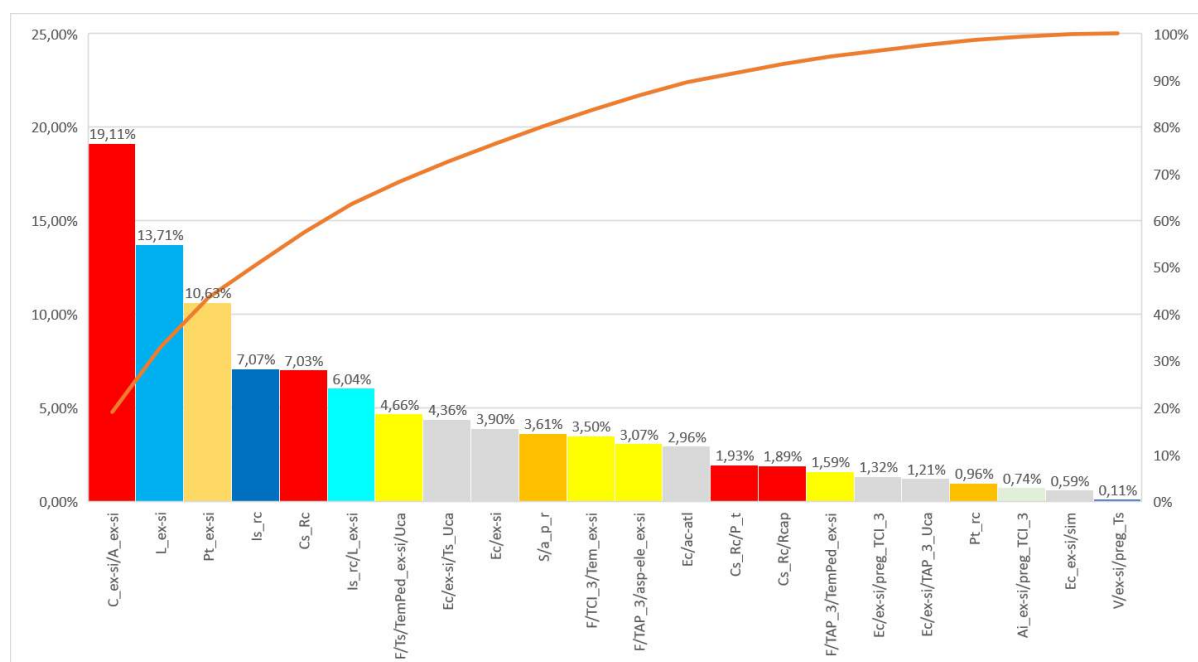
5.4.2.6. Síntesis de conjunto del Caso C

A modo de síntesis de lo expuesto anteriormente este apartado muestra las diversas actuaciones de los tutores de la PPA, por cada uno de los tipos de SI y a lo largo del conjunto de las S_Rc del CC. Empezamos haciendo un recuento de la duración de los tipos de SI, en el que se detalla el porcentaje relativo al tiempo de duración de cada tipo de SI a lo largo de las sesiones que compone del CC, como se muestra a continuación:

Nota. Continúa en la página siguiente, ya que se presenta una figura que excede el espacio restante de la página.

**TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V**

Figura 5.38 Cuadro de porcentajes por tipo de SI CC



Nota. La Figura 5.38 muestra los porcentajes de tiempo que representan los tipos de segmentos de interactividad a lo largo del CC ([anexo en digital](#)). Los datos que se presentan en la figura han sido extraídos de la codificación de los SI en el programa ATLAS.ti 9® y trabajados de manera gráfica en Excel® a través de una tabla dinámica.

El CC comportó la reflexión conjunta de 16 experiencias o situaciones de PP, la mismas que fueron abordadas de distintas formas, siete de ellas se trabajaron como presentaciones de experiencias o situaciones, en concreto cuatro en la S_Rc CC_S1, una en la S_Rc CC_S2 y dos en la S_Rc CC_S3, dos más se trabajaron al inicio de sesión de reflexión conjunta, una en la S_Rc CC_S5 y una en la S_Rc CC_S6 y por último siete se trabajaron como lectura de experiencias o situaciones, en concreto una en la S_Rc CC S2, dos en la S_Rc CC S3, dos en la S_Rc CC S4, una en la S_Rc CC S5 y una en la S_Rc CC S6. Esta información se la puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 5.4.4 Frecuencia de segmentos de lectura o presentación de una experiencia de situación de PP a lo largo del CC

S_Rc	03_Pt_ex-si Gr=7	04_Is_rc/L_ex-si Gr=2	05_L_ex-si Gr=7	Totales
CC_S1	4	0	0	4
CC_S2	1	0	1	2
CC_S3	2	0	2	4
CC_S4	0	0	2	2
CC_S5	0	1	1	2
CC_S6	0	1	1	2
Totales	7	2	7	16

Nota. Los datos que se presentan en la tabla se han obtenido de la codificación en ATLAS.ti 9® de la diferentes SI de Lectura o presentación de las experiencias o situaciones de reflexión que se han trabajado en el CC.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Las contribuciones de cada uno de los tutores a lo largo del CC tienen la siguiente duración y se distribuyen de la manera que exponemos a continuación: la contribución del TAP_3 comporta un tiempo de 1:15:57,945 correspondiendo al 60,38% de intervención de los tutores a lo largo de las S_Rc del CC y con respecto al tiempo global del conjunto de S_Rc del CC representa el 23,84%. Por su parte la contribución del TCI_3 comporta un tiempo de 0:49:50,823 correspondiendo al 39,62% de intervención de los tutores a lo largo de las S_Rc del CC y con respecto al tiempo global del conjunto de S_Rc del CC representa el 15,65%.

Esta distribución de tiempo permite mirar de primera mano que la participación del TAP_3 es mayor a la que desarrolla el TCI_3. Aunque en la Tabla 5.4.5 se puede apreciar que el TCI_3 es quien mayor frecuencia de participación a lo largo de las S_Rc del CC, pero sus intervenciones con respecto al tiempo es menor.

Tabla 5.4.5 La tabla de frecuencias y porcentajes relativos y absolutos de fragmentos de intervención de los tutores a lo largo del CC

S_Rc	TAP_3 ACTUACIÓN			TCI_3 ACTUACIÓN			Totales		
	Gr=126			Gr=145					
	<i>f</i>	% <i>f</i>	% <i>t</i>	<i>f</i>	% <i>f</i>	% <i>t</i>	<i>f</i>	% <i>f</i>	% <i>t</i>
CC_S1 Gr=124	47	69,12	19,03	21	30,88	8,50	68	100,00	27,53
CC_S2 Gr=78	27	64,29	10,93	15	35,71	6,07	42	100,00	17,00
CC_S3 Gr=142	0	0,00	0,00	78	100,00	31,58	78	100,00	31,58
CC_S4 Gr=80	29	78,38	11,74	8	21,62	3,24	37	100,00	14,98
CC_S5 Gr=54	10	45,45	4,05	12	54,54	4,86	22	100,00	8,91
Totales	113	45,75	45,75	134	54,25	54,25	247	100,00	100,00

Nota. Los datos que se presentan en la tabla se han obtenido de la codificación de las actuaciones de los tutores TCI_3 y TAP_3 en ATLAS.ti 9® a lo largo de las diferentes sesiones de reflexión que comporta el CC. Es necesario hacer notar que en la columna de cada tutor se presenta la frecuencia de participación de cada uno de los tutores, se han identificado 126 (Gr=126) intervenciones del TAP_3 y 147 (Gr=147) intervenciones del TCI_3.

A continuación, se presenta la descripción de las actuaciones por tutor y por sesión del Caso C, descripciones que se acompañan de una Figura que muestra en barras de colores el porcentaje de tiempo que ocupa las actuaciones de un determinado tutor en los diferentes tipos de SI que se han identificado en cada una de las sesiones de reflexión conjunta. A más de esto se presenta una Tabla que integra el código del SI, el porcentaje de tiempo y el tiempo que ocupa la actuación de tutor en dichos SI a lo largo de la sesión de reflexión conjunta.

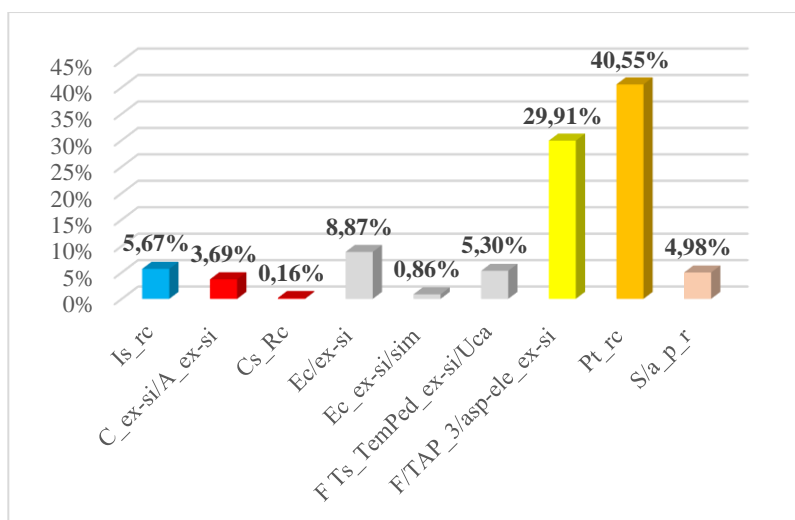
5.4.2.6.1. Síntesis de la S_Rc CC_S1. Contribución de los tutores

La *actuación en TAP_3 S_Rc CC_S1* comporta un tiempo de 0:33:42,797 (ver Figura 5.39 y Tabla 5.4.6). Su intervención surge al inicio de la S_Rc en la que recuerda el Eje integrador y Núcleo problémico el curso. Así también se encarga de organizar en conjunto con los AdD el mobiliario en forma de “U”, mientras va organizando la tarea de reflexión. En esta primera sesión de reflexión conjunta surge un SI de presentación de la tarea de reflexión en la que el tutor en un primer momento recuerda los instrumentos y usos de los documentos de la PP y explica la forma en la que deben estar

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

redactados los relatos de las ex-si de la PP objeto de reflexión que llevaran los AdD. Asimismo, recuerda el cumplimiento del registro de los documentos de PP, en concreto los diarios de campo. También expone el foco de la relatoría (experiencias de la práctica), el número y criterios de selección para su presentación en la sesión (necesitan reflexión), su actuación en este SI es bastante importante ya que comunica a los AdD normas a seguir para el proceso de reflexión, además de ejemplificar una situación la misma que se relaciona con el Eje integrador del curso. Luego solicita voluntarios para presentar una ex-si, identificando al AdD que presentará una ex-si, esto también le comporta la organización del contexto áulico para continuar con el proceso de reflexión. Luego de presentada la ex-si el tutor abre el espacio para indagar algunos aspectos de la propuesta el trabajo de reflexión, el TAP_3 cierra la exploración de la situación y abre un segmento de interpretación en el que su actuación gira en torno a indagar sobre algunos aspectos y elementos de la ex-si, a más de alentar la participación de los AdD, también puntualmente ordena esta participación. Al finalizar este primer momento de reflexión el tutor cierra el espacio agradeciendo la participación, recordando las tareas de reflexión (la escritura de relatorías). Posteriormente el TAP_3 solicita la participación de una nueva ex-si a un AdD, luego de esta presentación el tutor inicia la exploración de la misma solicitando ampliar la información de la ex-si para mejorar la comprensión de la situación, centrándose en un aspecto o elemento de esta, al tiempo que va reconociendo los aportes de los AdD, en el transcurso de la ampliación de la información de la ex-si el tutor va pautando la intervención del AdD y valora el trabajo desarrollado en la primera relatoría. Su actuación también se centra en animar a la presentación de experiencias similares a las que se relató, a su vez que focaliza la reflexión en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación objeto de reflexión, en algunas ocasiones hace uso del conocimiento académico, como también comenta experiencias personales, para luego realizar una síntesis de lo abordado y cerrar la sesión.

Figura 5.39 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S1.



Nota. La actividad del TAP_3 gira entorno a los SI de *Focalización por el TAP_3 en un elemento o aspecto de una temática relacionada con la experiencia o situación de PP* (F/TAP_3/asp-ele_ex-si) y el SI de Presentación de la tarea de reflexión conjunta (Pt_rc), este último característico de esta sesión en la que se inicia la experiencia de reflexión.

Tabla 5.4.6 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S1

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Is_rc	5,67%	0:01:54,710
C_ex-si/A_ex-si	3,69%	0:01:14,735

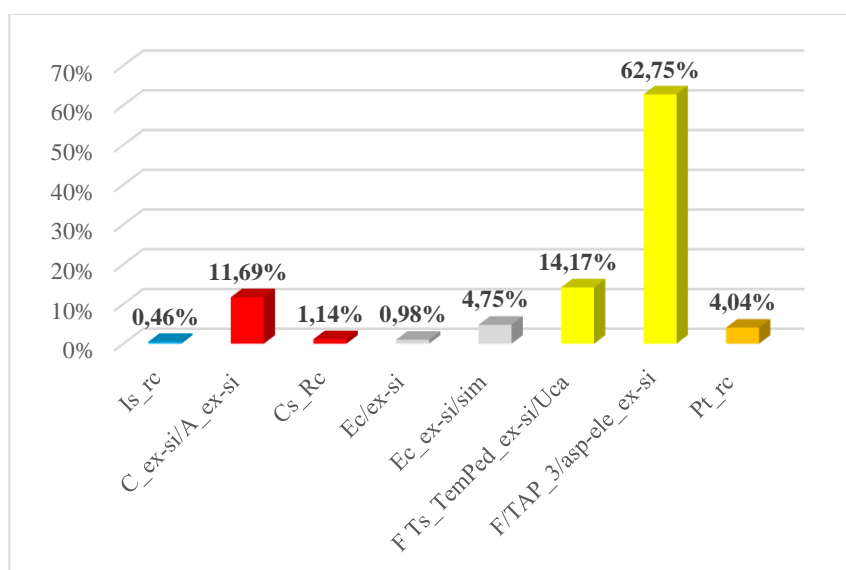
TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Cs_Rc	0,16%	0:00:03,231
Ec/ex-si	8,87%	0:02:59,499
Ec_ex-si/sim	0,86%	0:00:17,353
F Ts_Temped_ex-si/Uca	5,30%	0:01:47,180
F/TAP_3/asp-ele_ex-si	29,91%	0:10:05,081
Pt_rc	40,55%	0:13:40,207
S/a_p_r	4,98%	0:01:40,801
Total	100%	0:33:42,797

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del TAP_3 desde la codificación de las S_Rc CC_S1. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9@.

Por otro lado, **la actuación del TCI_3 en la S_Rc CC_S1** comporta un tiempo de 0:04:43,312 (ver Figura 5.40 y Tabla 5.4.7). La misma que inicia en el SI de focalización de la reflexión en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación objeto de reflexión, en este espacio el tutor hace uso del conocimiento académico a más de preguntar por un aspecto o elemento de la ex-si, actuación que sucede recurrentemente en este SI en varios momentos hasta el surgimiento del SI de cierre de la ex-si y apertura de la siguiente ex-si, en este SI el tutor comparte su percepción por el nuevo currículo de educación, a su vez abre el espacio para presentar la nueva ex-si. Posterior a esta lectura el TCI_3 centra su actuación en la exploración de determinados aspectos o elementos de la situación o experiencia, al mismo tiempo va realizando preguntas sobre en aspecto elemento de la situación y abre el espacio para la participación de los AdD. Al final de la S_Rc el tutor agradece la participación.

Figura 5.40 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S1.



Nota. La figura muestra que el TCI_3 centra su actividad en los SI de focalización, en específico en el SI de *Focalización por el TAP_3 en un elemento o aspecto de una temática relacionada con la experiencia o situación de PP* (F/TAP_3/asp-ele_ex-si) y en el SI de Focalización por los tutores en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico (F/Ts/Temped_ex-si/Uca) -en amarillo-.

Tabla 5.4.7 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S1

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Is_rc	0,46%	0:00:01,309

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

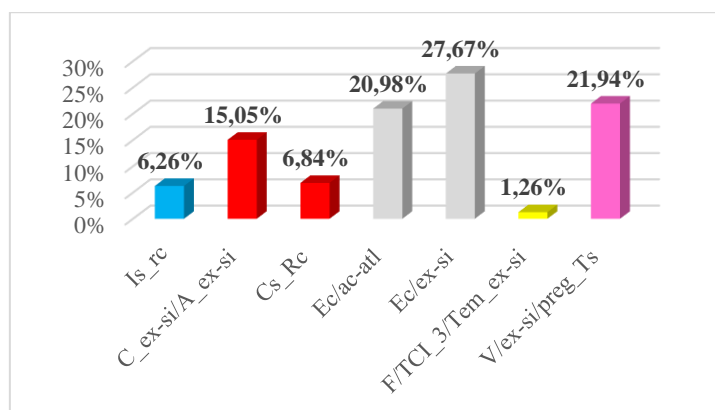
TIPO DE SI	%	TIEMPO
C_ex-si/A_ex-si	11,69%	0:00:33,129
Cs_Rc	1,14%	0:00:03,231
Ec/ex-si	0,98%	0:00:02,783
Ec_ex-si/sim	4,75%	0:00:13,471
F Ts_TemPed_ex-si/Uca	14,17%	0:00:40,145
F/TAP_3/asp-ele_ex-si	62,75%	0:02:57,790
Pt_rc	4,04%	0:00:11,454
Total	100%	0:04:43,312

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del TCI_3 desde la codificación de las S_Rc CC_S1. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9@.

5.4.2.6.2.Síntesis de la S_Rc CC_S2. Contribución de los tutores

La *actuación del TAP_3 en la S_Rc CC_S2* comporta un tiempo de 0:09:48,063 (ver Figura 5.41 y Tabla 5.4.8) inicia con la solicitud al AdD de la presentación de la ex-si, a su vez el tutor va pautando la dinámica del proceso de reflexión. Luego de la lectura de la ex-si el tutor solicita ampliar la información para la comprensión de ex-si. Posterior el tutor centra su actuación en la exploración de un aspecto o elemento de la situación o experiencia y abre el espacio para la intervención de los demás AdD. Luego surge un SI de focalización en el que el tutor pone acento en un aspecto relacionado con la situación presentada, así como valora la percepción del AdD sobre la actuación docente en la ex-si, a su vez recuerda las consignas de participación, en este sentido la actuación del tutor es recurrente, vuelve a abrir el espacio para la participación de los AdD. Luego el tutor se encarga de cerrar la exploración sobre esta primera ex-si y abrir el espacio para la lectura o presentación de una siguiente ex-si. En este espacio aprovecha para recordar las normas de la tarea de reflexión. Luego de la presentación de esta nueva ex-si el tutor vuelve a abrir un SI de exploración de la ex-si, en la que participan los AdD, en este espacio el tutor suele también hacer uso del conocimiento académico para explicar la situación. A lo largo de la sesión el tutor va animando a la participación de los AdD, además de organizar su participación. También en conjunto con el TCI_3 abren el espacio para la propuesta de actuaciones alternativas que puedan desarrollarse en la ex-si que es objeto de reflexión, también va solicitando a los AdD la presentación de experiencias similares a la que se relató, desde las que se exploran soluciones o actuaciones alternativas. Al final de la sesión agradece al AdD relator como a los AdD por su participación y cierra la sesión recordando el desarrollo de las tareas inherentes a la práctica preprofesional.

Figura 5.41 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S2.



Nota. Como se muestra en el a Figura la mayor participación del TAP_3 es en los SI de exploración conjunta -en gris-. Algo interesante en esta sesión es la actuación de tutor en el SI de *Valoración de la*

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

experiencia o situación de PP guiada por preguntas de los tutores (V/ex-si/preg_Ts) -en rosa-, SI en que se mira una actuación conjunta con el TCI_3.

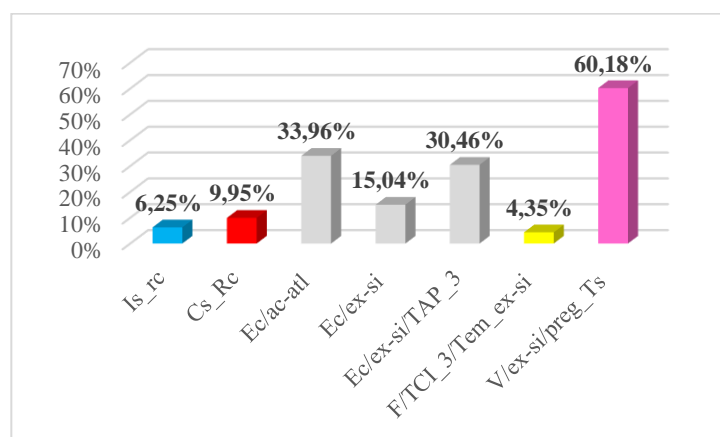
Tabla 5.4.8 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S2

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Is_rc	6,26%	0:00:36,841
C_ex-si/A_ex-si	15,05%	0:01:28,518
Cs_Rc	6,84%	0:00:40,197
Ec/ac-atl	20,98%	0:02:03,377
Ec/ex-si	27,67%	0:02:42,693
F/TCI_3/Tem_ex-si	1,26%	0:00:07,413
V/ex-si/preg_Ts	21,94%	0:02:09,024
Total	100%	0:09:48,063

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del TAP_3 desde la codificación de las S_Rc CC_S2. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

La *actuación del TCI_3 en S_Rc CC_S2* comporta el tiempo de 0:02:50,394 (ver Figura 5.42 y Tabla 5.4.9). El tutor inicia pautando la dinámica del proceso de reflexión. Luego de la lectura de la ex-si, luego de la lectura el tutor solicita información al AdD relator para ampliar la comprensión de la situación, centrando la exploración en un aspecto o elemento de la situación o experiencia, a su vez abre el espacio a la participación de los AdD. Enseguida en un SI de focalización el tutor focaliza la reflexión en un aspecto relacionado con la situación presentada. Posterior a ello el tutor emite una valoración y cuestionamientos de la valoración que realiza el AdD sobre la clase docente. También valora y enlaza la experiencia de PP con el desarrollo de los trabajos del curso. A continuación, en el SI de exploración el tutor solicita a los AdD usar el conocimiento académico para explicar la situación. En este espacio el tutor va organizando la participación de los AdD y dirigiendo la exploración de los AdD a la elaboración de soluciones o actuaciones alternativas, al final el tutor recuerda la aplicación de la planificación a la PP.

Figura 5.42 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S2.



Nota. La figura muestra que la actuación de docente se centra también en los SI de exploración de la situación -en gris-. Asimismo, se mira que la actuación del tutor se centra en el SI de *Valoración de la experiencia o situación de PP guiada por preguntas de los tutores (V/ex-si/preg_Ts) -en rosa-*, la actuación de los dos tutores en este SI es mucho más conjunta y compartida.

Tabla 5.4.9 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S2

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Is_rc	6,25%	0:00:10,642
Cs_Rc	9,95%	0:00:16,955
Ec/ac-atl	33,96%	0:00:57,860
Ec/ex-si	15,04%	0:00:25,626
Ec/ex-si/TAP_3	30,46%	0:00:51,898
F/TCI_3/Tem_ex-si	4,35%	0:00:07,413
V/ex-si/preg_Ts	60,18%	0:01:42,548
Total	100%	0:02:50,394

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del TCI_3 desde la codificación de las S_Rc CC_S2. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9@.

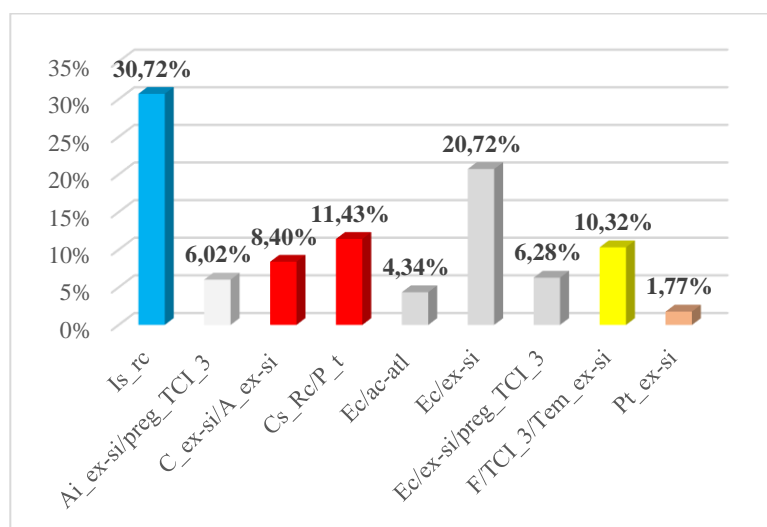
5.4.2.6.3. Síntesis de la S_Rc CC_S3. Contribución de los tutores

En esta sesión el TAP_3 no participa, desarrollando la sesión en su completitud el TCI_3, de quien desatollamos sus actuaciones ahora.

La *actuación del TCI_3 en la S_Rc CC_S3*, es quien trabaja todo el proceso de reflexión su actuación comporta 0:29:56,390 del tiempo de la sesión (ver Figura 5.43 y Tabla 5.4.10). En esta sesión el tutor es quien organiza la presentación de la ex-si, designa al AdD relator y solicita atención a los AdD para iniciar con la lectura de la ex-si. Luego de la lectura de la ex-si el tutor abre el espacio para la exploración conjunta de la ex-si sin antes recordar las normas de participación. En este SI el tutor indaga recurrentemente sobre un aspecto o elemento de la situación y aclara la tarea de reflexión, además va organizando la participación de los AdD. Luego que se presenta una ex-si el tutor siempre solicita ampliar la información y abre el espacio para la participación de los AdD. En este tipo de SI el tutor valora positivamente la actuación del AdD. Posterior al SI de ampliación el tutor cierra la reflexión sobre la ex-si anterior y abre una nueva ex-si objeto de reflexión. Luego de la lectura abre nuevamente el espacio de reflexión y se inicia un SI de exploración, abriendo el espacio para la intervención de otros AdD. A continuación, el tutor focaliza la reflexión en un aspecto relacionado con la situación presentada. En este espacio el tutor realiza preguntas sobre el valor de la actuación docente, así como pregunta por un aspecto o elemento de la ex-si. Luego se produce un cierre y apertura del ex-si, luego de este SI el tutor solicita la ampliación de información y comenta un aspecto o elemento de la situación, poniendo de relieve el rol de los participantes en el proceso de reflexión. A su vez el tutor relaciona las ex-si con las situaciones que se encuentran trabajando en el PIENSA, en este momento el tutor organiza la solicitud de tutorías para la tarea del curso proponiendo un cronograma de tutoría y luego cierra la S_Rc.

Nota. Continúa en la página siguiente, ya que se presenta una figura que excede el espacio restante de la página.

Figura 5.43 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S3.



Nota. La participación del TCI_3 se centra en organizar la sesión de reflexión en concreto en el SI de *Inicio de la sesión de reflexión* (Is_rc) -en azul-, a su vez también su actuación se enfoca en los SI de exploración conjunta de la situación.

Tabla 5.4.10 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S3

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Is_rc	30,72%	0:09:11,865
Ai_ex-si/preg_TCI_3	6,02%	0:01:48,218
C_ex-si/A_ex-si	8,40%	0:02:30,812
Cs_Rc/P_t	11,43%	0:03:25,302
Ec/ac-atl	4,34%	0:01:18,046
Ec/ex-si	20,72%	0:06:12,186
Ec/ex-si/preg_TCI_3	6,28%	0:01:52,801
F/TCI_3/Tem_ex-si	10,32%	0:03:05,366
Pt_ex-si	1,77%	0:00:31,794
Total	100%	0:29:56,390

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del TCI_3 desde la codificación de las S_Rc CC_S3. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

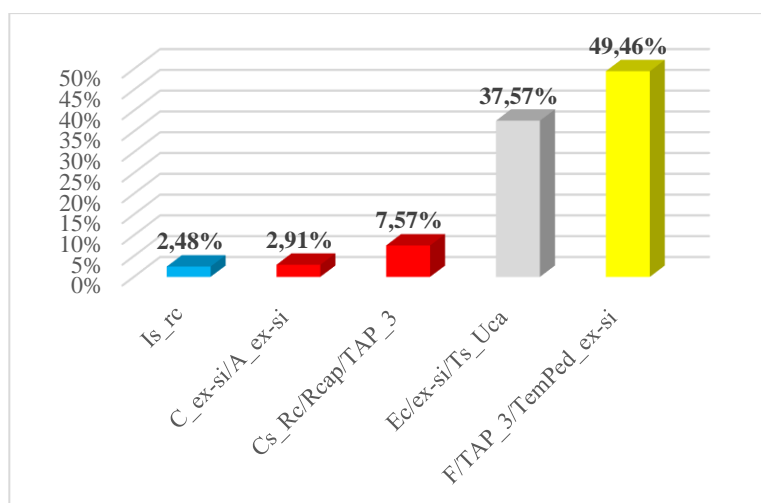
5.4.2.6.4. Síntesis de la S_Rc CC_S4. Contribución de los tutores

La *actuación el TAP_3 en la S_Rc CC_S4* comporta en esta sesión un tiempo de 0:14:28,679 (ver Figura 5.44 y Tabla 5.4.11). Como ya es recurrente el TAP_3 es quien abre la S_Rc y el espacio para la presentación o lectura de la ex-si. Posterior a la lectura de la ex-si el tutor focaliza la reflexión en una temática pedagógica, abriendo un espacio de opiniones a los AdD. En esta sesión por primera vez el tutor solicita sintetizar la ex-si con el afán de identificar los aspectos más importantes de ella, la actuación del tutor continúa con la focalización de la reflexión en una temática pedagógica actuación que se mantiene a largo del SI. Luego ya en un SI de exploración el TAP_3 recapitula la reflexión para luego poner el acento en un aspecto o elemento de la ex-si. En este proceso de interactividad el tutor reconoce el aporte de los AdD y explora la ex-si haciendo uso del conocimiento académico. Una actuación recurrente del tutor es gestionar el SI de cierre de la reflexión de una ex-si y la apertura de una nueva ex-si para su reflexión, luego de la lectura de la ex-si el tutor focaliza tematizando pedagógicamente la ex-si, además de solicitar la participación de los AdD con sus opiniones, actuación

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

que se desarrolla en varios momentos. Al final de la S_Rc el tutor agradece la participación a los AdD y recapitula lo que se ha trabajado en la sesión, para luego finalizarla.

Figura 5.44 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S4.



Nota. Como se aprecia en la figura la actuación de tutor se centra mayoritariamente en los SI de Focalización por el TAP_3 en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP (F/TAP_3/TemPed_ex-si) -en amarillo- y en el SI de Exploración conjunta la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso por los tutores del conocimiento académico (Ec/ex-si/Ts_Uca).

Tabla 5.4.11 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S4

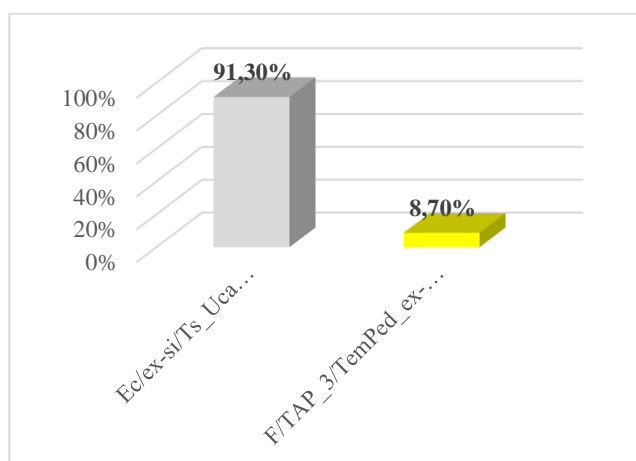
TIPO DE SI	%	TIEMPO
Is_rc	2,48%	0:00:21,565
C_ex-si/A_ex-si	2,91%	0:00:25,283
Cs_Rc/Rcap/TAP_3	7,57%	0:01:05,760
Ec/ex-si/Ts_Uca	37,57%	0:05:26,381
F/TAP_3/TemPed_ex-si	49,46%	0:07:09,690
Total	100%	0:14:28,679

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del TAP_3 desde la codificación de las S_Rc CC_S4. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

La **actuación del TCI_3 en la S_Rc CC_S4** en esta sesión comporta un tiempo de 0:04:52,750. Por otro lado, el tutor en el SI de exploración recapitula la exploración y a su vez consulta sobre un aspecto o elemento de la ex-si objeto de reflexión que lo explora recurrentemente. Posterior en el SI de focalización el tutor pone su acento en un aspecto o elemento de la ex-si, al final se sesión de reflexión conjunta el tutor agradece la participación del AdD al proceso de reflexión.

Nota. Continúa en la página siguiente, ya que se presenta una figura que excede el espacio restante de la página.

Figura 5.45 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S4.



Nota. Como se aprecia en el figura el tutor participa mayoritariamente en el SI de Exploración conjunta la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso por los tutores del conocimiento académico (Ec/ex-si/Ts_Uca) -en gris-.

Tabla 5.4.12 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S4

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Ec/ex-si/Ts_Uca	91,30%	0:04:27,268
F/TAP_3/TemPed_ex-si	8,70%	0:00:25,482
Total	100%	0:04:52,750

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del TCI_3 desde la codificación de las S_Rc CC_S4. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9@.

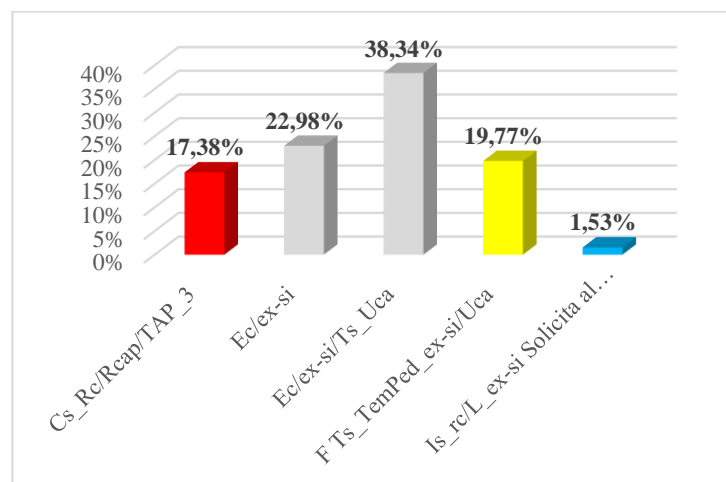
5.4.2.6.5. Síntesis de la S_Rc CC_S5. Contribución de los tutores

La *actuación del TAP_3 en la S_Rc CC_S5* comporta el tiempo de 0:09:27,215 (ver Figura 5.46 y Tabla 5.4.13). El tutor inicia solicitando la lectura de la ex-si. Posterior a la lectura de la ex-si se abre un SI de exploración en la que solicita aportes inherentes a la ex-si, y lo reconoce agradeciendo la participación de los AdD. Luego en este SI el tutor centra la exploración en un aspecto o elemento de la situación o experiencia, actividad que ya también ha sucedido en una sesión anterior, a su vez que abre el espacio a la participación de los AdD y anima su participación con experiencias similares a la que se relató. A su vez focaliza la reflexión en un aspecto o elemento de la situación que se presenta. Posterior en este SI el tutor se centra en solicitar actuaciones alternativas que permitan abordar la ex-si, en algunos momentos el tutor usa el conocimiento académico para abordar la ex-si. Luego en un SI de focalización el tutor como ya es recurrente en su actuación tematiza pedagógicamente la ex-si objeto de reflexión. Al final de la S_Rc el tutor recapitula lo que ha tratado en la sesión, como también comenta sobre un aspecto o elemento relacionado con la ex-si y cierra la sesión agradeciendo la participación.

Nota. Continúa en la página siguiente, ya que se presenta una figura que excede el espacio restante de la página.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Figura 5.46 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S5.



Nota. Como muestra la figura el tutor centra su actuación en el exploración conjunta de la experiencia o situación de PP -en gris-. A su vez su participación en el SI de *Focalización por los tutores en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico* (F/Ts/TemPed_ex-si/Uca) es bastante importante -en amarillo-.

Tabla 5.4.13 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S5

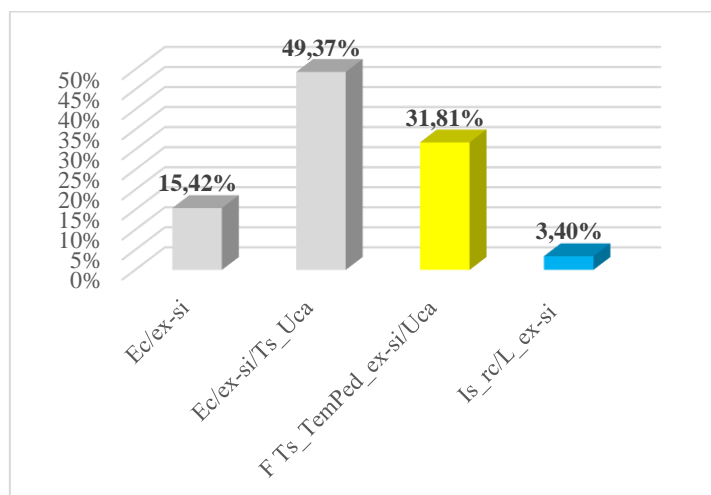
TIPO DE SI	%	TIEMPO
Cs_Rc/Rcap/TAP_3	17,38%	0:01:38,567
Ec/ex-si	22,98%	0:02:10,339
Ec/ex-si/Ts_Uca	38,34%	0:03:37,476
F Ts_TemPed_ex-si/Uca	19,77%	0:01:52,160
Is_rc/L_ex-si Solicita al AdD	1,53%	0:00:08,673
Total	100%	0:09:27,215

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del TAP_3 de la codificación de la S_Rc CC_S5. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

La **actuación del TCI_3 en la S_Rc CC_S5** comporta un tiempo de 0:04:14,760 (ver Figura 5.47 y Tabla 5.3.14). Su participación inicia al solicitar al AdD la lectura de la situación de la PP. Luego de la lectura en un SI de exploración el tutor solicita aportar experiencias o situaciones similares a la que se relató. Reitera la apertura del espacio de reflexión para la participación de los AdD, a quienes anima a participar. En este mismo SI el tutor consulta por un aspecto o elemento de la situación, a más de ir solicitando actuaciones alternativas para la situación. Asimismo, el tutor explora la situación haciendo uso del conocimiento académico. Posterior ya en un SI de focalización el tutor indaga sobre la generación de estrategias que ayuden a trabajar la ex-si. Enseguida en el SI de focalización el tutor pone su acento en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación objeto de reflexión. Al final de la sesión de reflexión conjunta el tutor comenta sobre un aspecto o elemento relacionado con la ex-si que se relató, para luego concluir agradeciendo la participación a los aprendices de docente.

Nota. Continúa en la página siguiente, ya que se presenta una figura que excede el espacio restante de la página.

Figura 5.47 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S5.



Nota. Como se aprecia en la figura la actuación de tutor se centra en los SI de exploración conjunta pero de manera especial en el SI de *Exploración conjunta la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso por los tutores del conocimiento académico* (Ec/ex-si/Ts_Uca) -en gris-, además tiene una actuación bastante amplia en el SI de *Focalización por los tutores en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico* (F/Ts/TempPed_ex-si/Uca) -en amarillo-.

Tabla 5.4.14 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S5

SI	%	TIEMPO
Ec/ex-si	15,42%	0:00:39,280
Ec/ex-si/Ts_Uca	49,37%	0:02:05,776
F Ts_TempPed_ex-si/Uca	31,81%	0:01:21,031
Is_rc/L_ex-si	3,40%	0:00:08,673
Total	100%	0:04:14,760

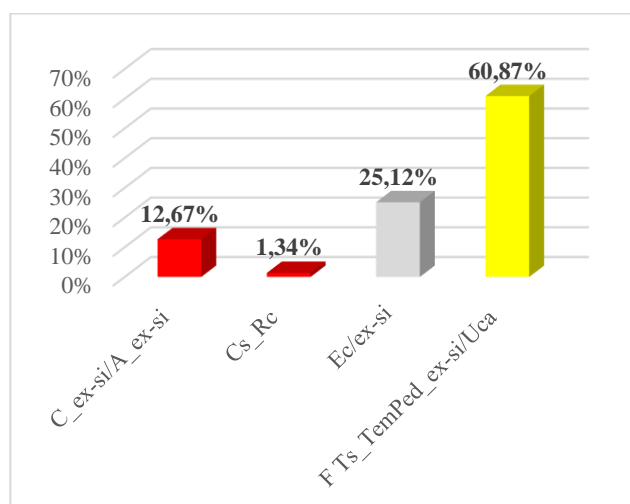
Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del TCI_3 de la codificación de la S_Rc CC_S5. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

5.4.2.6.6. Síntesis de la S_Rc CC_S6. Contribución de los tutores

La *actuación de TAP_3 en la S_Rc CC_S6* comporta un tiempo de 0:08:31,191 (ver Figura 5.48 y Tabla 5.4.15). La participación del tutor inicia en el SI de focalización en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación objeto de reflexión, en este espacio el tutor hace uso del conocimiento académico e indaga a los AdD sobre un aspecto o elemento de la situación. A su vez el tutor abre la participación a los AdD, actuación ya recurrente. En este espacio también se explora un aspecto y elemento de ex-si. La focalización en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación objeto de reflexión se mantiene a lo largo de la SI. Posterior a este SI el tutor hace uso del conocimiento académico para explorar un aspecto o elemento de la ex-si. Como actuación recurrente el tutor gestiona el SI de cierre de una ex-si y apertura una nueva ex-si, tal como lo hace en otras S_Rc pasadas. Luego de la lectura de la ex-si, se inicia nuevamente un SI de exploración en el que el tutor se centra la exploración en determinados aspectos o elementos de la situación o experiencia de PP sobre los cuales pregunta, a su vez que va abriendo la participación a los AdD, este es un patrón de actuaciones típico del TAP_3. Al final en la sesión el tutor agradece la participación de los AdD en la S_Rc.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO V

Figura 5.48 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S6.



Nota. En la figura se puede apreciar que la mayor actuación del TAP_3 se centra en el SI *Focalización por los tutores en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico* (F/Ts/TemPed_ex-si/Uca) -en amarillo-, segmento que lo trabajan la par con el TCI_3.

Tabla 5.4.15 Porcentaje de tiempo de actuación del TAP_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S6

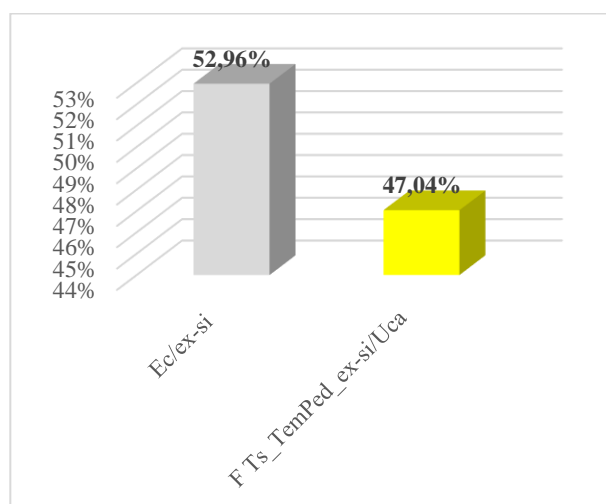
TIPO DE SI	%	TIEMPO
C_ex-si/A_ex-si	12,67%	0:01:04,770
Cs_Rc	1,34%	0:00:06,843
Ec/ex-si	25,12%	0:02:08,396
F Ts_TemPed_ex-si/Uca	60,87%	0:05:11,182
Total	100%	0:08:31,191

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del TAP_3 de la codificación de la S_Rc CC_S6. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

La *actuación del TCI_3 en la S_Rc CC_S6* comporta el 0:03:13,217 del tiempo de la S_Rc (ver Figura 5.49 y Tabla 5.4.16). Su actuación inicia en el SI de focalización, aunque le tutor pregunta a los AdD por un aspecto o elemento de la situación objeto de reflexión y sobre el cual explora, esta actuación es recurrente en el tutor. A continuación, el tutor focaliza la reflexión en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación objeto de reflexión. Al iniciar un SI de exploración el tutor se enfoca en centrar la exploración en determinados aspectos o elementos de la situación o experiencia preguntando nuevamente sobre un aspecto o elemento de la situación, esta actuación es típica y recurrente en el TCI_3, patrón que se repite en algunas ocasiones alrededor de esta. Al final de la sesión de reflexión el tutor agradece la participación.

Nota. Continúa en la página siguiente, ya que se presenta una figura que excede el espacio restante de la página.

Figura 5.49 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S6.



Nota. En la figura se puede apreciar que la actuación de tutor es bastante similar en dos SI, en concreto en el SI de *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP* (Ec/ex-si) -en gris-, como el *Focalización por los tutores en una temática pedagógica relacionada con la experiencia o situación de PP con uso del conocimiento académico* (F/Ts/TemPed_ex-si/Uca) -en amarillo.

Tabla 5.4.16 Porcentaje de tiempo de actuación del TCI_3 por tipo de SI en la S_Rc CC_S6

TIPO DE SI	%	TIEMPO
Ec/ex-si	52,96%	0:01:42,335
F Ts_TemPed_ex-si/Uca	47,04%	0:01:30,882
Total	100%	0:03:13,217

Nota. Datos obtenidos de la identificación de participación del TCI_3 de la codificación de la S_Rc CC_S6. Esta codificación se trabajó en el programa para análisis de datos ATLAS.ti 9®.

5.4.2.6.7. Síntesis de cierre de las actuaciones tipo de cada uno de los tutores que componen la PPA del CB

La actividad de los tutores en este caso es un poco más similar entre los dos, pero, aun así, representan diferencias bastante marcadas. Por ejemplo, el TAP_3 es quien por lo general gestiona el aula de la clase y el mobiliario para dar inicio al proceso de reflexión sobre la PP. A su vez sus peticiones se ven mucho más marcadas y amplias a diferencia del TCI_3. Por lo general las actuaciones típicas del TAP_3 están en un primer momento en organizar el aula de clase, gestionar recurrentemente la mayoría de SI a diferencia del TCI_3. Por lo general el TAP_3 es quien focaliza mucho más en las ex-si presentadas por los AdD. Una actuación que comparten mucho los dos tutores es abrir el espacio para la intervención de los AdD. El TCI_3 centra mucho su esfuerzo en el desarrollo de focalizaciones, en las que en algunos momentos hace uso del conocimiento académico. A su vez el TCI_3 centra mucho más sus actuaciones en los SI de exploración conjunta de la situación, su actividad se basa en emplear preguntas para poder ir aclarando algunas situaciones que se pueden presentar. En el cierre parece ser que la diferencia marcada que por su rol se puede apreciar se disminuye y es más o menos compartida por los tutores.

5.5. Síntesis del análisis de la interactividad

A partir de los resultados del análisis de la interactividad de los tres estudios de caso ahora presentamos un síntesis general. Como se ha podido apreciar en apartados anteriores y en síntesis

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

preliminares de cada una de S_Rc se ha logrado identificar que, a manera general en los tres casos, los tutores contribuyen a este proceso reflexivo para intentar mejorarlo de modo que resulte más efectivo y también contribuyen a que progrese la colaboración con sus AdD y entre los AdD en el proceso de reflexión. En los tres casos uno de los dos tutores inicia generalmente su intervención planteando indagaciones o hipótesis sobre la situación o experiencia de PP. Por lo general esta intervención va acompañada por el uso del conocimiento académico, que permite al tutor construir una explicación sobre la situación, en algunos momentos esta intervención es efectiva y acerca a los AdD a la comprensión de la situación de práctica, pero en ocasiones esta intervención desvía el foco de la comprensión de la situación, lo que no siempre contribuye a la comprensión e interpretación de la situación. Ello es debido a que, en determinados análisis, dichos tutores focalizan su explicación unilateralmente en uno o unos de los elementos de la situación, por lo que no consideran el conjunto de todos los aspectos como un todo global y relacionado de manera holística y, en otros análisis.

Frecuentemente, los tutores usan la situación tematizándola, al utilizarla como ejemplo de una temática teórica de relevancia en el programa de estudios de quinto ciclo (así, por ejemplo, se identifican formas interactivas de focalización en temáticas tales como: (i) tipos de modelos pedagógicos; conceptos de contexto educativo, ambiente educativo y escenario de aprendizaje; (ii) aspectos específicos o estrategias propias de la didáctica de las matemáticas, la lectura y la escritura, y ciencias naturales, y (iii) en aspectos normativos del currículo nacional de educación, entre otros), que se solapan integralmente con el Eje integrador y el Núcleo problémico que transversaliza el quinto semestre de la carrera de Educación Básica. En consecuencia, en ocasiones, los tutores contribuyen a la relación entre la teoría y la práctica promoviendo una relación dependiente y jerárquica entre ambos tipos de conocimiento, que otorga a la teoría un papel de conocimiento superior al que atribuye el conocimiento práctico. Así pues, la práctica no se analiza teniendo en cuenta su propia naturaleza, sino como ejemplo o ilustración de concepciones teóricas predominantes que la guían y contribuyen a su caracterización.

Asimismo, el proceso de reflexión que conducen los tutores permite poner en relación el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, lo que fomenta recurrentemente que los tutores relacionen este el conocimiento académico y el conocimiento práctico propio con la experiencia o situación objeto de reflexión, actividad que permite a los AdD encuadrar la situación, y los conduce a representarse mejor la situación y a operar en ella, desde la posible claridad que ha proporcionado el tutor desde su experiencia similar, así también los AdD podrían comprender y explicar mejor la situación que abordan en el proceso de reflexión. Por su parte los tutores también recurrentemente solicitan a los AdD la participación con la contribución de experiencias similares a la objeto de reflexión, esta demanda también fomenta la relación del conocimiento teórico con el conocimiento práctico, y a su vez permite a los AdD profundizar la reflexión sobre la situación a partir de la exploración de aspectos o elementos de la situación, aspectos o elementos que se relacionan con lo que se ha identificado en situaciones o experiencias similares que abordan.

Con respecto y en relación con los tipos de SI que se presentan en los tres casos de estudio uno de los más recurrentes y que coincide en los CA y CB es el de *Exploración conjunta de la situación*, así como los segmentos de *Focalización con uso del conocimiento académico* o *Focalización en una temática pedagógica* por parte de uno de los tutores que componen la PPA de cada caso de estudio. Mientras que en el CC el tipo de SI predominante es un tipo de *Exploración conjunta de la experiencia o situación de PP*. Por lo general estos dos tipos de SI permiten al AdD encuadrar la situación objeto de reflexión. Para aclarar más la síntesis del este trabajo se puede apreciar en el cuadro comparativo¹⁶

¹⁶ El cuadro comparativo se presenta en anexos digitales, debido a la dimensión que comportan las S_Rc de cada estudio de caso.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

(ver anexos) los SI identificados en las semanas 1 y 2 por cada uno de los casos, como antes ya se ha descrito y comentado, se puede observar que los SI que se encuentran con color gris (SI de Exploración) y en amarillo (SI de Focalización) son los más recurrentes en los tres casos CA, CB y CC a lo largo de la dos primeras semanas. Se puede también notar que en la primer semana en cada uno de los casos los tutores luego del inicio de la S_Rc abordan la organización de la actividad de reflexión sobre las situaciones o experiencias de PP, esto al ser la primera sesión de reflexión conjunta en el marco de esta investigación doctoral. Por otro lado, se puede notar que en el CB y CC se presenta el SI de Cierre de la exploración de una ex-si y apertura de una nueva ex-si. Por otro lado, en el CA y CC los AdD presentan las ex-si sin un relato, mientras que en el CB los AdD dan lectura al relato de la ex-si.

En las *semanas 3 y 4* el surgimiento de tipos de SI es muy similar entre cada uno de los tres casos, sobre todo por los SI de interactividad de *Exploración conjunta*. Asimismo, surgen con mayor frecuencia los SI de Focalización, pero estos difieren entre los casos, debido a la actuación de uno o de otro tutor quien inicia dicho SI y lo desarrolla a lo largo de su duración. En el CC hasta la tercera semana la organización de sesión de reflexión aún no es clara, los AdD por lo general presentan una experiencia de PP, pero no la gestionan en una relatoría escrita, generalmente solo la presentan. Un SI que surge en concreto en las sesiones 3 y 4 del CA es el de *Ampliación de información de la ex-si*, hasta esta semana este SI es una característica propia del CA, mientras que en el CB el SI que los caracteriza hasta la semana 4 es el SI de *Presentación de experiencias similares a la objeto de reflexión*. En la *semanas 5 y 6* los SI en cada caso parecen definirse con mucha claridad, volviéndose recurrente la presentación en el CA de los SI de *Ampliación de información de la ex-si*, mientras que en el CB el SI de *Presentación de experiencias similares a la objeto de reflexión* es el más recurrente, así como también los SI de *Focalización* en sus distintas variantes, los mismos que ocupan una gran cantidad de tiempo a lo largo de las S_Rc del CB, mientras que en el CC los SI de Exploración son los que surgen con mayor frecuencia y tienen una duración mayor en las S_Rc que comportan dicho caso, es preciso recordar que el CC comparta solamente 6 sesiones.

En las *semanas 7 y 8* la dinámica de los SI en los CA y CB es similar, los SI de *Exploración conjunta* son los que en frecuencia y tiempo ocupan mayormente las S_Rc de cada caso, seguido por el SI de *Focalización* que es mucho más recurrente en el CB. Algo particular en la S_Rc CA_S7 es el surgimiento del SI de *Uso del conocimiento académico*, el que es gestionado por el TCI_1. Es preciso recordar que esta sesión representa ser la última del CA, el mismo que comporta 7 S_Rc. Mientras en el CB a diferencia de la S_Rc CB_S7 la S_Rc CB_S8 no se presenta SI de *Cierre de la experiencia y apertura de la siguiente situación*. En la semana 9 solamente se ha captado la S_Rc del CB, la misma que comporta similar estructura como se ha visto en las S_Rc anteriores, se presentan alternadamente los SI de *Exploración de la situación o experiencia objeto de reflexión* y en seguida por lo general los tutores *Focalizan en un aspecto o elemento de la situación*.

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este capítulo presentamos la discusión de los resultados trabajados en los dos capítulos anteriores. En concreto, en el *capítulo 4* se presentaron los resultados de los análisis de los datos captados en las entrevistas semiestructuradas que se dirigieron a los diferentes actores, mientras que en el *capítulo 5* se presentó la identificación de los tipos de SI en las S_Rc, las actuaciones tipo predominantes por caso tipo de SI y los patrones de SI que se presentan en general por caso. Iniciamos esta discusión desde la presentación de los resultados referentes al *capítulo 4* que abordó la presentación de los resultados de las entrevistas, sus categorías y subcategorías de análisis, para luego continuar con la discusión de los resultados del análisis de la interactividad de los estudios de casos que comporta la investigación doctoral. Así también los resultados se contrastan con referentes teóricos y con similares estudios anteriores.

6.1. Discusión de resultados

6.1.1. Discusión de los resultados de las percepciones de AdD y tutores académicos sobre el proceso de reflexión sobre las experiencias o situaciones de práctica preprofesional

Ahora la discusión se centra sobre los resultados descritos en el *capítulo 4* referentes a las percepciones captadas de los actores por medio de las entrevistas semiestructuradas, sobre las cuales hacemos un contraste y discusión de ellas ahora. Como se anotó en capítulos anteriores las entrevistas se concentraron en captar percepciones sobre; **i)** Naturaleza de la reflexión sobre las situaciones de la práctica; **ii)** Contribución a la formación y desarrollo del conocimiento del maestro y a la relación entre la teoría y la práctica; **iii)** Rol específico en el aprendizaje y en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la reflexión; **iv)** Ayudas que consideran necesarias para lograr el aprendizaje y/o la enseñanza de la reflexión de las situaciones de la práctica; **v)** Evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP; **vi)** Expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión (ARMIF 00052 IP: T. Mauri, 2014; Mauri et al., 2016, 2017); **vii)** Grado de satisfacción por haber participado en la experiencia de reflexión; **viii)** Sugerencias de mejora para el desarrollo del proceso de reflexión conjunta sobre la PP y **ix)** la pertinencia de inclusión del proceso de reflexión conjunta en dentro del proceso de PP de la universidad. Iniciaremos abordando las categorías en su orden concluyendo que es lo perciben los AdD y los tutores, en sentido abordamos esta discusión haciendo alusión a las preguntas de investigación que nos trazamos en un inicio, las mismas que obedecen al primer objetivo de la investigación.

6.1.1.1. Discusión de los resultados sobre la naturaleza e importancia de la reflexión sobre las situaciones de la práctica

i.¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre la naturaleza de la reflexión sobre situaciones de la práctica preprofesional?

ii.¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre la importancia que se otorga a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional en la formación de maestros en la materia de praxis preprofesional en la universidad en quinto ciclo de Educación Básica?

Los AdD en su conjunto conciben la naturaleza de la reflexión sobre la PP directamente como un proceso de actuación en un espacio de diálogo específico entre todos los participantes en la reflexión. Valoran ese proceso como un espacio mediado por la actuación de los tutores dirigida, fundamentalmente a ofrecerles respaldo teórico en la exploración y el análisis de las diferentes situaciones experimentadas en la PP objeto de reflexión. Ese espacio de actividad formativa se lleva a

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI

cabo mediante un proceso de conversación reflexiva conjunta, con los demás participantes, tutores y otros estudiantes, y con la situación objeto de reflexión (Clarà, 2013, 2015). Dicho espacio de actividad es visto como aquel en el que los participantes comparten y analizan reflexivamente y de manera conjunta estas experiencias o situaciones de la PP. La reflexión con otros les permite clarificar estas situaciones de la práctica, ya que, un primer momento, cuando se aborda su análisis, les resultan de difícil comprensión.

De acuerdo con las declaraciones de los AdD, los espacios de reflexión sobre las situaciones de la práctica pueden ser interpretados siguiendo las propuestas de Dewey (1933), quien postula que la reflexión se caracteriza como un proceso de clarificación de las situaciones objeto de reflexión, que resultan inicialmente dudosas y que, para lograr clarificarlas, aquellos que las enfrentan abren un proceso de indagación reflexiva para llegar a comprenderlas. En nuestro caso, constatamos también que, vinculado a ese proceso de clarificación, los AdD dirigen la actividad de reflexión en estos espacios también y de manera prioritaria hacia la búsqueda de soluciones o actuaciones alternativas a las que se llevan a cabo de manera habitual en la práctica en la situación analizada con la finalidad de mejorarla. En trabajos anteriores (Mauri et al., 2016, 2017) pusimos de manifiesto la tendencia de los aprendices de maestro a focalizar el proceso de reflexión no tanto en la interpretación y comprensión en profundidad de las situaciones, sino fundamentalmente en la valoración y la búsqueda de soluciones. En las representaciones analizadas, los AdD ponen de relieve esa misma tendencia a caracterizar la reflexión como un proceso que no únicamente les ayuda a indagar sobre esas actuaciones, sino también a compartir otras posibles, alternativas, que les aportan posibilidades de acción práctica diferentes, que pueden usar en su práctica.

Nuestro estudio de las representaciones muestra también que, tanto para los AdD como para los tutores (TCI y TAP), el proceso de reflexión sigue una dinámica de actividad conjunta en la que pueden encontrarse actuaciones de problematización, exploración de elementos de la situación, confrontación de representaciones sobre la situación analizada, de uso de conocimiento académico y de valoración o enjuiciamiento de la actividad de los participantes en la situación objeto de reflexión (Dewey, 1933). La representación de las dinámicas que sigue el proceso reflexivo por parte de los participantes (AdD y tutores) dan cuenta de que este se estructura en la práctica en diferentes fases, de que la dinámica interactiva seguida por parte de los implicados varía entre los casos analizados. En este sentido, nuestros resultados confirman no únicamente el aspecto procesual de la reflexión sino también el aspecto constructivo de este proceso por parte de los participantes en la reflexión (Gün, 2011; Tomlinson, 1999).

i.¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA sobre la naturaleza de la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional?

ii.¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA sobre la importancia que se otorga a la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional en la formación de los AdD?

En lo que se refiere a las representaciones de los tutores sobre la naturaleza de la reflexión, cabe poner de relieve que existen diferencias entre ellos. Así pues, el tutor TCI_1 (CA) considera fundamental el proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica de la PP en la formación del profesorado por las posibilidades que ofrece de relacionar los conocimientos teóricos aprendidos en la universidad con la práctica preprofesional, la concepción de esa relación tiene un cierto carácter aplicativo, en que la relación entre ambos conocimientos, teoría y práctica, se concibe de manera jerárquica y, en ocasiones, la práctica se pone al servicio de la teoría para ilustrarla. Los trabajos de autores como Darling-Hammond (2006, 2017); Korthagen y Vasalos (2005) y Zabalza (2011) han puesto de relieve la existencia de este tipo de relación y han propuesto alternativas a la misma. Por su

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI

parte, el TAP_2 (CB) concibe la reflexión como un proceso que permite la relación entre la teoría y la práctica, experimentar la teoría en la práctica, comprender la práctica desde la teoría (Colén y Castro, 2017) desde una idea de relación más igualitaria. Las declaraciones de ambos tutores ponen de manifiesto hasta qué punto resulta difícil renunciar a establecer una relación jerárquica entre ambos conocimientos, académico-teórico y práctico y la práctica y, en consecuencia, en la formación basada en la reflexión, promover una forma de relación dialéctica entre dichos conocimientos y con la práctica tal como proponen Clarà (2014), Clarà y Mauri (2010a) y Pérez Gómez (2010b). Muy probablemente ello incide también en una determinada representación del papel del tutor y en una posible jerarquía entre ambos (TCI y TAP) que, por otra parte, como veremos, tiene lugar en un marco de colaboración entre ambos.

Desde este marco de representación del propio rol en la reflexión, y en lo que respecta a los TAP, El TAP_2 (CB) y el TAP_3 (CC) contrastan entre sí en la visión más o menos dialógica de su rol en la reflexión (Gelfuso, 2017). Mientras el TAP_2 valora la participación y el intercambio de percepciones sobre la situación de la PP entre los actores, el TAP_3 se ve inicialmente a sí mismo como conductor del proceso, aunque, al final del mismo, señala la necesidad de dar a los estudiantes un papel más participativo. Finalmente, la experiencia de reflexión ha sido valorada positivamente por ambos ya que consideran que apoya la realización de las tareas académicas específicas relacionadas con la PP.

En cuanto al proceso de reflexión seguido, nuestros resultados ponen de manifiesto que el conjunto de los AdD coincide en que dicho proceso reflexivo se inicia con la formación a gran grupo y la organización de la dinámica del aula para el propósito de reflexión colectiva conjunta. Si bien es cierto que los tutores designan al o a los AdD_r que presentarán o leerán el relato de las situaciones de su práctica, una vez puesta en común, en los tres casos analizados, la lectura y presentación de la experiencia aportada por los AdD designados, esta se desarrolla, en los dichos tres casos, concentrada en desarrollar un intercambio dialógico que se promueve mediante el uso de preguntas entre los tutores y los aprendices de docente. En este espacio de la S_Rc la totalidad de los AdD y la mayoría de los docentes (CB y CC) consideran que los tutores contribuyen realizando aportes teóricos. Cabe destacar, sin embargo, que, en el CA ambos tutores y sus respectivos estudiantes destacan un determinado modo de brindar la teoría encarnada en la experiencia de los tutores, lo que permite que los AdD la reciban de forma “situada” en la práctica. Este proceso otorga un lugar central a la actividad conjunta reflexiva sobre la situación, que, por una parte, permite a los AdD relacionar su experiencia práctica con la experiencia práctica de su tutor informada teóricamente y de ese modo, tal como ponen de relieve sus apreciaciones, les resulta más útil “releer” su propia experiencia práctica en la escuela de manera relacionada con los conocimientos que usan sus tutores para ilustrar la propia. En ese sentido, coincidimos con Schön (1987) con la importancia del encuadre, en este caso del encuadre informado académicamente, para conocer en profundidad las situaciones de la práctica. Asimismo, todavía en términos de Schön (1983) cabe poner de relieve que los resultados relativos a las representaciones de AdD sobre el proceso de reflexión que se llevan a cabo en las sesiones de la universidad, dicho proceso es interpretado por estos como una conversación que sostienen con la situación es lo que les permite iniciar esta relación mediada y sostenerla por la actividad de ambos tutores.

Las percepciones de los AdD y tutores académicos coinciden en mucho entre ellos y con Darling-Hammond (2006) y Korthagen y Vasalos (2005) en considerar la reflexión sobre las situaciones de la PP como un proceso que les permite conocer y analizar las situaciones de su práctica y la de sus compañeros en la PP. Valoran asimismo que la reflexión conjunta, basada en poner en común el análisis colaborativo de las diferentes experiencias, les ayuda a profundizar en las mismas y en la relación entre la teoría y la práctica. El análisis de las situaciones o experiencias de la PP les ayuda a explorar o indagar de manera conjunta los diferentes elementos presentes en la situación analizada siguiendo procesos

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI

específicos, lo que, como ya hemos puesto de relieve anteriormente, no comporta necesariamente seguir una propuesta de fases previamente establecidas, sino participar en la construcción misma del proceso de reflexión conjunta (Clarà, 2014; Clarà et al., 2010a).

Aunque todos los tutores admiten que su papel en este proceso es relevante (Gelfuso et al., 2014), existen, como ya hemos comentado, discrepancias puntuales en la consideración de su rol por parte de los diferentes tutores, desde un rol más directivo a un rol más dialogado y participativo. Asimismo, todos reconocen la necesidad de preparación previa (Mauri et al., 2017; Pérez Gómez, 2010a), aspectos que también han identificado las percepciones que han construido los AdD.

En síntesis, la percepción recurrente en los tutores académicos es la de considerar al proceso de la reflexión como un proceso conjunto (McGarr et al., 2019), innovador, pero que necesita guianza (Gelfuso, 2016). Sin embargo, algunos de ellos, se hallan en tránsito desde un rol más directivo y jerárquico a otro más dialógico (Haneda, Sherman, Nebus y Teemant, 2019; Yagata, 2017). Asimismo, consideran necesaria una formación profesional del tutor académico para tutorizar la PP y contribuir a desarrollar un proceso reflexivo efectivo (Colén et al., 2017; Mauri et al., 2019). La literatura actual confirma el valor de la asistencia del tutor en el desarrollo de la reflexión (Clarà et al., 2019; Mauri et al., 2019) y la importancia de que esta ayuda se produzca en determinadas condiciones, ya que no siempre que se entregan ayudas se obtiene como resultado la mejora del proceso reflexivo (Gelfuso et al., 2014; Harford et al., 2008; Postholm, 2008; Yoon y Kim, 2010). También es necesario considerar, como nuestros participantes ponen de relieve, que no todos los procesos de reflexión son necesariamente productivos (Gelfuso, 2016; Moore-Russo et al., 2014), sino que hay que prepararse y preparar a los AdD para garantizar que ello se de en las mejores condiciones. Tampoco todas las aproximaciones de los tutores a la reflexión se llevan a cabo desde marcos claros de relación entre conocimiento académico, conocimiento práctico y la práctica y, cabe plantearse que necesitan mejorar sus representaciones actuales de la naturaleza y características del conocimiento docente y de su construcción y desarrollo.

6.1.1.2. Discusión de los resultados sobre la contribución a la formación y el desarrollo del conocimiento del maestro y a la relación entre la teoría y la práctica

iii.¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre el papel de la reflexión en la formación y desarrollo del conocimiento del maestro sobre las situaciones de práctica preprofesional?

iv.¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre el papel de la reflexión sobre las situaciones de práctica preprofesional en la relación entre la teoría y la práctica?

v.¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre la contribución específica del tutor de “Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos” a la formación y desarrollo de la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional?

vi.¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre la contribución específica del tutor de “Cátedra Integradora Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje” a la formación y desarrollo de la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional?

El proceso reflexivo sobre las situaciones de la práctica contribuye a establecer una relación teoría-práctica, que para algunos de los AdD es difícil de llevar a cabo, quizás ello sea debido a un conocimiento inicial y un poco superficial de la naturaleza del conocimiento práctico y teórico y de sus mutuas relaciones. El conocimiento práctico, en su estricto sentido como lo afirma Clarà y Mauri (2010a) es el que posibilita a los AdD “*definir, construir, las situaciones concretas de su práctica*” (p.

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES
CAPÍTULO VI

133). Esas situaciones son precisamente las que los AdD consideran necesario tratarlas en el espacio de reflexión conjunta. De acuerdo con nuestros resultados, las situaciones aportadas por los AdD revelan que les preocupan aquellas situaciones relacionadas con el desarrollo de estrategias docentes específicas, la gestión del aula y de la disciplina, los procesos de inclusión educativa, entre otras. En el abordaje de la reflexión sobre esas situaciones, También los AdD señalan que los contenidos trabajados con sus tutores de la PPA les han facilitado abordar esas situaciones, por una parte, usando contenidos específicos y teóricos que han ampliado o modificado el encuadre inicial del abordaje de esas situaciones. En este contexto el papel de los tutores toma especial relevancia porque, por una parte, son quienes dirigen las asignaturas que sirven de apoyo a la PP y, por otra parte, son quienes en su intervención en las sesiones de reflexión ofrecen modelos, más o menos ajustados, de relación entre los conocimientos teóricos, los conocimientos prácticos y la práctica.

iii.¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA sobre el papel de la reflexión en la formación y el desarrollo del conocimiento del maestro sobre las situaciones de práctica preprofesional?

iv.¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA sobre el papel de la reflexión sobre las situaciones de práctica preprofesional en la relación entre la teoría y la práctica?

v.¿Cuáles son las percepciones de los tutores de “Diseño y aplicación de modelos curriculares: escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje en Educación General Básica: estudio e intervención de casos” sobre su contribución específica como docente a la formación y el desarrollo de la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional?

vi.¿Cuáles son las percepciones de los tutores de “Cátedra Integradora Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje” sobre su contribución específica como docente a la formación y el desarrollo de la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional?

En cuanto a valorar la contribución de las asignaturas a la reflexión y conocimiento de las situaciones de la práctica los tutores TCI de los tres casos (CA, CB y CC) coinciden en que su contribución a la reflexión conjunta sobre las situaciones de la práctica fomenta la relación teoría-práctica (Korthagen, 2010a) y que sus asignaturas constituyen un apoyo fundamental al desarrollo de la tarea del curso, los TAP dejan constancia de que la asignatura está relacionada en esencia con la práctica preprofesional, lo que favorece establecer dicha relación teoría-práctica. Del mismo modo, dicha asignatura contribuye específicamente a la comprensión del eje integrador y núcleo problemático del curso, lo que supone una aproximación que moviliza esa relación teoría práctica. Todas estas apreciaciones de los tutores coinciden con las que aporta Korthagen (2010a), quien, coincide con los tutores en la necesidad de fundamentar la enseñanza de la reflexión, creando, como hace el autor, modelos como ALACT (Korthagen et al., 2005), que guíen ese proceso (Crasborn et al., 2011; Korthagen et al., 2005; Rodgers, 2002). Como ya hemos comentado, en nuestro caso, no se trata de aplicar uno específico con fases previamente establecidas, sino de formarse para poder guiar en profundidad el que los estudiantes lleven a cabo con sus tutores en las respectivas asignaturas y en el espacio reflexivo conjunto. Aunque todos ellos ponen de relieve la posibilidad de esa relación teoría-práctica en sus asignaturas y en el uso de los conocimientos impartidos en las mismas en las sesiones de reflexión, seguramente resulta necesario un plan coordinado conjunto que tenga en cuenta todos esos procesos de manera relacionada.

6.1.1.3. Discusión de los resultados sobre el rol que desempeñan los tutores en el fomento de la reflexión conjunta en la PP

vii.¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre la dinámica del proceso de reflexión conjunta sobre situaciones de práctica preprofesional con los tutores de la PPA?

viii.¿Cuál es el proceso de reflexión sobre las actividades de su práctica preprofesional que siguen habitualmente con sus tutores de la PPA en la universidad?

ix.¿Cuáles son los grandes momentos o fases en que habitualmente se estructuran las sesiones de reflexión sobre situaciones de la práctica preprofesional en la materia de praxis preprofesional en la universidad?

En nuestro estudio los AdD muestran diferencias en la percepción del impacto de la PPA en su formación. Mientras en el CA y CB los estudiantes sostienen que el aporte se da por parte de los dos tutores por igual, en el CC consideran que el aporte del TAP_3 es el aporte que les resulta más relevante y significativo para su formación. La contribución conjunta de la PPA se concentra en servirles de guía en el proceso de reflexión y señalan también que contribuyen a la misma aportándoles la fundamentación teórica necesaria para comprender y analizar las situaciones objeto de reflexión. Por su parte, en el CC los estudiantes consideran que ambos tutores que componen la PPA les dan apoyo y pautas para participar en el proceso de reflexión. Sin embargo, dicha valoración de la actividad conjunta de los PPA resulta modificada cuando lo que se caracteriza es la contribución individual de los tutores a la reflexión. En efecto, los AdD coinciden en los tres casos en que el tutor TCI (tutor teórico) es quien contribuye de manera más efectiva en el proceso de reflexión sobre las situaciones de la PP debido a que provee un mayor aporte teórico a la comprensión de las situaciones de la práctica, además, consideran que sus actuaciones se focalizan en retroalimentar de manera fundamentada y sostenida a lo largo de las sesiones de algunos aspectos o elementos de las situaciones de la práctica. También valoran el modo que ese aporte teórico se da en las sesiones, como decíamos en líneas anteriores, se presenta a los estudiantes encarnado en las experiencias previas de dichos tutores y, al mismo tiempo, relacionado con las situaciones de la práctica objeto de reflexión.

Por otra parte, cabe señalar que la contribución de los tutores no se focaliza únicamente en comprender las situaciones y en la relación teoría-práctica, sino en fomentar una reflexión progresivamente colaborativa entre todos los estudiantes. En este sentido, los tutores regulan la actividad reflexiva conjunta usando normas de actuación explícita de los participantes en el proceso, que fomentan relaciones de colaboración mutuas entre, en primer momento, aquello de la situación en que los tutores focalizan las intervenciones de los estudiantes en la reflexión, así como también en como los AdD intervienen y qué priorizan en su intervención. Coincidimos con Sheridan y Young (2016) en la necesidad de regular esos procesos para que resulten realmente colaborativos. Los tutores en los tres casos utilizan preguntas generadoras de participación y también de focalización. Las primeras tienen la intención de provocar un diálogo conjunto focalizado en explorar e interpretar las situaciones de la práctica sobre la que se reflexiona, y también de generar en un clima de confianza basado en la aceptación de la participación de todos y la muestra de una actitud constructiva del tutor que consiste en relacionar lo aportado con los estudiantes con la situación y guiar el proceso. En este contexto de diálogo compartido, los tutores también escuchan e intercambian opiniones sobre algún aspecto o elemento de la situación que se reflexiona. Es preciso considerar la actuación diferenciada o conjunta de los tutores de la PPA en el proceso de reflexión, en concreto en el sostenimiento de la conversación reflexiva tal como ponen de relieve los trabajos de Yagata (2017) que nos han servido para identificar

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI

y caracterizar ese tipo de actuaciones de entre todas las que los tutores de nuestro estudio llevan a cabo. Por otro lado, los AdD también perciben que la organización de la actividad de reflexión conjunta corre mucho más a cargo de uno de los tutores y que este esfuerzo, según nuestros datos, queda bien determinado en cada caso objeto de estudio.

El rol de cada tutor en la PPA queda previamente determinado por la propuesta formativa universitaria o plan de formación y la caracterización de cada uno de ellos por la universidad. Presumiblemente, el establecimiento institucional de los roles podría condicionar la participación de cada tutor en el proceso de reflexión conjunta, parece, por nuestros resultados que esto no sucede siempre de la manera en que se ha determinado institucionalmente. Es decir, el rol respectivo de cada tutor se construye en la relación con otros, sus estudiantes y con el otro tutor y evoluciona a lo largo de las sesiones de reflexión. Es posible prevenir que esa evolución se diera siempre que los tutores se mantuvieran como pareja un cierto tiempo en una misma plaza y vinculados a unas mismas escuelas. De acuerdo con nuestros resultados, los AdD perciben su participación de manera diferenciada. Así, los AdD declaran que los TAP centran su apoyo a la reflexión orientando el proceso desde su experiencia y focalizados en el acompañamiento cercano de estos en la PP, además su rol consiste en motivar su participación en el proceso empleando estrategias diversas. A su vez el papel del TCI se centra más en facilitar aportes teóricos encarnados en experiencias educativas y docentes personales y, en ocasiones, en contextualizar en las situaciones específicas de la escuela de PP esas situaciones de la práctica presentadas. Así establecido, los datos corroboran el cumplimiento por cada tutor de las funciones determinadas siguiendo el Modelo de PP de la UNAE (Universidad Nacional de Educación, 2018). Lo que probablemente pone de manifiesto la necesidad de revisar esa práctica desde una perspectiva más integrada, al unísono de cómo nos hemos representado que debería establecerse la relación entre el conocimiento académico, el conocimiento práctico y la práctica. Sin embargo, es posible identificar formas de trabajo conjunto entre los tutores cuando la actuación de ambos en las sesiones de reflexión se vertebra claramente en torno a promover la elaboración por los AdD del proyecto PIENSA (Universidad Nacional de Educación, 2018).

vii.¿Cuáles son las percepciones de los tutores sobre la dinámica del proceso de reflexión conjunta sobre situaciones de práctica preprofesional con los AdD?

viii.¿Cuál es el proceso de reflexión sobre las situaciones de práctica preprofesional que siguen habitualmente con sus estudiantes en la materia de praxis preprofesional en la universidad en quinto ciclo de Educación Básica?

ix.¿Cuáles son los grandes momentos o fases en que habitualmente se estructuran las sesiones de reflexión sobre situaciones de la práctica preprofesional en la materia de praxis preprofesional en la universidad?

En lo que respecta a la caracterización de su rol por los tutores, cabe señalar algunos aspectos relevantes. Mientras en el CA la primera PPA (TCI_1 y TAP_1) declaran respectivamente que el rol de mayor impacto en el proceso de reflexión corresponde al otro tutor. Por su parte el TAP_2 y el TAP_3 consideran que el impacto de ambos tutores de la PPA en la reflexión conjunta ha sido equitativo, señalando que es precisamente la unidad PPA la que garantiza un impacto mayor en la formación del aprendiz de docente. En este marco, el CB supone un análisis un poco diferente, ya que TCI_2 considera que el TAP_2 fue quien tuvo un mayor impacto en el proceso reflexivo debido al acompañamiento continuado y cercano a los AdD que realizó en el contexto de la práctica preprofesional en la escuela y que ha permitido establecer una mejor comunicación con aprendices, lo que ha potenciado un clima de confianza (Korthagen et al., 2005; Orland-Barak, 2014; Rodgers, 2002; Yagata, 2017; H. Yoon et al., 2010) y de diálogo (Haneda et al., 2019) que ha favorecido el análisis de las situaciones de la práctica

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES
CAPÍTULO VI

y un grado de contextualización relevante de los procesos reflexivos. Los hallazgos confirman las aportaciones de los autores que hemos referido en cada caso entre paréntesis.

6.1.1.4. Discusión de los resultados sobre las ayudas que brindan los tutores al fomento de la reflexión conjunta en la PP

x. ¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre las ayudas que otorgan cada uno de los tutores al aprendizaje de la reflexión sobre situaciones de práctica preprofesional?

xi. ¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre las ayudas necesarias para aprender a reflexionar sobre las situaciones de la práctica preprofesional?

xii. ¿Qué tipo de ayudas provienen específicamente de cada uno de los tutores?

xiii. ¿Qué tipo de ayudas corresponden a la actividad colaborativa de apoyo a la reflexión de ambos tutores?

Los AdD señalan que entre las ayudas otorgadas por tutores están aquellas que les proporcionan respaldo teórico al análisis y comprensión de las situaciones de la práctica objeto de reflexión, compartir experiencias educativas, promover la participación y el diálogo conjunto y la entrega de pautas guía de solución y respuesta educativa a la actuación docente en las situaciones de la práctica analizadas. Estas ayudas contribuyen a que la reflexión eleve el grado de complejidad y profundidad con que se lleva a cabo habitualmente, fundamentalmente cuando se trata de una primera experiencia de los AdD. En este sentido coincidimos con los trabajos de Moore-Russo y Wilsey (2014) y Gelfuso y Dennis (2014) que señalan la necesidad de contar con agentes expertos que promuevan la reflexión. A su vez, estas ayudas brindan soporte, a nivel de andamiaje, sosteniendo y potenciando el grado de productividad reflexiva de los AdD. Lo hacen desplegando formas de actividad conjunta reflexiva adaptada a las necesidades de los estudiantes, como también han puesto de relieve autores como Mauri, Martínez, Aguirre, López de Arana, Colomina, Onrubia y Bascon (2014). Así también la retroalimentación que los tutores brindan a los AdD es valorada como esencial, dado que les ayuda a clarificar la situación o bien un aspecto relevante de la misma. En este sentido, se puede apreciar como también lo considera Gelfuso (2016), que las ayudas valoradas por los AdD son las que se ajustan a sus necesidades en distintos momentos del proceso de reflexión y vinculadas también a las necesidades de dar respuesta a las situaciones de la práctica que les interpelan en su día a día en el aula. Creemos que el hecho de que los AdD puedan focalizar su esfuerzo reflexivo en un aspecto o elemento de la situación que reflexionan les resulta especialmente significativo, lo que puede contribuir a incrementar su implicación en la reflexión y mejorar el nivel de reflexión, tal como lo afirma Rocco (2010).

x. ¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA sobre las ayudas al aprendizaje y/o la enseñanza de la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional de sus estudiantes?

xi. ¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA sobre las ayudas necesarias para lograr el aprendizaje y/o la enseñanza de la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional de sus estudiantes?

xii. ¿Qué tipo de las ayudas corresponde otorgar a cada uno de los tutores?

xiii. ¿Qué tipo de ayudas corresponden la actividad colaborativa de apoyo a la reflexión de ambos tutores?

Todos los TCI estudiados coinciden en la importancia de brindar ayudas específicas tales como compartir con los AdD experiencias educativas y orientar teóricamente el proceso de reflexión, esa percepción la comparten también los TAP (los tres en su conjunto) que coinciden en la importancia de

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI

brindar a los AdD ayudas en el proceso reflexivo y que consideran una función inherente al propio rol institucional como tutores. Sin embargo, los TAP difieren de los tutores anteriores en los tipos de ayudas que consideran más relevantes para sostener el proceso reflexivo, como promover una organización participativa del espacio de reunión en que la sesión de reflexión se lleva a cabo, aportar entre todos experiencia similares para contrastarlas y promover la motivación de los estudiantes. En lo relativo a los TAP, el TAP_1 señala específicamente la insuficiencia de las ayudas prestadas en el proceso de reflexión, un cuestionamiento que presumiblemente puede deberse a la falta de preparación de los tutores para su participación en los procesos de reflexión conjunta.

Mientras que la ayuda que brindan los tutores resulta totalmente corroborada por todos los entrevistados, existen diferencias en las parejas de tutores en el momento de valorar la contribución del tutor consorte correspondiente. Así, mientras el TAP_1 considera que el TCI_1 es quien más ayudas brinda, a su vez, el TAP_2 sostiene que el trabajo de entrega de ayuda es equitativo y compartido con el que brinda el TCI_2; por su parte, el TAP_3 sostiene también que la participación de ambos miembros de la PPA es equitativa. En lo relativo al tipo de ayudas que brindaron los tutores, cabe señalar que estas se concentraron, en determinadas ocasiones, en enmarcar las situaciones de la práctica en un contexto teórico o pedagógico, en este caso, la reflexión corría el peligro de desplazarse desde un foco acordado de comprensión de las situaciones de su práctica, a un foco de uso de la práctica para abordar aspectos teóricos o temáticas pedagógicas relevantes para la profesión. Esto ocurría claramente en ocasiones en el CA y el CB, cuando el TCI focalizaba de la reflexión en un aspecto “temático” relacionado con la situación objeto de reflexión. Por el contrario, en el CC esa forma de focalizar la reflexión era más compartida.

6.1.1.5. Discusión de los resultados sobre la evaluación del proceso de reflexión conjunta sobre la PP

xiv.¿Cuál es la percepción de los tutores sobre la evaluación del proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica en la PP?

Con respecto a la evaluación del proceso de reflexión sobre la PP los AdD de los tres casos coinciden que no se llevó a cabo ningún tipo de evaluación por parte de los tutores.

xiv.¿Cuál es la percepción de los tutores sobre la evaluación del proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica en la PP?

La evaluación sobre la reflexión de parte de los tutores, tanto TCI como TAP en los tres casos, no queda especificada de manera clara. En concreto, todos ellos se refieren a la evaluación como el aporte que la reflexión brinda al desarrollo del trabajo del curso o simplemente declaran que no hay una evaluación, ni de la participación de los AdD en el proceso de reflexión, ni del proceso de reflexión en sí mismo.

6.1.1.6. Discusión de los resultados sobre las expectativas de logro y avances en el aprendizaje en las diferentes asignaturas

xv. ¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre sus expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión en esa materia y grado formativo?

xvi. ¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre sus expectativas de logro del aprendizaje de la relación entre la teoría y la práctica?

xvii. ¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre las dificultades que han experimentado al desarrollar dinámicas de reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica preprofesional en la universidad?

xviii. ¿Cuáles son las percepciones de los AdD sobre los principales progresos en las actuaciones en la escuela de PP, luego de haber reflexionado sobre las situaciones de la práctica?

Los AdD declaran un grado de satisfacción bastante alto con la experiencia de reflexión realizada. Consideran que la experiencia de reflexión sobre las situaciones de la PP y que se desarrolla en este espacio planteado como dialógico les permitió compartir sus experiencias como también escuchar las de otros y conocer las opiniones de sus tutores y las de sus compañeros sobre las situaciones de la práctica que se presentaba para reflexión. El hecho de que el espacio de reflexión se diseñara como colaborativo y dialógico, ligado a la participación activa de los actores educativos en ese espacio resultó muy significativo, profesionalmente hablando, para los AdD. Este espacio reflexivo les facilitó ahondar en los diferentes tipos de las situaciones de la práctica que podrían no tratarse en la clase y enriquecer su conocimiento y las posibilidades de gestión de la misma, este aspecto contrastaba con otra experiencia en que la representación de las situaciones queda reducida a una representación individual que, en la práctica, resulta mucho menos explorada y cuyo nivel de reflexión puede ser superficial. Algo recurrente, que ya se trató en una categoría anterior, es que la reflexión, como proceso de formación inicial, ha contribuido también a la relación entre la teoría y la práctica, sin embargo, de acuerdo con algunos de los AdD, hace falta un mayor esfuerzo en este aspecto. Así también, el proceso reflexivo ha contribuido al desarrollo del pensamiento crítico de los AdD, a fomentar el diálogo y la colaboración y al desarrollo de la competencia investigativa. Los AdD señalaron que les permitía relacionar esta actividad siguiendo el eje integrador y el núcleo problémico transversal del curso.

xv. ¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA sobre sus expectativas de logro del aprendizaje de la reflexión en esa materia y grado formativo?

xvi. ¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA sobre sus expectativas de logro del aprendizaje de la relación entre la teoría y la práctica?

xvii. ¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA de las dificultades que han experimentado al desarrollar dinámicas de reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica preprofesional en su trabajo docente conjunto en la universidad?

xviii. ¿Cuáles son las percepciones de los tutores que componen la PPA de los principales progresos en las actuaciones de las AdD en la escuela luego de haber reflexionado sobre las situaciones de la práctica?

En lo que respecta al cumplimiento de las expectativas iniciales de la propuesta, el TCI_1 considera que el proceso de reflexión en que han participado permite a los AdD mirar y representarse la PP de manera mucho más amplia y compleja. Por su parte el TCI_2 y el TCI_3 consideran que los logros de

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES
CAPÍTULO VI

aprendizaje alcanzados por los AdD son muy satisfactorios. A su vez el TAP_1 considera que su propia expectativa como tutor de contribución a los logros de aprendizaje de los estudiantes fue inicialmente baja dado que se sentía poco preparado para guiar un proceso de reflexión conjunta. Este aspecto coincide con lo aportado por Colén y Castro (2017) y Mauri, et al., (2019) relativo a la necesidad de la formación del tutor académico en procesos de reflexión de estas características. Por su parte, el TAP_2 sostiene que el mayor logro de la propuesta es que los AdD han aprendido a regular su actuación en la PP, reflexionando sobre las situaciones de la práctica que traen al espacio áulico universitario. Finalmente, entre las expectativas de logro se hallan también las referidas a construcción conjunta de aprendizajes compartidos entre los tutores y los AdD, lo que señala especialmente el TAP_3. Algunos de los aspectos aquí señalados resultan muy relevantes, ya que muestran no solo la necesidad, sino también la relevancia de una función tutorial colaborativa y dialógica en la formación inicial del profesorado claramente relacionada con la práctica.

6.1.1.7. Discusión de los resultados sobre el grado de satisfacción sobre proceso de reflexión conjunta sobre la PP

- xix. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los AdD por la participación en la reflexión sobre situaciones de la Práctica preprofesional?
- xx. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los AdD por el nivel de reflexión sobre situaciones de la Práctica preprofesional alcanzado?

Es en este aspecto que tanto los AdD como tutores académicos se han sentido satisfechos por su participación en el proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la práctica, ya que ha permitido reorientar la comprensión de PP y elevar el nivel de la capacidad reflexiva. Asimismo, los AdD se sienten satisfechos por el desarrollo del diálogo que se construido en el espacio áulico universitario para tratar las experiencias o situaciones de PP objeto de reflexión.

- xix.¿Cuál es el grado de satisfacción de los tutores por la participación y logro de la reflexión por los AdD?
- xx.¿Cuál es el grado de satisfacción de los tutores por el nivel de reflexión sobre situaciones de la Práctica preprofesional alcanzado?

Por su parte los tutores de cada PPA de los tres casos se sienten totalmente satisfechos con su participación en el proceso de reflexión conjunta, que ha partido de un clima de confianza entre los actores, lo que implica también la atención prestada por dichos tutores a factores emocionales que pueden marcar o incidir en la percepción del aprendiz sobre las situaciones de la práctica, que son objeto de reflexión. En este aspecto la percepción de los tutores coincide con las que sostiene algunos autores relevantes como (Korthagen et al., 2005; Orland-Barak, 2014; Rodgers, 2002; Yagata, 2017; H. Yoon et al., 2010).

6.1.1.8. Discusión de los resultados sobre las sugerencias de mejora para el desarrollo del proceso de reflexión conjunta sobre la PP

- xxi.¿Qué cambios deben realizarse para mejorar la experiencia de la reflexión sobre la PP?

xxii. ¿Cuáles son las sugerencias de cambio imprescindibles para mejorar la experiencia de reflexión sobre las situaciones de la práctica en la PP.

Los AdD demandan como mejora pautar el tiempo de participación de sus intervenciones y que se mantenga la propuesta y se incremente el tiempo de reflexión sobre las situaciones de la práctica de la PP. También exponen la necesidad de formación de los tutores en la conducción de procesos de reflexión sobre la PP y la necesidad de que su acción se centre en hacer avanzar la reflexión sobre las situaciones de la PP.

xxi. ¿Qué cambios deben realizarse para mejorar la experiencia de la reflexión sobre la PP?

xxii. ¿Cuáles son las sugerencias de cambio imprescindibles para mejorar la experiencia de reflexión sobre las situaciones de la práctica en la PP.

Para el TCI_1 una mejora consistiría en que la universidad designe las PPA con cierto grado de afinidad y complementariedad para trabajar de forma más colaborativa. Por su parte el TCI_2 considera que es necesario trabajar más en el proceso de post reflexión, en el que se pueda relacionar la reflexión sobre las situaciones de la práctica con el desarrollo de la actividad del curso. Por su parte, el TCI_3 propone como mejora que se abran espacios específicos de tratamiento de las situaciones o casos que revistan una especial atención.

Los TAP de los tres casos consideran una sugerencia de mejora la formación del tutor académico para guiar, sostener y hacer avanzar la reflexión sobre las situaciones de la práctica de la PP, tal como ya lo consideran Colén y Castro (2017) y Mauri, et al., (2019). Dicha demanda está ligada directamente al valor de la ayuda o asistencia que el tutor brinda al aprendiz en el momento de reflexionar sobre las situaciones de la práctica (Clarà et al., 2019; Mauri et al., 2019). La formación de los tutores debería, en cierta medida, asegurar la efectividad de la ayuda o asistencia que provee el tutor (Gelfuso, 2016; Moore-Russo et al., 2014).

6.1.1.9. Discusión de los resultados sobre la pertinencia de inclusión del proceso de reflexión conjunta en el proceso de PP de la universidad.

xxiii. ¿Cuál es la percepción de los aprendices de docente sobre la pertinencia de la inclusión del proceso de reflexión conjunta en el proceso de PP de la universidad?

Los AdD consideran que es totalmente pertinente la inclusión del proceso de reflexión sobre la PP, por diversos motivos como; ayuda al incremento del pensamiento reflexivo de los AdD, que les permite mantener una continuidad de lo que ocurre en la PP y lo que tratan en la universidad, también consideran importante que estos procesos de reflexión se lleven desde el comienzo de su formación en la universidad, tomando en cuenta que, en nuestro caso, los AdD desarrollan su PP desde el primer semestre de la carrera.

xxiii. ¿Cuáles son las percepciones de los tutores sobre la pertinencia de inclusión del proceso de reflexión conjunta en el proceso de la PP en la universidad?

Las tres PPA de tutores de cada uno de los casos estudiados consideran que debe incluirse el proceso de reflexión en la PP de la de forma en que se ha trabajado en la formación inicial del AdD en la UNAE. Dicha percepción empata con lo estimado en el Modelo Pedagógico de la universidad (Universidad Nacional de Educación, 2017) y su Modelo de Plan de Prácticas Preprofesionales (Universidad Nacional de Educación, 2018) y que se corrobora con las propuesta actuales de formación del profesorado que demandan procesos de formación centrados en la reflexión de la experiencia o situaciones de la práctica preprofesional (Darling-Hammond, 2006, 2017; Korthagen et al., 2005).

6.1.2. Discusión de los resultados de formas que toma la interactividad en las sesiones de reflexión conjunta sobre las experiencias o situaciones de la PP entre tutores y aprendices de docente

En este segundo apartado se discuten los resultados descritos en el capítulo 5 relativo a las *Formas que toma la interactividad en las sesiones de reflexión conjunta sobre las experiencias o situaciones de la PP entre tutores y aprendices de docente* y que comporta el trabajo desarrollado sobre el objetivo 2 que concierne a esta tesis doctoral que buscó *Describir, analizar y comprender los procesos de reflexión conjunta que se generan en la interacción entre los docentes tutores que componen la "pareja pedagógica académica" (el docente tutor de cátedra integradora: TCI y el docente tutor de la asignatura de práctica: TAP) y los aprendices de docente (AdD) en el espacio de trabajo conjunto áulico universitario en el marco de la PP de quinto ciclo de la carrera de Educación Básica de la Unidad de Formación profesional de la UNAE.*

6.1.2.1. ¿Qué formas de organización de la reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica preprofesional se generan en la interacción entre los docentes tutores que componen la "pareja pedagógica académica" y los aprendices de docente (AdD) en la materia de praxis preprofesional en la universidad en quinto ciclo de Educación Básica?

El estudio nos ha permitido identificar las formas que toma la interacción en el proceso de reflexión, que se construye de manera diferente en los tres casos de estudio. Siguiendo el análisis propuesto por Coll y colaboradores (Coll, 2001b; Coll et al., 2008b; Colomina et al., 2001); se han identificado segmentos de interactividad y los patrones de actuación de los actores que participan en el proceso de reflexión conjunta. En el CA se ha identificado 22 tipos de SI, en el CB 28 tipos de SI y en el CC 22 tipos de SI, entre los identificados existen unos que son compartidos en todos los tres casos y otros que son específicos de cada caso. En lo que respecta a la naturaleza variada y secuencia única en que se establecen las formas que toma la interacción en la reflexión conjunta, podríamos sostener que este proceso de reflexión no es un proceso lineal, de aplicación mecánica, ni tampoco cíclico con lo que nuestros resultados coincidirían con cómo lo conciben y lo plasman algunos autores (Gelfuso, 2016; Korthagen, 2010b; Wopereis et al., 2010), que lo definen como un proceso de naturaleza dinámica, resultado de la construcción conjunta entre los participantes en el proceso de reflexión (Mauri et al., 2016; Tessema, 2008). Asimismo, entre los tipos de SI encontrados podemos señalar por su relevancia para los objetivos de este trabajo aquellos que se generan entorno a una actuación particular y relevante de uno de los tutores, como, por ejemplo, el SI de *Focalización por el TAP_2 en un aspecto de la experiencia o situación de PP objeto de reflexión con uso del conocimiento académico por el TCI_2 (F/TAP_2/asp_ele_ex-si/TCI_2/Uca)*, lo que nos permite caracterizar su rol específico en el caso en que ha sido identificado. Nuestros resultados coinciden con los encontrados en trabajos anteriores por Mauri, Clarà, Colomina, Onrubia (2015) lo que podría suponer coincidencias en las formas que adopta la tutoría colaborativa en contextos universitarios.

6.1.2.2. ¿Qué patrones interactivos pueden identificarse a partir de las formas de organización de la reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica preprofesional en cada sesión y a lo largo de las diferentes sesiones?

En el CA la reflexión se desarrolla en concreto muy centrada en los SI de *exploración conjunta* que algunas veces se presentan inmediatamente después del SI de *lectura o presentación de una ex-si*. Esta relación entre los SI puede ser vista como un patrón que surge en las sesiones de reflexión conjunta CA_S3, CA_S6, CA_S7. También podemos reconocer otro patrón que se inicia con el SI de *lectura o presentación de la ex-si*, seguido a este surge el SI de *ampliación de información*, para luego iniciar un SI de *exploración conjunta* sobre la experiencia o situación de práctica que se presenta en las sesiones de reflexión conjunta CA_S2, CA_S4, CA_S5 y que finaliza con el SI de *aportación de actuaciones alternativas* para la experiencia o situación de práctica. Asimismo, otro de los patrones característicos de este caso es el que se inicia con el SI de *exploración conjunta* y continua con el SI de *aportación de actuaciones alternativas para la ex-si*, patrones que se presentan en las sesiones de reflexión conjunta CA_S3, CA_S5.

En el CB la reflexión se articula en torno a los SI de *lectura de una experiencia o situación de práctica*, que se repiten a lo largo de cada sesión a modo de encadenamiento de fragmentos de actividad conjunta, en torno a las relatorías que presentan los diferentes estudiantes a lo largo de cada una de las diferentes sesiones de reflexión conjunta a lo largo de las prácticas. El patrón típico de interactividad del CB se inicia a partir los SI *lectura de la ex-si*, seguidos habitualmente por un SI de *ampliación de información*, que responde a demandas de mayor información sobre la situación y que la lectura inicial de la misma no proveyó en su momento, seguido a continuación por un SI de *exploración conjunta de la ex-si*, la cual puede centrarse en un o más aspectos o elementos de la ex-si, finalmente, este patrón típico se completa con un SI de *focalización* que desarrolla habitualmente el TCI_2. Esta estructura o patrón se presentan en dos de las nueve sesiones de reflexión conjunta que comporta el CB, en concreto en las S_Rc CB_S2 y CB_S6. Finalmente, cabe señalar otra forma de articulación de la reflexión que sucede cuando se presenta un SI de *lectura de una ex-si* y posterior a este surge otro SI de *exploración conjunta* el mismo que está presente en la CB_S2, CB_S3, CB_S4, CB_S5, CB_S7, CB_S8 y CB_S9, convirtiéndose así esta secuencia en recurrente y característica del Caso B.

En el CC la sesión de reflexión inicia con la *lectura o con la presentación de una ex-si*, seguido habitualmente de un SI de *exploración*, aunque, en algunas ocasiones, a la lectura le sigue un SI de *focalización*. El primer patrón se puede identificar en la S_Rc CC_S1 en tres momentos, en el CC_S2 en una ocasión, en la CC_S3 en dos ocasiones, en la CC_S4, CC_S5 y CC_S6 no se presenta este patrón al no haber presentaciones de experiencias o situaciones de PP. Mientras que el segundo patrón identificado se presenta en las S_Rc CC_S3 en una ocasión, en la CC_S4 en dos ocasiones y en las sesiones CC_S5 y CC_S6 en una ocasión. En lo que respecta a estos dos patrones son recurrentes identificados en el CC, es probable que el primero se deba a que la *ex-si* presentada resulta poco clara y precisa para seguir profundizando en la misma mediante un SI de *exploración de ex-si*, lo que probablemente no sea necesario cuando la *ex-si* se presenta de manera detallada en la lectura del relato y la actividad de los participantes pueda pasar directamente a focalizarse en uno de los aspectos de la situación que les ha llamado más la atención. En ambos patrones o secuencias reflexivas identificadas, los tutores TAP_3 y TCI_3 fomentan formas de participación dialógicas que coinciden con lo aportado por Lui (2015) sobre este aspecto, esta dinámica no necesariamente ocurre en el CB en los SI de focalización gestionados por el TCI_2, que siguen un proceso de participación más dirigido por el tutor.

6.1.2.3. ¿Cuáles son las principales características de la actividad de reflexión conjunta que es posible identificar a partir de las formas y los patrones interactivos que componen las diferentes sesiones y a lo largo de las mismas?

El proceso de reflexión conjunta sobre la PP de los AdD ha posibilitado, como establece Dewey (1933), liberarlos de actuaciones impulsivas, ya que les permite centrarse y enfocar intencionadamente su actividad orientada por los objetivos de clarificación que se persiguen en la reflexión. Además, se ha trabajado la reflexión teniendo en cuenta también la mirada del otro (Dewey, 1933), que en nuestro caso supone abordar el análisis de las experiencias o situaciones de práctica preprofesional contando con la participación de todos los implicados en la reflexión. Este proceso ha permitido que tanto los tutores de la PPA como los AdD puedan sostener en cierta medida una conversación entre ellos y con la ex-si sobre la que reflexionan (Schön, 1983), conversación que ayudan al aprendiz a encuadrar la nueva situación objeto de análisis usando las representaciones de otras situaciones de su experiencia previa y le permiten reconocer en la nueva situación y aspectos experimentados en otras anteriores y enfrentarla como algo ya conocido (Schön, 1983). El proceso de reflexión analizado promueve formas de reflexión colaborativa, que se construye en la interacción que los tutores académicos desarrollan con los AdD en el espacio áulico universitario, en este sentido es posible reconocer formas interactivas en que la posibilidad de reflexión colaborativa se hace más patente, coincidiendo con lo encontrado en los trabajos de Mauri et al. (2016, 2017).

6.1.2.4. ¿Cuáles son las fases o momentos en que dicha reflexión conjunta se articulan en cada sesión y a lo largo de las diferentes sesiones?

En primer lugar, la reflexión conjunta en cada uno de los casos se articula de manera similar. Se han podido identificar diferentes tipos de SI de inicio y organización de la participación; de exploración, focalización, recapitulación o síntesis y de cierre de la sesión. Cabe destacar en los diferentes momentos en los que la actividad de reflexión conjunta se articula pueden ser vistos, principalmente si analizamos con detalle las actuaciones efectuadas por los tutores y AdD implicados como momentos dirigidos a conectar el conocimiento teórico o académico con el conocimiento práctico y la práctica (Clarà, 2015; Clarà et al., 2010c, 2010a).

6.1.2.5. ¿Cuáles son las actuaciones específicas de los diferentes tutores (TCI y TAP) en el proceso de actividad de reflexión conjunta, que caracterizan su intervención concreta en la misma? ¿Existen diferencias y coincidencias entre esas actuaciones?

Los roles de los tutores TCI y TAP están preestablecidos por el modelo formativo de la institución universitaria UNAE. Si bien es cierto que la propuesta comprende todo su programa curricular que atiende a diferentes finalidades, las asignaturas que tributan directamente en este proceso de formación de la PP son las asignaturas de Cátedra Integradora y su tutor (TCI) y de Diseño y aplicación de modelos curriculares y su tutor (TAP). El plan de estudios establece la participación conjunta de los dos tutores (PPA) para apoyar el proceso de formación de los AdD. Sin embargo, en este marco, se reconoce a la Cátedra Integradora como el ámbito principal y responsable de promover el conocimiento de la práctica por los AdD, fomentando la reflexión en torno a casos, problemáticas y situaciones vividas en la escuela durante la PP (Universidad Nacional de Educación, 2018). Ambos tutores tienen la función de articular, coordinar y operativizar las prácticas preprofesionales (PP) y fomentar la relación entre la teoría y la práctica y, para ello, comparten un espacio de tiempo en el aula universitaria en el que abordan la teoría y la práctica preprofesional sobre la que reflexionan conjuntamente con sus estudiantes.

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI

En este sentido, hemos podido identificar que las actuaciones de los tutores difieren desde un inicio, el primero de ellos el TAP quien aborda desde la práctica preprofesional las experiencias o situaciones de práctica que se reflexionan y es quien conecta principalmente el análisis de cada experiencia o situación de práctica con la tarea del ciclo académico, PIENSA. Por su parte, el TCI tiene ya de por sí definida su actuación que supone la aportación de los conocimientos teóricos para la comprensión de las experiencias o situaciones de que se reflexionan. Aunque estos roles están previamente definidos, las actuaciones difieren en el aula universitaria en el proceso de reflexión conjunta debido presumiblemente a la necesidad de responder a las demandas de los AdD.

En concreto en el CA no se aprecia una actividad compartida solvente entre los tutores. El TAP_1 tiene un rol más de organización de las intervenciones de los AdD con sus relatos y acentúa su actuación en la identificación y relación de algún aspecto o elemento de la experiencia o situación de práctica con la tarea de curso o el eje integrador y núcleo problémico que transversaliza el ciclo académico. Todo ello pone de relieve el cumplimiento de su rol definido por la universidad, lo que, por otra parte, podría, en cierto modo, ser la causa de constreñir o limitar una participación más amplia y variada en el proceso de reflexión. Las actuaciones que, con mayor frecuencia, desarrolla el TAP_1 se centran en solicitar actuaciones alternativas o soluciones posibles para la experiencia o situación de práctica que se reflexiona además de emitir valoraciones sobre las actuaciones de los docentes protagonistas de las ex-si objeto de reflexión en la sesión y, como se anotó en el capítulo anterior, sus intervenciones en fracción de tiempo son bastante menores que las de su pareja pedagógica académica. Mientras que el TCI_1 diligencia también su actuación en las S_Rc también llevando a cabo su rol establecido por la universidad, el tutor atiende mucho la reflexión sobre la experiencia o situación de práctica y ofrece aportaciones haciendo uso del conocimiento académico pedagógico. Otra de las actuaciones en la que ambos difieren a la hora de asistir el proceso reflexivo es que, mientras el TAP_1 solicita actuaciones alternativas para la experiencia o situación de práctica, el TCI_1 aporta criterios de actuación sostenidos por el conocimiento académico. Asimismo, mientras el TAP_1 fomenta poco el diálogo, el TCI_1 no solo lo fomenta, sino que también reconoce e integra en la conversación los diversos puntos de vista de los AdD sobre la experiencia o situación de práctica. Aunque no podemos asegurar que la influencia de un rol preestablecido puede incidir en las actuaciones de los tutores, es preciso tomar nota de este punto para poder ahondar en su estudio e implicación en la calidad de la ayuda a los AdD en la reflexión.

En el CB, existe un mayor grado de colaboración inicial entre los dos tutores, sin embargo, ambos desarrollan su rol tomando en cuenta las atribuciones al mismo realizadas por la Universidad. La actuación del TAP_2 gira en torno a promover la organización y gestión del proceso de reflexión sobre la experiencia o situación de práctica preprofesional, es quien de manera planificada y de forma previa tiene organizada las aportaciones de los relatos por los AdD y fomenta y motiva su participación. Este tutor promueve la exploración conjunta a la vez que, durante el proceso, es quien identifica un aspecto o elemento de la experiencia o situación de práctica preprofesional y contribuye a su análisis profundizando con sus aportaciones a dicha exploración. En esta dinámica interactiva suele participar con frecuencia el TCI_2 quien, a partir de esta exploración e identificación de un aspecto o elemento de la experiencia o situación de práctica preprofesional, procede a focalizar la reflexión y comúnmente lo hace usando el conocimiento académico. Retornando a las actuaciones del TAP_1, el tutor se concentra mucho en relacionar la dinámica de reflexión con las situaciones, casos o problemas que los AdD han identificado en su práctica preprofesional para trabajarlas en el proyecto PIENSA, así también solicita la participación de los AdD para que aporten experiencias similares que ayuden a la comprensión de la experiencia o situación de práctica preprofesional objeto de reflexión, actúa así promoviendo la relación entre situaciones similares que permitan a los AdD compartir y, a la vez, reelaborar los encuadres iniciales con que abordan la nueva situación objeto de reflexión, lo que muestra, en cierto modo, una manera de proceder del conocimiento práctico. Ambos tutores colaboran

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI

en la valoración de las actuaciones de los AdD en la experiencia o situación objeto de reflexión o las de los docentes que participan en la misma. Aunque el TAP_2 no haga un uso extenso y profundo del cocimiento académico pedagógico, también suele brindar recomendaciones sobre literatura pertinente que sirva a los AdD para profundizar en el foco o comprender mejor un aspecto o elemento de la experiencia o situación de práctica preprofesional.

En el CC, las actuaciones comportan un mayor grado de actuación conjunta de ambos tutores en la sesión y la reflexión con los AdD, pero, aun así, se percibe que conservan el rol determinado por la organización curricular del centro de estudios. Algo que ahora ya se puede identificar en los tres casos y que no es ajena a la actuación del TAP_3 es que actúa como responsable de la organización del proceso de reflexión conjunta, quizá esto puede deberse a que existe un mayor grado de acompañamiento y, en consecuencia, de conocimiento mutuo entre los tutores de la práctica preprofesional, TAP, y los AdD, siendo los tutores que les visitan frecuentemente en sus escuelas de prácticas. Una de las actuaciones que son recurrentes en los dos tutores del Caso C y, en cierta medida, parecidas es que ponen el acento en focalizar la reflexión sobre la situación de la práctica en ciertos aspectos o elementos de la experiencia o situación de práctica preprofesional. Además, en algunas ocasiones, contribuyen a la reflexión tematizando pedagógicamente un aspecto de la experiencia o situación de práctica preprofesional que es objeto de reflexión. De ese modo, quizá la situación deje de explorarse por sí misma y les sirva más como ejemplo práctico de un principio pedagógico. Cabe señalar que ambos tutores fomentan de manera continuada la implicación de los AdD en la sesión de reflexión, lo hacen llamándoles a participar ya sea en la presentación de situaciones, en la exploración y/o en la decisión sobre posibilidades de focalización de la reflexión. En conjunto, siempre les brinda la oportunidad de intervención a los aprendices. El TCI_3 usa estrategias específicas que fomentan esa participación y la gestión por los estudiantes de la misma, como, por ejemplo, cuando les pide emplear un artefacto que regula el orden de intervenciones en el aula y que todos los AdD del curso usan y reconocen.

El estudio sobre el rol de los tutores en la reflexión creemos que supone una aportación específica de la tesis a trabajos como los efectuados por Mauri, Colomina, Onrubia y Clarà (2016, 2016, 2017, 2019) que aportan el reconocimiento del rol otorgado por la institución, que influencia en la forma de ejercerlo en la práctica y en la colaboración entre tutores. Asimismo, permite contrastar formas de uso del conocimiento académico y teórico para conocer las situaciones de la propia práctica.

6.2. Conclusiones

Luego de haber definido los resultados de este trabajo y discutirlos en los capítulos precedentes ahora es necesario concluirlos. En los siguientes apartados se presentan las conclusiones que guían esta tesis doctoral. En un primer apartado se presentan las conclusiones referentes al primer objetivo, el que comporta *Identificar las percepciones de los diferentes docentes tutores que componen la "pareja pedagógica académica" y las percepciones de los aprendices de docente sobre el desarrollo de proceso de reflexión conjunta sobre las situaciones de la practica preprofesional*. En un segundo apartado se presentan las conclusiones que comporta el segundo objetivo *Describir, analizar y comprender los procesos de reflexión conjunta que se generan en la interacción entre los docentes tutores que componen la "pareja pedagógica académica" en el espacio de trabajo conjunto áulico universitario*.

En cuanto a las conclusiones relativas al **primer objetivo**, se ha podido identificar las representaciones de los actores educativos sobre el proceso de reflexión y conocer la importancia que le otorgan en la formación inicial en la PP, que a lo largo de este relato de conclusiones se incluyen lo que puede deducirse de la entrevista inicial y final a los participantes, tutores académicos (PPA) y aprendices de docente (AdD). En lo que respecta a las representaciones de los tutores, por un lado,

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI

sostienen que la implicación de los estudiantes en sesiones de reflexión conjunta permite a los aprendices de docente conocer y gestionar las situaciones o experiencias de su práctica preprofesional en la escuela de práctica. Es decir, promueve un acercamiento con sentido profesional al contexto laboral futuro, enseñándoles a tener en cuenta las exigencias reales que les plantean los contextos de práctica auténtica (Gelfuso et al., 2014). Asimismo, se muestran convencidos de la importancia de la reflexión sobre la práctica, que se debe a las posibilidades que les ofrece de escuchar diferentes vivencias en un contexto participativo, que pueden relacionar con aquellas que experimentan directamente en sus prácticas ayudándoles a representárselas y conocerlas mejor y actuar en las mismas con criterios pedagógicos explícitos. En definitiva, según los tutores, la implicación de los aprendices de docente en la reflexión conjunta sobre las situaciones de la práctica contribuye a que desarrollen su conocimiento práctico, es decir, su capacidad para representarse y gestionar las situaciones de su práctica, y a que fundamenten dicho desarrollo en el conocimiento académico (Clarà et al., 2010a; Gelfuso et al., 2014; Korthagen et al., 2001; Rodgers y LaBoskey, 2016).

En cuanto a las representaciones de los aprendices de docente, estos consideran fundamental comprender las situaciones de la práctica por medio de la reflexión y también se muestran convencidos de que este proceso enriquece su formación inicial, ya que les permite aprender del intercambio de experiencias con sus colegas y tutores y les alienta a abandonar una postura inicial rígida sobre su práctica, para pasar a otra más flexible y compleja de la misma. Además, consideran que la reflexión fomenta el pensamiento crítico y convierte su proceso reflexivo, inicialmente ingenuo, en un proceso productivo fundamentado en la relación teoría-práctica. Así también afirman que la relación entre la teoría y la práctica se ha llevado a cabo habitualmente de modo guiado y de forma sostenida por uno o ambos tutores, lo que sigue dando cuenta de la dificultad inicial de llevar a cabo este proceso sin la ayuda de otros expertos. Los estudiantes conforman que su implicación en la reflexión conjunta contribuye asimismo al desarrollo de un conocimiento docente propio. En consecuencia con ello, dada la relevante contribución de la reflexión a la formación, los aprendices de docente demandan que la propuesta de formación del futuro profesorado sea fortalecida procurándoles espacios de reflexión sobre situaciones de la práctica preprofesional, en los que cuenten con asistencia o ayuda para la reflexión de profesionales bien preparados, que les ayuden a conectar los fundamentos teóricos que adquieren en la universidad con los saberes de la práctica y la práctica misma (Clarà, 2014; Clarà et al., 2010a; Lampert, 2010; Mauri et al., 2016, 2017). Además, afirman que el proceso de reflexión amplía su experiencia sobre situaciones reales y da cuenta de lo compleja que es la educación, además de prepararlos para enfrentarse mejor al campo laboral.

Asimismo, la naturaleza de la reflexión es concebida como un proceso participativo entre tutores y aprendices de docentes que se desarrolla fundamentalmente con la finalidad de explorar, comprender, analizar las diferentes situaciones y proponer soluciones a las que acontecen en la PP y que se presentan y comparten en las sesiones de reflexión conjunta áulica. Por su parte en este proceso, los tutores cumplen el rol de guías de la reflexión y aportan criterios académicos que sostienen la exploración y la toma de decisiones de solución. Si bien todos los actores afirman que la participación en las sesiones de reflexión ha permitido a los aprendices de docentes observar el uso por los tutores del conocimiento académico para explorar e interpretar las situaciones de la práctica, los tutores confirman que a los aprendices de docente les cuesta llevar la relación a cabo sin su ayuda, lo que exige a los tutores ensayar estrategias de ayuda ajustada a las necesidades de análisis de los aprendices de docente, de modo que los futuros docentes puedan hacer explícita o evidente esa relación. A pesar de todo, siguen señalándose dificultades experimentadas al desarrollar dinámicas de reflexión conjunta que refieren fundamentalmente al grado de colaboración entre tutores y a la capacidad de actuación conjunta en los espacios de reflexión. En cuanto a la valoración de la experiencia, los tutores de PP de quinto ciclo se

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI

muestran de acuerdo en considerar al proceso de la reflexión como un proceso conjunto e innovador que necesita de guía experta y de preparación específica de los tutores responsables de llevarla a cabo.

En lo que respecta a la apreciación de su trabajo como pareja pedagógica académica, los tutores entrevistados han puesto de relieve la necesidad de planificación conjunta y de decidir y coordinar en equipo sus actuaciones en el aula. Entre otros aspectos, se muestran de acuerdo en la necesidad de analizar y reelaborar los objetivos iniciales para que resulten desde el inicio mucho más compartidos entre ambos. Probablemente, según muestran los resultados de las sesiones de reflexión conjunta estudiadas, cada tutor se vio inicialmente orientado a llevar adelante de manera prioritaria sus propios objetivos, los relacionados con la asignatura de la que es responsable, en lugar de pararse a reelaborarlos de modo que contribuyeran realmente a orientar un proyecto reflexivo conjunto. Sin embargo, aunque estos objetivos no se plasmaran de modo conjunto inicialmente, de algún modo dichos tutores se vieron interpelados para generar actuaciones de colaboración docente en las situaciones de reflexión conjunta y, en consecuencia, sostienen que dichas sesiones les han dado la oportunidad de conocer mejor las diferentes situaciones que viven sus aprendices de docente y, para ayudarles a profundizar en las necesidades que manifestaban, les resultó necesario salir del esquema inicial de la asignatura y desarrollar otras maneras de llevarla a cabo capaces de dar respuesta a sus demandas. Ese cambio, lo gestionaron ambos tutores en la práctica y lo desarrollaron ensayando formas de colaboración eficaces de ayuda a sus estudiantes.

Así pues, los tutores siguieron un proceso de reflexión sobre las situaciones de PP que concibieron como un proceso de mutuo intercambio, que se desarrolló siguiendo determinadas fases de reflexión conjunta. Los tres grandes momentos de la reflexión estuvieron determinados por un *primer momento* al inicio del proceso de reflexión por la organización de la sesión y presentación por parte de aprendiz de docente relator de la situación de la PP, seguido de un *segundo momento* de desarrollo de la reflexión, que supuso la exploración conjunta de la situación, en que los tutores planteaban preguntas que incentivarán la reflexión de sus estudiantes y promovieran la comprensión de la situación objeto de reflexión, dicha exploración incluyó diversas actividades (p.e. focalización, valoración, y frecuentemente búsqueda de soluciones). A este momento, siguió un *tercero* de síntesis y cierre de la sesión de reflexión conjunta. La percepción de los actores del trabajo conjunto de la pareja pedagógica académica puso de relieve que el proceso seguido era fundamental para sostener la reflexión conjunta y profundizar en la comprensión de las situaciones. Además, señalaron la importancia de la planificación conjunta para atender a las actividades que se iban a desarrollar en relación con la práctica preprofesional y también en el proceso de reflexión conjunta, pero este último resultó ser muy exigente respecto al trabajo conjunto entre ambos tutores en el aula.

Según los tutores entrevistados, las expectativas de logro de aprendizaje gracias a la reflexión y de aprendizaje de la reflexión se han cumplido. Los logros alcanzados son considerados como positivos y muy satisfactorios ya que se ha notado progreso en la forma que los aprendices de docentes perciben las experiencias de su práctica preprofesional. Los futuros docentes han aprendido a detenerse, explorar y comprender la experiencia o situación objeto de reflexión y también a examinar cómo poder actuar mejor en la misma. Todo ello dinamiza un posible proceso de construcción de conocimiento profesional útil a los estudiantes para gestionar la propia práctica.

Respecto a cumplir las finalidades de la reflexión de contribución a la relación entre la teoría y la práctica, los tutores consideran que se ve reflejada en el desarrollo del proyecto PIENSA, en la que muchas de esas experiencias o situaciones de la PP que se ha reflexionado han sido consideradas temáticas relevantes para el desarrollo del proyecto. Del mismo modo, valoran que ha habido cambios en las actuaciones de los aprendices de docentes en la escuela. Estos cambios pueden ser atribuidos a

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI

la reflexión ya que, según afirman en sus declaraciones, dichas actuaciones reales se basan en una mejor comprensión de la escuela como sistema y en el uso de estrategias docentes más ajustadas.

En lo que respecta a los mismos aspectos que acabamos de comentar en líneas anteriores, por su parte los aprendices de docentes consideran que las expectativas de logro, que en un inicio eran altas, se han cumplido al finalizar el proceso de experiencia de reflexión sobre las situaciones de PP. Este proceso les ha posibilitado alcanzar el aprendizaje de las asignaturas que trabajaron en conjunto en las sesiones de reflexión conjunta. Perciben que el grado de formación que alcanzaron es muy bueno, debido a la participación y al fomento de la reflexión en dichas sesiones. Valoran que conocer diferentes experiencias de sus compañeros les ha permitido profundizar en el análisis de las suyas propias y a llevar ideas nuevas a la práctica. Respecto a otra de las funciones principales de la reflexión de relacionar la teoría y la práctica, la percepción general es buena, puesto que se han sentado las bases para desarrollar sus competencias en este sentido, y que han podido participar en decidir cómo llevarla a cabo. Los aprendices de docente han percibido avances en el proceso de usar la teoría para interpretar la práctica preprofesional, lo que les permite analizar las situaciones. Sin embargo, opinan que cabe seguir profundizando en este ámbito dado que lo siguen llevando a cabo con mucha ayuda o ayuda permanente de sus tutores. También han podido comprender y relacionar algunas de las situaciones de práctica preprofesional con las actividades académicas que llevan a cabo en la universidad y aplicar propuestas educativas más ajustadas y mejor fundamentadas. Tomando como eje las representaciones de los tutores y aprendices de docente afirmamos que su percepción recurrente es considerar al proceso de la reflexión como un proceso conjunto e innovador, que necesita guía y que comporta que el rol de los tutores transite desde un rol más directivo y jerárquico a otro más participativo y dialógico. Asimismo, consideran que es necesaria la formación profesional del tutor académico para tutorizar la PP y desarrollar el proceso reflexivo conjunto efectivo.

En cuanto a las conclusiones relativas al **segundo objetivo**, la investigación nos ha permitido identificar formas de actividad conjunta comunes entre los tres casos y, a la vez, características específicas de cada uno de los casos de estudio que analizamos. En consecuencia, en el Caso A, Caso B y Caso C las formas que toma la interactividad entre tutores y estudiantes en el proceso de reflexión se estructuran en una secuencia en la que puede identificarse, en un *primer momento*, el inicio, presentación y lectura de la situación de la práctica preprofesional por el aprendiz de docente relator, quien la trae a la sesión de reflexión en la Universidad; a continuación, un *segundo momento* tras la presentación de la situación, los tutores de los tres casos coinciden en que abren la conversación sobre la situación presentada a los demás participantes mediante una exploración conjunta de la misma entre los participantes (tutores y los aprendices de docente), aunque ese proceso lo llevan a cabo de diferente manera.

En el Caso A dicho proceso de actuación conjunta inicial incluye demandas de ampliación de información (datos) sobre la situación presentada, seguidas de formas exploración conjunta de la experiencia o situación de la práctica preprofesional. A lo largo de la actuación conjunta de exploración conjunta, la reflexión se orienta a conocer los diferentes elementos que componen la situación y es sostenida por la contribución de uno o ambos tutores quienes: animan a los aprendices de docente a participar, realizan preguntas y/o promueven indagaciones que orientan la exploración e intervienen para que dicha exploración se centre en un aspecto o elemento de la situación relevante de la situación o en aspectos de la misma temáticamente relevantes para los objetivos de la materia de práctica preprofesional de quinto ciclo. En ocasiones los tutores intervienen para responder a las necesidades de comprensión que el estudiante que ha presentado sobre la situación y las ha hecho explícitas desde el mismo momento de su presentación.

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI

En el Caso B el proceso de reflexión difiere en determinados aspectos del que llevan a cabo en el Caso A. La secuencia que siguen las formas de actividad reflexiva conjunta que tutores y estudiantes construyen se inician con la presentación de la experiencia o situación seleccionada por el aprendiz de docente relator, seguida de formas de actividad conjunta de focalización de la reflexión por el tutor en un aspecto o elemento de la situación. Una vez focalizados en un aspecto o elemento específico propuesto por el tutor, la conversación entre los aprendices de docente y los tutores con la situación presentada se orienta a elaborar una representación compartida de la misma que toma a este elemento o aspecto como eje. La secuencia integra contribuciones de los aprendices de docente a los que el tutor o tutores reclaman que aporten sus propias experiencias, aquellas que puedan relacionarse directamente con el foco o elemento objeto de exploración conjunta. En este proceso, los tutores centran también sus contribuciones a la reflexión en proporcionar ayudas diversas a los aprendices de docente dirigidas, por una parte, a sostener el intercambio y la conversación; es decir, se abre un espacio de actividad conjunta vertebrado en torno a la puesta en común de experiencias similares de la propia práctica. Por otra parte, a lo largo de ese proceso, puntualmente se abandona el foco inicial ubicado en profundizar en la experiencia o situación inicialmente presentada para ampliar el repertorio de experiencias y ampliar y/o modificar el encuadre inicial con el que los participantes abordaban inicialmente la comprensión de la situación. En conjunto, las ayudas que brindan los tutores a los aprendices de docente sirven, por una parte, para sostener la participación, y, por otra parte, para ampliar el repertorio desde el que abordar la situación presentada. Sin embargo, la vuelta a la reflexión sobre la situación inicial presentada por el estudiante relator no resulta siempre del todo fácil y, en ocasiones, en lugar de profundizar en la misma, los aprendices de docente se alejan del foco inicial que les orientaba a comprender la situación y se pierden centrándose en temáticas pedagógicas con las que las diferentes situaciones pueden transversalmente y en conjunto relacionarse. Es decir, usan la práctica para ilustrar y profundizar en la teoría. Los tutores contribuyen a ese proceso usando de manera experta el conocimiento académico para destacar un aspecto o elemento de la situación y sostener temáticamente el proceso de reflexión.

En el Caso C, la interactividad entre tutores y aprendices de docente a la situación objeto de reflexión se dirige, una vez presentada la situación, a focalizar la actividad conjunta en un elemento o aspecto de la misma. Las formas de actividad entre los tutores y los aprendices de docente con la situación comportan, primero, la exploración, que inician habitualmente los tutores sobre la situación y que abren seguidamente a la participación de los aprendices de docente. Posteriormente, los tutores conducen dicha exploración, focalizándola en un elemento o aspecto de esta, que tematizan pedagógicamente usando conocimiento académico. El proceso seguido permite a los tutores, por una parte, involucrar a los aprendices de docente en la conversación con la situación para profundizar en la misma. La conversación con la situación se mantiene también con la presentación de actuaciones alternativas a las que se identifican en la situación, que los aprendices de docente aportan a partir de experiencias o situaciones similares experimentadas en la práctica preprofesional.

Por lo que concierne a los patrones de interactividad en los tres casos, un primer patrón se inicia con la presentación o lectura de la experiencia o situación de la práctica preprofesional, se sigue con la actividad conjunta que los tutores y aprendices de docente desarrollan de exploración de la situación. Aunque es un patrón típico en cada estudio de caso, dicho patrón toma mayor presencia en el Caso A y Caso C. Por otro lado, en el Caso B el patrón habitual se inicia con lectura de la situación y continúa con la focalización de un aspecto o elemento de la situación lo que lleva a encuadrar la situación.

Las formas que la actividad conjunta reflexiva toma ponen de relieve, por una parte, un amplio porcentaje de actividad conjunta dedicado a la exploración conjunta. En dicha exploración los participantes identifican elementos de la misma, lo hacen no siempre de manera relacionada o de forma holística, de modo que los elementos identificados se mantengan de forma relacionada en un todo

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI

global. Resulta difícil para los participantes identificar agencias en acción o en conflicto en la situación analizada (Clarà, et al. 2019), que pueden ser vistas por los aprendices de docente y sus tutores como dilemas. Cuando esto se consigue se hace con ayudas muy directas de uno o ambos tutores. Por otra parte, los tutores contribuyen focalizando la actividad reflexiva en un aspecto o elemento específico de la situación. Ello ocurre fundamentalmente por dos motivos, por una parte, como medio para proceder a tematizar aspectos de la situación que son interpretados usando el conocimiento académico. Por ejemplo, un hecho concreto en una situación se interpreta en términos de gestión de las relaciones; otro se interpreta en términos de actividad pedagógica inclusiva. Por otro motivo, como forma de orientar la reflexión conjunta promoviendo la elaboración por los implicados de qué es problema en la situación y lograr que se produzcan exploraciones orientadas y representaciones compartidas de la misma. En conjunto, la estrategia de focalización usada por los tutores para orientar y hacer progresar la reflexión no siempre consigue que esta avance de manera efectiva. Por lo que los tutores deberían explorar otras estrategias más efectivas o mejorar la estrategia de focalización. Además, habitualmente, una vez tematizada la situación o identificada una representación o problematización de la situación, la actividad conjunta se dirige a proponer soluciones. Dichas soluciones suelen escogerse de entre las que son o han resultado ser efectivas en otras situaciones presentadas por los estudiantes en la sesión o se desprenden directamente de criterios pedagógicos propios de la temática mediante la que la situación ha sido interpretada. Esa manera de actuar indica todavía la existencia de conflicto en la relación teoría-práctica, en que, en el primer caso se procede de una situación de la práctica a otra situación de la práctica, “lo que es una solución en mi situación puede también serlo en la tuya”, o de la teoría a la práctica, de los principios pedagógicos a la acción o práctica, procediendo en ocasiones de manera técnicamente aplicada, sin que se haya profundizado del todo en el análisis de la situación específica presentada.

El proceso reflexivo que hemos identificado en los tres casos denota la intención de los tutores de frenar la actuación impulsiva del aprendiz de docente ante determinadas situaciones de la práctica preprofesional. Asimismo, el proceso pone de relieve el trabajo de los tutores por implicar a los aprendices de docente en la reflexión conjunta de la situación, participando en una conversación reflexiva compartida que les ayuda a ampliar su representación de la situación analizada contando con la representación que otros, los colegas y los tutores les ofrecen. El proceso seguido también pone de relieve el apoyo prestado por los tutores a dos cuestiones de la reflexión conjunta importantes, una primera, ayudando a los aprendices de docente a mantener una conversación entre los colegas y tutores y con la situación (Schön, 1983, 1987) y una segunda, de asistencia y/o acompañamiento del tutor de manera continuada a la reflexión, proveyendo ayudas necesarias y ajustadas al aprendiz para que logre desarrollar una mayor y más completa comprensión de la experiencia o situación que analizan (Crasborn et al., 2011; Korthagen et al., 2005; Mauri et al. 2016, 2017; Rodgers, 2002). Hay que tener en cuenta también que, en ocasiones, los tutores focalizan y lo hacen tematizando demasiado pronto las situaciones presentadas, convirtiéndolas en ejemplos de aspectos o principios pedagógicos y no en unidades o sistemas de actividad que deben ser explorados en profundidad y de forma específica de modo que contribuyan al desarrollo del conocimiento práctico de sus estudiantes.

El estudio de la interactividad nos ha permitido también analizar el rol de la pareja de tutores, su trabajo específico y conjunto en el proceso de reflexión sobre las experiencias o situaciones de la práctica profesional. En el estudio de dicho proceso hemos podido también identificar como ambos tutores definen y ponen en práctica sus roles (Mauri, Colomina, Onrubia y Clarà 2016, 2017, 2019). Consideremos que el rol que el docente tutor de la asignatura de práctica (TAP) despliega se relaciona más con las formas específicas de vincular la experiencia o situación analizada con la práctica preprofesional que tiene lugar en la escuela. Mientras que el docente tutor de Cátedra Integradora (TCI) contribuye al proceso de reflexión propiciando el uso del conocimiento académico o teórico o usándolo directamente para interpretar la situación objeto de análisis. Las actuaciones específicas del TAP

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI

consisten en abrir y motivar el diálogo reflexivo y en brindar soporte para hacer avanzar la reflexión con preguntas que guían la exploración, y sostienen la participación mediante peticiones de actuaciones alternativas a las que se están llevando a cabo en la experiencia o situación objeto de reflexión. También su rol tiene que ver con generar relaciones entre las experiencias de las diversas prácticas profesionales de sus estudiantes. Mientras que las actuaciones más recurrentes en el TCI son las que hemos anotado antes, también cabe tener en cuenta las indagaciones del tutor sobre un aspecto o elemento de la situación que surge al hilo de su interpretación con uso del aporte académico y teórico de la situación. Asimismo, cabe señalar que los tutores analizados se encuentran en tránsito desde un rol más directivo y jerárquico a otro más dialógico y participativo, por lo que es necesaria la formación profesional del tutor académico para tutorizar la PP y desarrollar un proceso reflexivo efectivo.

La actividad tutorial identificada ha puesto de relieve también las dificultades para llevar a cabo una actividad tutorial conjunta y de manera colaborativa. Probablemente, ello se deba a que se trata del primer año en que los tutores trabajan juntos, pero también puede ser necesario formarles en esta actividad colaborativa, lo que implica compartir desde el inicio y de manera planificada y explícita los objetivos formativos para que puedan representárselos conjuntamente y orientar su actividad conjunta de manera eficaz. El proceso reflexivo requiere, sin duda, de una reelaboración de la propuesta de reflexión colaborativa, procurando que se dé y que ambos tutores compartan la prioridad de las intenciones formativas, los medios y estrategias para llevar la reflexión a cabo.

6.3. Limitaciones del trabajo

Consideramos como una primera limitación la no generalización de los resultados, ya que nuestra investigación trata de conocer a profundidad la naturaleza de tres estudios de caso en su contexto natural, e incluso en una forma específica de trabajar los procesos de reflexión sobre las experiencias y situaciones de la práctica preprofesional.

Como segunda limitación es no haber podido contar con casos de otros ciclos superiores. Si bien todo el trabajo de investigación es relevante e importante para el contexto de la UNAE, como también para el contexto ecuatoriano, hubiese sido interesante trabajar la investigación con casos de estudiantes que tengan mayor experiencia en la práctica preprofesional.

Como tercera limitación en este estudio fue no poder contar con la totalidad de parejas de tutores con experiencia docente y experiencia de pareja pedagógica académica, ya que una de las tres parejas fue intrigada por docentes de nuevo ingreso en la UNAE.

6.4. Aportes de trabajo

Consideramos que un aporte que se ha identificado es la posibilidad de poder contrastar las contribuciones que los dos tutores tributan al proceso de reflexión sobre la PP, en concreto se ha identificado que la actuación del TCI (tutor que trabaja la teoría referente al ciclo académico) ha sido valorada como relevante en este proceso por los AdD. En este caso esto es presumiblemente debido a que su actuación se centra en relacionar la ex-si objeto de reflexión con aspectos pedagógicos o teóricos que van contribuyendo a que los AdD construyan sentido sobre esa ex-si, que en un primer momento es poco clara y, particularmente a que ese proceso de relación la hacen los tutores específicos estudiados de una determinada manera. Una manera que ya hemos referido en apartados anteriores y que retomamos en la discusión de los resultados en este capítulo. Los programas de práctica preprofesional podrían verse reforzados por la formación teórica y práctica de los tutores que acompañan el prácticum conjuntamente.

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI

Por otra parte, cabe señalar como relevante el hecho de que, aunque exista una definición de un rol institucionalmente bien diferenciado desde el Modelo de PP que plantea la UNAE (Universidad Nacional de Educación, 2018), es preciso que los dos tipos de tutores se formen en la conducción de procesos de reflexión conjunta sobre la práctica, esto *no* quiere decir que se instaure un protocolo de reflexión sobre las situaciones de la PP, sino más bien que los tutores puedan dinamizar un proceso formativo basado en la reflexión que es por naturaleza dialéctico, interactivo-dialógico y constructivo, que está lejos de poder considerarse como un proceso estructurado y pautado a priori, sino que se construye por la actividad conjunta de los participantes. Por otro lado, también es necesario que los tutores como pareja planifiquen conjuntamente y desarrollen su actividad de reflexión con los AdD re-elaborando el rol establecido a partir de diseñar las funciones formativas que ejercen en la reflexión.

Por otro lado, un aporte importante de esta investigación es el análisis detallado del comportamiento de dos tutores que tienen formaciones y designaciones distintas y que sus posibilidades y alcances de colaboración en el proceso de reflexión conjunta se conducen por un rol preestablecido que, si bien no es una cuestión negativa, pero delimita su coparticipación en la dinámica del proceso reflexivo. Lo que nos permite mirar algunas actuaciones tipo que definen momentos dentro de las S_Rc, esto, por un lado, nos permite sugerir, que los tutores que trabajan la reflexión comparten marcos teóricos y modelos pedagógicos centrados desde una visión sociocultural. Más allá de que el propio Modelo Pedagógico del UNAE (Universidad Nacional de Educación, 2017) ya lo determina así. Por otro lado, es importante que desde el propio rol del tutor se revalorice la reflexión como una herramienta potente en la formación, en nuestro caso formación inicial docente. Asimismo, es fundamental la formación del tutor como conductor del proceso de reflexión, este proceso debe contemplar cambiar la visión del tutor llevándolo a abandonar *la racionalidad técnica* que implica el proceso para que de una u otra forma pueda verdaderamente valorizar la reflexión como una herramienta que ayuda la formación del aprendiz de docente. Además, esta formación también debe estar centrada en desarrollar competencias de ayuda ajustadas para atender las necesidades que surgen al momento de reflexionar sobre una experiencia o situación práctica preprofesional, a más de comprender que este proceso reflexivo implica también el aspecto emocional que implica la tutorización y acompañamiento del rol de los tutores tanto en los espacios áulicos universitarios como de los espacios escolares de práctica preprofesional. En este sentido, estudios previos en el contexto latinoamericano también lo reafirman como solo trabajados por Paredes (2020) y Gorrichon (2021), que también confluyen con los trabajos de Pareja y Roblin (2013) que ya pauta la necesidad que el tutor trabaje la reflexión sobre la práctica como también se reafirma en el Modelo Pedagógico de la UNAE (Universidad Nacional de Educación, 2017).

6.5. Líneas de investigación para trabajo futuro

Luego de haber estudiado la reflexión en el contexto que se ha abordado en los capítulos y apartados anteriores resulta pertinente trabajar otras líneas de investigación que surgen y se relacionan con el estudio que hemos presentado, como son la replicación del estudio abordado y el desarrollo de la identidad del aprendiz de docente.

Así una *primera línea de investigación futura* sería la posibilidad de replicación del estudio en un contexto similar al que se trabajó, el mismo que podría desarrollarse con aprendices de docente de semestres más avanzados.

Consideramos que una *segunda línea de investigación futura* sería la necesidad de abordar el papel de la reflexión sobre la práctica y su relación con el desarrollo de la identidad del aprendiz de docente. Esta línea de investigación puede comportar un estudio en un período específico de la formación

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES
CAPÍTULO VI

docente, que en el caso de la UNAE podría ser la *Unidad de formación básica* comprendiendo esta los dos primeros ciclos académicos de la carrera (primero y segundo semestre de carrera, un curso académico) o bien con los AdD que están cursando *Unidad de Integración curricular* comprendiendo esta los dos últimos ciclos académicos de la carrera (octavo y noveno semestre de carrera, un curso académico).

REFERENCIAS

- Angrist, J., y Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343–369. <https://doi.org/10.1086/319564>
- Arboix, E., Barà, J., Ferrer, F., ... Sangrà, A. (2003). Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants. *Agència per a La Qualitat Del Sistema Universitari a Catalunya*, 1–40.
- ARMIF 00052 IP: T. Mauri. (2014). *La reflexión conjunta en las prácticas como mecanismo de vinculación entre la universidad y la escuela*. Referencia: 2014ARMIF0052.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*.
- Attard, K. (2012). Public reflection within learning communities: An incessant type of professional development. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 199–211. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643397>
- Ávalos, B. (2011). *Formación Inicial Docente. Proyecto Estratégico Regional Sobre Docentes UNESCO-OREALC / CEPPE* (p. 20). UNESCO. <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/publicaciones/proyecto-estrategico-regional/2011/proyecto-estrategico-base/Formacion-Continua.pdf>
- Barber, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Media*, 41, 1–48. <http://orton.catie.ac.cr/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=EARTH.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=003423>
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brenner, M. (2006). Interviewing in educational research. En J. Green, G. Camilli, y P. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 357–370). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203874769-26>
- Brockbank, A., y McGill, I. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. McGraw-Hill Education.
- Butler, B., Burns, E., Frierman, C., Hawthorne, K., Innes, A., y Parrott, J. (2014). The Impact of a Pedagogy of Teacher Education Seminar on Educator and Future Teacher Educator Identities. *Studying Teacher Education*, 10(3), 255–274. <https://doi.org/10.1080/17425964.2014.956716>
- Canabal-García, C., García-Campos, M., y Margalef-García, L. (2017). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: construyendo un marco conceptual. *Perspectiva Educativa*, 56(2), 28–50. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.56-iss.2-art.496>
- Carr, Wilfred., y Kemmis, Stephen. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.
- CES. (2013). Régimen Académico 2013. *RPC·SE·13·No.OS1·2013*, 46.
- Chanmugam, A., y Gerlach, B. (2013). *A Co-Teaching Model for Developing Future Educators' Teaching Effectiveness*. 25(1), 110–117.

- Clandinin, D. (1986). *Classroom practice: teacher images in action*. Falmer Press.
- Clarà, M. (2011). *El concepte pràctic i la microgènesi de la co-mediació representacional de l'activitat*. <http://www.tdx.cat/handle/10803/84057>
- Clarà, M. (2013). The concept of situation and the microgenesis of the conscious purpose in cultural psychology. *Human Development*, 56(2), 113–127. <https://doi.org/10.1159/000346533>
- Clarà, M. (2014). Understanding teacher knowledge from a Cultural Psychology approach. *Teaching and Teacher Education*, 43, 110–119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.002>
- Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261–271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- Clarà, M., Kelly, N., Mauri, T., y Danaher, P. (2017). Can massive communities of teachers facilitate collaborative reflection? Fractal design as a possible answer. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(1), 86–98. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1095280>
- Clarà, M., y Mauri, T. (2010a). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131–141. <https://doi.org/10.1174/021037010791114625>
- Clarà, M., y Mauri, T. (2010b). Toward a dialectic relation between the results in CSCL: Three critical methodological aspects of content analysis schemes. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 5(1), 117–136. <https://doi.org/10.1007/s11412-009-9078-4>
- Clarà, M., y Mauri, T. (2010c). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 199–207. <https://doi.org/10.1174/021037010791114643>
- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R., y Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 175–191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Clarke, D., y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1999), 249–305. <https://doi.org/10.3102/0091732x024001249>
- Colén, M., y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado*, 1, 59–79.
- Coll, C. (2001a). Constructivismo y educación. En C. Coll, A. Marchesi, y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación escolar*. (pp. 147–186). Editorial, Alianza.
- Coll, C. (2001b). Lenguaje actividad y discurso en el aula. En C. Coll, A. Marchesi, y J. Palacios (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 387–413). Editorial, Alianza.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59, 189–232. <https://doi.org/10.1174/021037000760087801>
- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri Majós, T. (2008a). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346(346), 33–70.

- Collin, S., Karsenti, T., y Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14, 104–117. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
- Colomina, R. (1996). *Interacció social i influència educativa en el context familiar*. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/2652>
- Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, A. Marchesi, y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2, pp. 437–458). Alianza Editorial. <http://scholar.google.com/scholar?cluster=13682548614312864237&hl=en&oi=scholar>
- Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C., Solís, M., Núñez, C., y Walker. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 85-105. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100004>
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *La Práctica Docente: Una Oportunidad de Desarrollo Profesional*, 50(2), 77–95. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.50-Iss.2-Art.41>
- Cotrina-García, M., García-García, M., y Caparrós-Martín, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, 46, 57. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.57-64>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., y Bergen, T. (2010). Capturing mentor teachers' reflective moments during mentoring dialogues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(1), 7–29. <https://doi.org/10.1080/13540600903475462>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., y Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Creswell, J. (2014). Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. In *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th. ed.). SAGE.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs* (Vol. 12). Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., y Bransford, J. (2005). Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do. *Choice Reviews Online*, 43(02), 43-1083-43–1083. <https://doi.org/10.5860/choice.43-1083>
- Darling-Hammond, L., y Lieberman, A. (2012). *Teacher education around the world: changing policies and practices*. Routledge.
- Dekker-Groen, A., van der Schaaf, M., y Stokking, K. (2015). Teachers' Questions and Responses during Teacher-Student Feedback Dialogues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(2), 231–254. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.937359>
- Dennis, D., Gelfuso, A., y Sweeney, S. (2018). Trying and reflecting: two novice teacher educators' first attempts at guiding pre-service teachers' reflection on literacy field experiences. *Education* 3-13, 46(4), 456–468. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1359646>

- Derrick, J., y Dicks, J. (2005). *Teaching Practice and Mentoring: The Key to Effective Literacy, Language, and Numeracy Teacher Training*. National Institute of Adult Continuing Education.
- Dewey, J. (1933). How we think. In J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey, Volumen 8:1933*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. Henry Holt & Company.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.
- Dewey, J. (1991). Logic: The Theory of Inquiry. In Carbondale & Edwardsville (Ed.), *In J.A. Boydston (Ed.), The later works of John Dewey. Vol. 12*. Southern Illinois University Press.
- Dieker, L., y Murawski, W. (2003). Co-Teaching at the Secondary Level: Unique Issues, Current Trends, and Suggestions for Success. *The High School Journal*, 86(4), 1–13. <https://doi.org/10.1353/hsj.2003.0007>
- Elbaz, F. (1981). The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43–71. <https://doi.org/10.1080/03626784.1981.11075237>
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23:1, 1–19. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/0022027910230101>
- Erickson, F. (1985). Qualitative methods in research on teaching. *Handbook of Research on Teaching – A Project of the American Research Association*, 119–161. <http://eric.ed.gov/?id=ED263203>
- Evertson, C., y Green, J. (1989). La observación como indagación y como método. In M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303–421). Paidós-MEC.
- Fernández, R., Martín-Cuadrado, A., y Bodas, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: Las actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades*, 31, 153–174.
- Foong, L., Nor, M., y Nolan, A. (2018). The influence of practicum supervisors' facilitation styles on student teachers' reflective thinking during collective reflection. *Reflective Practice*, 19(2), 225–242. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1437406>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., y Friend, M. (2010). *Co-Teaching : An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education*. 4412. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- García-Vargas, S., González-Fernández, R., y Martín-Cuadrado. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social*, 28,245–259. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.18
- Gelfuso, A. (2016). A framework for facilitating video-mediated reflection: Supporting preservice teachers as they create “warranted assertabilities” about literacy teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 58, 68–79. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.003>
- Gelfuso, A. (2017). Facilitating the development of preservice teachers' Pedagogical Content Knowledge of literacy and agentic identities: Examining a teacher Educator's intentional language choices during video-mediated reflection. *Teaching and Teacher Education*, 66, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.012>

- Gelfuso, A., y Dennis, D. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.012>
- González, M., y Fuentes, E. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educacion*, 354, 47–70.
- Gorichon, S. (2021). *La reflexión como eje de la formación práctica de docentes de Educación Secundaria: un análisis de los espacios de reflexión en el prácticum de un Programa de Formación Pedagógica para Profesionales en Chile*. Universitat de Barcelona.
- Greene, M. (1987). Lo que exige lo conocido: una orientación filosófica para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 284, 125–131.
- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 539–555. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00033-1](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00033-1)
- Gün, B. (2011). Quality self-reflection through reflection training. *ELT Journal*, 65(2), 126–135. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq040>
- Hähkiöniemi, M. (2013). Teacher's reflections on experimenting with technology-enriched inquiry-based mathematics teaching with a preplanned teaching unit. *Journal of Mathematical Behavior*, 32(3), 295–308. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2013.03.007>
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., y Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. En L. Darling y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 359–389). Jossey Bass.
- Haneda, M., Sherman, B., Nebus Bose, F., y Teemant, A. (2019). Ways of interacting: What underlies instructional coaches' discursive actions. *Teaching and Teacher Education*, 78, 165–173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.017>
- Harford, J., y MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1884–1892. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.010>
- Hébert, C. (2015). *International and Multidisciplinary Perspectives Knowing and / or experiencing: a critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön*. 3943(March 2016). <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1023281>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., y Bergen, T. (2010). Uncovering contents of mentor teachers' interactive cognitions during mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 207–214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.022>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., y Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1049–1058. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.009>
- Hirmas, C., y Cortés, I. (2015). Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos. *Organización de Estados Iberoamericanos*, 40(Especial), 1–117. <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/node/1826>

- Hoffman, J., Wetzel, M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., y Vlach, S (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Jenset, I., Hammerness, K., y Klette, K. (2019). Talk About Field Placement Within Campus Coursework: Connecting Theory and Practice in Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 632–650. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415968>
- Jiménez, F., y Mauri, T. (2012). Prácticas de evaluación utilizadas por el tutor universitario en el practicum de la formación de maestros. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 212–234. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art13.pdf>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Killeavy, M., y Moloney, A. (2010). Reflection in a social space: Can blogging support reflective practice for beginning teachers? *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1070–1076. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.002>
- Kincheloe, J., Steinberg, S., y Villaverde, L. (2004). *Repensar la inteligencia: hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje*. Morata.
- Korhonen, H., Heikkinen, H., Kiviniemi, U., y Tynjälä, P. (2017). Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 61, 153–163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.011>
- Korthagen, F. (2010a). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(2), 83–101. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276048&info=resumen&idioma=SPA>
- Korthagen, F. (2010b). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98–106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001>
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., y Wubbels, T. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. In *Educational Researcher* (Vol. 28, Issue 4). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Korthagen, F., Loughran, J., y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Korthagen, F., y Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Kreber, C. (2002a). Controversy and consensus on the scholarship of teaching. *Studies in Higher Education*, 27(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/03075070220119995>
- Kreber, C. (2002b). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5–23. <https://doi.org/10.1023/A:1020464222360>
- LaBoskey, V. (2010). Teacher education and models of teacher reflection. *International Encyclopedia of Education*, 629–634. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00669-2>

- Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 21–34. <https://doi.org/10.1177/0022487109347321>
- Latorre, M., y Blanco, F. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6157>
- Lave, Jean., y Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. *Man*, 29(2), 487. <https://doi.org/10.2307/2804509>
- Leontiev, A. (1978). Activity, consciousness, and personality. In *Activity and consciousness*. Prentice-Hall.
- Lin, X., Hmelo, C., Kinzer, C., y Secules, T. (1999). Designing technology to support reflection. *Educational Technology Research and Development*, 47(3), 43–62. <https://doi.org/10.1007/BF02299633>
- Liston, D., Whitcomb, J., y Borko, H. (2006). Too little or too much: Teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 351–358. <https://doi.org/10.1177/0022487106291976>
- Liu, K. (2015). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational Review*, 67(2), 135–157. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.839546>
- Mansvelder-Longayroux, D., Beijaard, D., y Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 47–62. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.033>
- Martínez, A., Agirre, N., López de Arana, E., y Bilbatua, M. (2019). Analysis of interaction patterns and tutor assistance in processes of joint reflection in pre-service teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 45(4), 389–401. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1639259>
- Mattsson, M., Eilertsen, T., y Rorrison, D. (2011). What is Practice in Teacher Education? In *A Practicum Turn in Teacher Education* (pp. 1–15). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-711-0_1
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., y Onrubia, J. (2016). Educational assistance to improve reflective practice among student teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 287–309. <https://doi.org/10.14204/ejrep.39.15070>
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., y Onrubia, J. (2017). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 427–443. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1296542>
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., Onrubia, J., y Ginesta, A. (2013). Guiding dialogic joint elaboration of student teacher's situational representations. EARLI Conference. Munich, 27 -31 de Agosto. In *EARLI Conference* https://earli.org/sites/default/files/2017-03/BookOfAbstracts2013_cover.pdf
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., Onrubia, J., Cubero, R., Martínez, A., Cubero, M., y Usabiaga, A. (2015). Collaborative reflection and tutor's assistance in teacher education. Two case studies on case-based reflection settings. *Eapril*, 141–152. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Mauri_al_EAPRIL_2015.pdf
- Mauri, T., Ginesta, A., y Rochera, M. (2014). The use of feedback systems to improve collaborative text writing: a proposal for the higher education context. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(4), 411–423. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.961503>

- Mauri, T., Martínez, A., Aguirre, N., López de Arana, E., Colomina, R., Onrubia, J., Bascon, M. (2014). *Construyendo relaciones entre la teoría y práctica. Análisis de ayudas del tutor para favorecer la reflexión y construcción del conocimiento*. Costa, Juan Luis (coord.). Psicología y Educación: Presente y Futuro. Alicante: ACIPE, 2016. ISBN 978-84-608-8714-0, pp. 1016-1024 URI: <http://hdl.handle.net/10045/63905>
- Mauri, T., Onrubia, J., y Colomina, R. (2021). *Mejorar las prácticas de maestro: pautas e instrumentos. Un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre escuela y universidad. Pautas e instrumentos*. Grijalbo.
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R., y Clarà, M. (2019). Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(4), 469–485. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>
- Mauri, T., y Miras, M. (1996). *L'avaluació en el centre escolar*. Graó.
- McGarr, O., McCormack, O., y Comerford, J. (2019). Peer-supported collaborative inquiry in teacher education: exploring the influence of peer discussions on pre-service teachers' levels of critical reflection. *Irish Educational Studies*, 38(2), 245–261. <https://doi.org/10.1080/03323315.2019.1576536>
- Medina, J., Jarauta, B., y Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació y Ediciones Octaedro.
- Meierdirk, C. (2016). Is reflective practice an essential component of becoming a professional teacher? *Reflective Practice*, 17(3), 369–378. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1169169>
- Mena, J., Gómez, R., García, M., y Ramírez, M. (2016). *La importancia de las sesiones de tutoría en la elaboración del conocimiento profesional docente en el Prácticum: reflexiones sobre un modelo de análisis del discurso*. Santo Tirso: De Facto Editores. <http://hdl.handle.net/11285/628009>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Merleau-Ponty, M., y Ménéasé, S. (2002). *Causeries 1948*. Editions du Seuil.
- MICIN EDU2013-44632-P IP: T. Mauri. (2013). *Ayudas a la construcción del conocimiento en el prácticum de maestros: la reflexión conjunta para mejorar la relación entre la teoría y la práctica*. EDU2013-44632-P.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Estándares educativos para la calidad de la educación* (pp. 1–43). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf
- Montenegro, H. (2015). Docencia en contextos de educación superior: la contribución de “The scholarship of teaching” para el fortalecimiento de la enseñanza llevada a cabo por profesores universitarios. *Foro Educativo*, 16, 37. <https://doi.org/10.29344/07180772.16.619>
- Montenegro, H., y Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia en la educación superior universitaria. *Calidad En La Educación*, 32, 253–267. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3731344&info=resumen&idioma=ENG>

- Moore-Russo, D., y Wilsey, J. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 76–90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.002>
- Mtika, P., Robson, D., y Fitzpatrick, R. (2014). Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 39, 66–76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.006>
- Munalim, L., y Gonong, G. (2019). Stances in student-teachers' spoken reflection: An exploratory linguistic study to enhance a reflection inventory. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(1), 119–139. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1201785>
- Murphy, D., y Ermeling, B. (2016). International and Multidisciplinary Perspectives Feedback on reflection: comparing rating-scale and forced-choice formats for measuring and facilitating teacher team reflective practice. *Reflective Practice*, 3943(May). <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1164681>
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work* (1st ed). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203032527>
- OCED. (2002). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A9408>
- OCED. (2004). Informe PISA 2003. In *Informe PISA 2003* (Vol. 27, Issue 1). <https://doi.org/10.1787/9788429405804-es>
- Oner, D., y Adadan, E. (2011). Use of web-based portfolios as tools for reflection in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(5), 477–492. <https://doi.org/10.1177/0022487111416123>
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180–188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>
- Ovens, A., y Tinning, R. (2009). Reflection as situated practice: A memory-work study of lived experience in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1125–1131. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.013>
- Paniagua, A., y Istance, D. (2018). Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies, Educational Research and Innovation. In *OECD Publishing*. OECD. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- Paredes, D. (2020). *Procesos de reflexión conjunta entre docentes, usos y funciones del mundo virtual*. Universitat de Barcelona.
- Pareja, N., y Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(February 2013), 18–32. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.744196>
- Pérez Gómez, Á. (2010a). El desarrollo del prácticum: propósitos, actividades, contextos y agentes. In Angel Pérez (Ed.), *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en educación secundaria: Vol. IV* (pp. 9–13). Graó.
- Pérez Gómez, Á. (2010b). El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. En A Pérez (Ed.), *Aprender a enseñar en la práctica:*

- procesos de innovación y prácticas de formación en educación secundaria: Vol. IV* (pp. 89–106). Graó.
- Pérez Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital: la escuela educativa*. Morata.
- Pérez Gómez, Á. (2013). ¿Qué merece la pena aprender en la escuela de la era digital? *Cuadernos de Pedagogía*, 438, 74–79.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 19(1), 59–76. <https://doi.org/10.7202/031600ar>
- Postholm, M. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717–1728. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.024>
- Putnam, R., y Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>
- Rocco, S. (2010). Making reflection public: Using interactive online discussion board to enhance student learning. *Reflective Practice*, 11(3), 307–317. <https://doi.org/10.1080/14623943.2010.487374>
- Rodgers, C. (2002). Voices Inside Schools. *Harvard Educational Review*, 72(2), 230–254. <https://doi.org/10.17763/haer.72.2.5631743606m15751>
- Rodgers, C., y LaBoskey, V. (2016). Reflective practice. En J. Loughram y M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education: Volume 2* (Issue April, pp. 71–104). <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1>
- Ruffinelli, A., Álvarez, C., y Salas, M. (2021). Conditions for generative reflection in practicum tutorials: the representations of tutors and preservice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 00(00), 1–18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1949708>
- Ruffinelli, A., de la Hoz, S., y Álvarez, C. (2020). Practicum tutorials in initial teacher training: conditions, strategies, and effects of reflective practice. *Reflective Practice*, 21(1), 54–67. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1708712>
- Saiz-Linares, Á., Ceballos-López, N., y Susinos-Rada, T. (2019). Student voice and teacher improvement. A research in schools in Cantabria. *Revista Complutense de Educacion*, 30(3), 713–728. <https://doi.org/10.5209/RCED.58883>
- Salamanca, C. (2011). Dos docentes, dos miradas: la pareja educativa. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 42, 95–102.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264252059-en>
- Schön, D. (1983). The reflective practitioner: how professionals think in action. In *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. (1984). The architectural studio as an exemplar of education for reflection-in-action. *Journal of Architectural Education*, 38(1), 2–9. <https://doi.org/10.1080/10464883.1984.10758345>
- Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. In *Jossey-Bass higher education series*. Jossey-Bass.

- Schön, D. (1988). Toward a Marriage of Artistry & Applied Science In the Architectural Design Studio. *Journal of Architectural Education*, 41(4), 4–10. <https://doi.org/10.1080/10464883.1988.10758496>
- Schön, D. (1992). The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119–139. <https://doi.org/10.1080/03626784.1992.11076093>
- Schön, D. (2008). *La Formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Sheridan, L., y Young, M. (2016). Genuine conversation: the enabler in good mentoring of pre-service teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(6), 658–673. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218327>
- Shulman, L. (2000). From Minsk To Pinsk: Why A Scholarship Of Teaching And Learning? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning (JoSoTL)*, 1(1), 48–53.
- Sonmark, K., Révai, N., Gottschalk, F., Deligiannidi, K., y Burns, T. (2017). Understanding teachers' pedagogical knowledge: report on an international pilot study. In *Oecd* (Issue 159). <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1787/43332ebd-en>
- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: The use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and Teacher Education*, 44, 128–137. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.010>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (Segunda ed). Morata.
- Standert, R. (2012). Inspectorías Educativas en Europa: Un análisis crítico. In *Asociación Flamenca de cooperación al desarrollo y asistencia técnica, VVOB-Ecuador* (Vol. 1). Mantis Comunicación.
- Stones, E. (1987). Practice Supervision: bridge between theory and practice Teaching Practice Supervision: bridge between theory and practice. *European Journal of Teacher Education*, 10:1, 67–79. <https://doi.org/10.1080/0261976870100109>
- Strati, A. (2007). Sensible Knowledge and Practice-based Learning. *Management Learning*, 38(1), 61–77. <https://doi.org/10.1177/1350507607073023>
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M., y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis*, 9(19), 91–114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Tessema, K. (2008). An exploration for a critical practicum pedagogy: Dialogical relationships and reflections among a group of student teachers. *Educational Action Research*, 16(3), 345–360. <https://doi.org/10.1080/09650790802260299>
- Tillema, H., y van der Westhuizen, G. (2006). Knowledge construction in collaborative enquiry among teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(1), 51–67. <https://doi.org/10.1080/13450600500365403>
- Toledo, B., y Mauri, T. (2018). Formas de participación durante el prácticum en una comunidad de aula como oportunidades de aprendizaje de la profesión de maestro. *Revista Practicum*, 3(1), 20–33. <https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v3i1.8272>
- Tomlinson, P. (1999). Conscious Reflection and Implicit Learning in Teacher Preparation. Part II: Implications for a balanced approach. *Oxford Review of Education*, 25(4), 533–544. <https://doi.org/10.1080/030549899103973>

- Trigwell, K., y Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4), 523–536. <https://doi.org/10.1080/0307507042000236407>
- Universidad Nacional de Educación. (2017). *Modelo pedagógico*. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/modelo-pedagogico-unae.pdf>
- Universidad Nacional de Educación. (2018). *Modelo de Prácticas Preprofesionales*.
- Vygotski, L. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., y Moon, B. (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130–178. <https://doi.org/10.3102/00346543068002130>
- Willig, C. (2013). Introducing Qualitative Research in Psychology. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 56, Issue 9). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Wilson, T., y Dunn, E. (2004). Self-knowledge: Its limits, value, and potential for improvement. *Annual Review of Psychology*, 55, 493–518. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141954>
- Wopereis, I., Sloep, P., y Poortman, S. (2010). Weblogs as instruments for reflection on action in teacher education. *Interactive Learning Environments*, 18(3), 245–261. <https://doi.org/10.1080/10494820.2010.500530>
- Yagata, K. (2017). A failure of dialogue? a critical reflection on a discussion between a teacher trainer and a pre-service second-language teacher. *Reflective Practice*, 18(3), 326–338. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1277342>
- Yin, R. (2009). Case study research: design and methods. In *Case study research: design and methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Yin, R. (2013). Applications of case study research. In *Applied Social Research Methods Series* (Cuarta, Vol. 34). Sage Publications. <https://doi.org/10.1097/FCH.0b013e31822dda9e>
- Yin, R. (2014). Case Study Research Design and Methods. In *California: Sage Publications*.
- Yoon, H., y Kim, M. (2010). Collaborative Reflection through Dilemma Cases of Science Practical Work during Practicum. *International Journal of Science Education*, 32(3), 283–301. <https://doi.org/10.1080/09500690802516538>
- Yoon, K., Duncan, T., Wen-Yu, S., Scarloss, B., y Shapley, K. (2007). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. In *American Educational Research Journal* (Vol. 46, Issue 2). <https://doi.org/10.3102/0002831208328088>
- Zabalza, M. (2011). El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educacion*, 354, 21–43. <https://doi.org/issn:0034-8082>
- Zabalza, M. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1–23. <http://revistapracicum.com/index.php/iop/article/view/10/39>
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44–49.
- Zeichner, K. (2006). Reflections of a University-based teacher educator on the future of College and University-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326–340. <https://doi.org/10.1177/0022487105285893>

- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Zeichner, K., y Liston, D. (2013). *Reflective teaching and the social conditions of schooling: a series for prospective and practicing teachers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771136>
- Zhu, X. (2011). Student teachers' reflection during practicum: Plenty on action, few in action. *Reflective Practice*, 12(6), 763–775. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.601097>

ANEXOS

[Enlace a anexos digitales](#)

