



Nivel de pensamiento reflexivo docente como acción metacognitiva y de aprendizaje autorregulado

Recibido: 25 de marzo de 2023
Evaluado: 13 de febrero de 2024
Publicado: 1 de enero de 2025

Macarena Aguirre-Astudillo*   

Carmen Gloria Núñez-Castillo†   

Erika Díaz-Suazo‡   

Resumen

El presente artículo de investigación propone identificar el nivel de Pensamiento Reflexivo Docente como acción metacognitiva y de aprendizaje autorregulado alcanzado por estudiantes cursantes de octavo semestre de pedagogía de una universidad pública chilena. El enfoque metodológico que se emplea es fenomenológico-hermenéutico, fundamentado en el paradigma interpretativo de la investigación cualitativa, el que recopila experiencias plasmadas en descripciones, las que son eficientes para reflexionar sobre aspectos pedagógicos. Se efectúa un análisis de nueve textos reflexivos redactados por los participantes, los cuales son promovidos a partir de preguntas orientadoras. Los principales resultados permiten reconocer cinco categorías temáticas emanadas de las producciones escritas. Además, se logra constatar que el nivel de reflexión obtenido por la muestra alcanza sólo el estadio intermedio, presentando escaso desarrollo metacognitivo y de aprendizaje autorregulado. En conclusión, se sugiere la implementación de estrategias metacognitivas y autorreguladoras específicas que fomenten el Pensamiento Reflexivo Docente en el proceso de formación inicial como competencia profesional.

Palabras clave

aprendizaje; formación de profesores; cognición; escritura; pensamiento

* Magíster en Educación mención Intervención Cognitiva, Universidad del Mar, Chile. Profesora de Castellano y Comunicación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. macarena.aguirre@upla.cl - macarena.aguirreas@uv.cl

† Magíster en Lingüística Aplicada, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Profesora de Castellano y Comunicación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. carmen.nunez@upla.cl - carmen.nunez@uv.cl

‡ Doctora en Educación, Universidad de Girona, España. Master of Education, Massey University, New Zealand. Profesora de Inglés, Universidad de Playa Ancha, Chile. erika.diaz@upla.cl - erika.diaz@uv.cl

Level of Reflective Thinking in Teaching as a Metacognitive Action and Self-Regulated Learning

Abstract

This research article aims to identify the level of Reflective Thinking in Teaching as a metacognitive action and self-regulated learning achieved by students in the eighth semester of teacher education at a public university in Chile. The methodological approach used is phenomenological-hermeneutic, grounded in the interpretative paradigm of qualitative research, which collects experiences expressed in descriptions that are effective for reflecting on pedagogical aspects. An analysis of nine reflective texts written by the participants is carried out, prompted by guiding questions. The main results identify five thematic categories emerging from the written productions. In addition, it is found that the level of reflection achieved by the sample only reaches the intermediate stage, showing limited metacognitive development and self-regulated learning. In conclusion, the study suggests the implementation of specific metacognitive and self-regulatory strategies to foster Reflective Thinking in Teaching during the initial training process as a professional competency.

Keywords

learning; teacher training; cognition; writing; thinking

Nível de pensamento reflexivo docente como ação metacognitiva e de aprendizagem autorregulada

Resumo

Este artigo de pesquisa propõe identificar o nível de Pensamento Reflexivo Docente como uma ação metacognitiva e de aprendizagem autorregulada alcançado por alunos do oitavo semestre de pedagogia de uma universidade pública chilena. A abordagem metodológica utilizada é fenomenológico-hermenêutica, fundamentada no paradigma interpretativo da pesquisa qualitativa, que recolhe experiências materializadas em descrições, sendo eficaz para refletir sobre aspectos pedagógicos. É realizada uma análise de nove textos reflexivos escritos pelos participantes, os quais são promovidos a partir de questões norteadoras. Os principais resultados permitem reconhecer cinco categorias temáticas emanadas das produções escritas. Além disso, é possível verificar que o nível de reflexão obtido pela amostra atinge apenas o estágio intermediário, apresentando pouco desenvolvimento metacognitivo e aprendizagem autorregulada. Em conclusão, sugere-se a implementação de estratégias metacognitivas e autorregulatórias específicas para fomentar o Pensamento Reflexivo Docente no processo de formação inicial enquanto competência profissional.

Palavras-chave

aprendizagem; formação de professores; cognição; escrita; pensamento

Para citar este artículo:

Aguirre-Astudillo, M., Núñez-Castillo, C. y Díaz-Suazo, E. (2025). Nivel de pensamiento reflexivo docente como acción metacognitiva y de aprendizaje autorregulado, *Revista Colombiana de Educación*, (94), e18956, <https://doi.org/10.17227/rce.num94-18956>

Introducción

El programa de fortalecimiento a la Formación Inicial Docente (FID) en Chile, impulsado hace treinta años por el Ministerio de Educación (Mineduc), propone desarrollar en el futuro maestro “habilidades innovadoras, conocimientos y valores como competencias profesionales que le permitan desempeñarse en cualquier contexto e institución” (Díaz *et al.*, 2022, p. 83). Este objetivo supone convertir al estudiante de pedagogía en un agente de cambio respecto a su propia práctica, en un especialista capaz de actualizar saberes, adaptar el quehacer a diversas situaciones, formular soluciones a problemáticas que se presentan en un aula, reflexionar acerca de la docencia constantemente. Este último aspecto se vuelve central al considerar el pensamiento reflexivo docente (PRD) como una acción continua indiscutible de desarrollar sobre la base de la experiencia diaria.

Los estudiantes de pedagogía deben lograr desplegar el PRD a lo largo de su tránsito en pregrado. Conseguir este desarrollo requiere acrecentar habilidades personales. En primer lugar, es necesario efectuar un acto metacognitivo, es decir, un proceso activo y consciente sobre la cognición de cada uno. En segundo lugar, se debe promover un aprendizaje autorregulado, “por el cual se seleccionan metas académicas y se intenta monitorear, regular y controlar la cognición, la motivación, la conducta y el contexto” (Pintrich, 2000, p. 453). A partir de esto, se establecen mejoras mediante la autocrítica (León, 2014), la cual permite identificar distintos niveles de reflexión durante la formación de profesores. Así, en un principio los futuros docentes meditan acerca de problemáticas emergentes en forma superficial, empero a medida que se va adquiriendo experiencia, reflexionar asume un carácter de mayor profundidad.

Asimismo, la FID debe permitir al estudiante transitar por los diferentes niveles de reflexividad, circular desde la descripción de situaciones hasta el reconocimiento de los incidentes críticos que transforman el quehacer pedagógico. En este sentido, según Suckel *et al.* (2020), aprender a enseñar y el ejercicio de la profesión evolucionan en los ambientes esenciales que proporciona la práctica. Camus-Camus y Vergara-Núñez (2022) señalan que este espacio se debe considerar como una aproximación de entrada a la tarea profesional donde se desplegarán diversos conocimientos que permitirán abordar la diversidad del contexto escolar. En consecuencia, la práctica está convocada a desempeñar un espacio elemental en la FID (Sánchez-Sánchez, 2016), al promover un aprendizaje autorregulado que permita al futuro docente gestionar sus propios procesos cognitivos y emocionales por medio de estrategias metacognitivas útiles en el momento de “aprender haciendo”.

Ahora bien, el PRD encuentra en la escritura una vía de comunicación que permite reconstruir lo vivenciado al declarar procesos individuales sobre cómo alcanzar metas y

regular emociones. De esta forma, se cimentan saberes experienciales al elaborar un sentido subjetivo y personal de aquella situación que se describe, analiza, interpreta, compara, evalúa, etc. Así, diarios de práctica, carpetas o portafolios, ensayos, bitácoras, entre otros, son instrumentos escritos que se emplean como medios para constatar el PRD. Al seleccionar y analizar textos reflexivos (TR) elaborados en asignaturas de práctica, surge la siguiente pregunta: ¿Qué nivel de PRD como acción metacognitiva y de aprendizaje autorregulado se reconoce en TR producidos por futuros profesores? Por consiguiente, el objetivo del presente artículo es identificar el estadio de reflexión docente alcanzado por estudiantes en octavo semestre de FID de una universidad pública chilena.

El artículo se organiza en una primera instancia conceptualizando el PRD. A continuación, se describe la metodología. Posteriormente, se exponen los principales resultados en relación con el análisis de TR producidos por parte de estudiantes en el ejercicio de su práctica pedagógica. Finalmente, se ofrecen conclusiones generales.

Pensamiento reflexivo

Este concepto fue planteado por Dewey (1989), quien lo define como “el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (p. 21). En otras palabras, este razonamiento dinámico, permanente, concienzudo es respetuoso de los fundamentos que lo sostienen, y diligente respecto a las resoluciones obtenidas sobre la base de saberes adquiridos. En 1933, Dewey expone que la reflexión surge de un estado de incertidumbre, desconcierto o vacilación que despliega una alineación secuencial y concatenada de cinco ciclos: (a) efectuar sugerencias respecto a una situación en torno a la que se recela y desconfía; (b) precisar los posibles significados de la dificultad o los factores que están involucrados junto a sus consecuencias estableciendo parámetros desde una perspectiva intelectual; (c) examinar, explorar, analizar todos los aspectos que podrían ayudar a aclarar el problema, determinando una hipótesis preliminar; (d) racionalizar la situación, incorporando conocimientos previos, experiencias anteriores y elementos contextuales; (e) decidir un plan de acción con el fin de comprobar la hipótesis estipulada. Según Ortiz (2021), la sucesión de las cinco etapas precedentes es variable, pues durante la adquisición de conocimiento una sugerencia se optimiza y, por tanto, el planteamiento base se reformula en hipótesis.

En 1987, Schön sitúa el pensamiento reflexivo en el ámbito de la profesionalización, e identifica dos tipos de reflexión: en la acción y sobre la acción. La primera se realiza mediante una posición crítica que permite cuestionar el saber adquirido al vivenciar una situación compleja. El conocimiento interpelado ajusta y reorganiza nuevas formas de proceder, mutando, renovando y alterando planteamientos iniciales. La segunda se efectúa luego de que se ha ejecutado la acción, es decir, el elemento molecular de la

reflexión es la acción. En este procedimiento, se confronta actuación con teoría, y se establece como propósito discernir y asignar sentido a los hechos experimentados.

En 1998, Schön introduce el concepto de *práctica reflexiva*, y estipula que un profesional reflexivo se forma al incrementar una disposición crítica que le permite alcanzar el saber por los vínculos entre pensamiento y acción. Según Cuesta García *et al.* (2023), este ejercicio concede al profesor la posibilidad de “extraer aprendizajes, cimentar y revisar su conocimiento docente y, a través de la reflexión, construir su propia identidad profesional” (p. 141). Por su parte, Dorio (2014) sostiene que quienes logran desplegar esta acción metacognitiva son capaces de efectuar verificaciones, contemplaciones, análisis y cuestionamientos sobre sus actos permitiendo con esto un progreso en su práctica. De este modo, es posible ratificar acciones; modificar conductas; integrar planes y métodos; establecer procedimientos de monitoreo y evaluación, es decir, autorregular el aprendizaje.

Bronckbank (1999) plantea que la configuración del pensamiento reflexivo demanda prácticas educativas dialógicas, las cuales deben promover la interacción profesor/estudiante respecto a su ser, saber y nexos con el entorno. En correspondencia, Gutiérrez (2017) destaca la relevancia de fomentar acciones educativas basadas en relaciones o influencias recíprocas entre dos o más personas, pues se gestiona una formación crítica basada en un aprendizaje en la acción y en la reflexión con otros (docentes, compañeros, tutores, etc.), incluso con uno mismo. Compartir el grado de conciencia sobre los propios recursos cognitivos y metacognitivos con el objetivo de alcanzar el propio proceso de aprendizaje (Gutiérrez de Blume, 2022) convierte al diálogo reflexivo en el fundamento que incentiva la transformación crítica de la educación en general y, específicamente, del estudiante (Echeverry Arcila *et al.*, 2017).

Pensamiento reflexivo docente en formación inicial: una acción metacognitiva

La acción de reflexionar desde una perspectiva metacognitiva permite a un sujeto, por una parte, incrementar sus pensamientos en torno a conceptos, teorías, experiencias, problemáticas, soluciones, etc.; por otra, distinguir el conocimiento necesario para aprender significativamente y comprender en profundidad. De este modo, en un proceso de enseñanza/aprendizaje la reflexión es valorada como una de las estrategias existentes más potentes (Laisequilla, 2018). No obstante, en FID, esta es fundamental para el devenir del futuro profesor, pues durante los años de estudios se busca desarrollar las competencias genéricas, transversales, disciplinares y profesionales que se han de ejecutar siempre en y sobre el quehacer pedagógico.

El trabajo docente involucra desplegar reflexión en los estudiantes respecto a sus aprendizajes, además de consigo mismo sobre las acciones efectuadas en aula. Esta acción bidireccional justifica que el estudiantado cursante de FID sea sometido a experiencias

escolares que movilicen sus competencias e integrarlas en escenarios reales. Según Ruffinelli *et al.* (2020),

Uno de los componentes claves de la formación inicial de profesores es el de las prácticas en el medio escolar, orientadas a desarrollar un conjunto de capacidades profesionales susceptibles de aprender solo en dicho espacio, en un ejercicio constante de vinculación teoría-práctica desde la reflexión. (p. 32)

En el proceso de práctica, se deben concientizar y asociar factores cognitivos como objetos del propio pensamiento a partir de la reconceptualización de la tarea del pedagogo y de su rol en la construcción del conocimiento. Según Díaz (2021), la formación de docentes competentes para el ejercicio profesional se alcanza al formular constantes cuestionamientos sobre el mejoramiento de la acción pedagógica, es decir, desarrollando la competencia del PRD. En extremo, esta capacidad subyuga el éxito de una actuación docente, ya que un razonamiento constante permite adecuarse a las necesidades particulares de los estudiantes (Puebla y Talma, 2012), desplegando múltiples estrategias. Diversas realidades emocionales, sociales, económicas, culturales, éticas, morales, intelectuales en las salas de clases, exigen del profesor reformularse a sí mismo y a su contexto, a saber, lograr la denominada adaptación metacognitiva (Lin *et al.*, 2005).

El PRD aplicado a qué hacer y cómo actuar en la práctica profesional diaria se concibe como una actividad metacognitiva (Cornejo, 2003). En este sentido, la FID debe promover en los estudiantes de pedagogía la conciencia de los propios procesos cognitivos (percepción, atención, comprensión, memoria, etc.) y sus estrategias cognoscitivas (elaboración, organización, depuración, etc.). Este discernimiento permitirá desarrollar habilidades para examinar y autorregular, en forma deliberada, las tareas de planificar, junto con supervisar y evaluar avances-efectos obtenidos al ejecutar diferentes acciones en aula (Medina *et al.*, 2017).

Según Páez y Puig (2013), la reflexión constante ilumina hechos atrayentes o inquietantes con la finalidad de pensar sobre aquello postulado, expuesto y demandado: “Por último, la reflexión sistemática está orientada a obtener aprendizajes que permitan entender y actuar mejor en la realidad, dar sentido a lo vivido y abrirse a experiencias de mayor profundidad” (p. 17). A partir de cada experiencia en aula, día tras día, se gestiona PRD como una operación regular efectuada en base a la metacognición y la autorregulación. Los estudiantes de FID al poseer escasas vivencias manifiestan un modo básico de reflexión, focalizado en el relato o narración de los hechos ocurridos en la práctica, sin fundamentos teóricos. En cambio, profesores con años de servicio y numerosas experiencias de aula, en forma experta exhiben reflexiones sobre el quehacer pedagógico como un todo, estableciendo primicias de enseñanza/aprendizaje (Ruffinelli, 2017).

Ruffinelli (2018) indica que un profesor replantea y reformula su conocimiento teórico-práctico al forjar saber desde una reflexión sistemática y compartida. Así, la

profundidad reflexiva que los docentes alcanzan depende de lo logrado en su proceso de formación y posterior desarrollo durante su ejercicio profesional. Por esta razón, en FID se debe estimular la estructuración y el andamiaje del PRD con el propósito de fomentar esta acción de manera consciente y persistente a través de los años de desempeño. En este marco, según Ruiz Bernardo *et al.* (2021), alcanzar el PRD, con la intención de que un profesor medite respecto a su quehacer y apoye a sus propios estudiantes a lograr un aprendizaje crítico, es un cometido que se emprende desde el primer instante de la FID. Este avanza durante los años de estudio y consigue instaurarse como una competencia autorregulada en las asignaturas de práctica. Estas instancias representan los primeros acercamientos al desempeño de la posterior ocupación profesional, “cuando se inician esas dialécticas entre ‘el pensar y el hacer’, entre ‘la teoría y la práctica’, situaciones que favorecen el surgimiento de la práctica reflexiva” (Ruiz Bernardo *et al.*, 2021, p. 98).

Progresión del PRD: un aprendizaje autorregulado

El PRD se caracteriza por un despliegue metacognitivo sistemático que implica dirigir pensamientos, sentimientos y acciones hacia la obtención de fines (Chan y León, 2017), con lo cual se demuestra autorregulación. Conforme a Pinto y Palacios (2022), “los estudiantes autorregulados emplean conocimientos, estrategias y habilidades para incrementar la comprensión, la retención y la codificación de los aprendizajes deseados para lograr sus metas” (p. 62). Así, al planificar/monitorear/regular los futuros educadores activan cogniciones, afectos y conductas que son el constructo de un aprendizaje autorregulado alcanzado de forma cíclica (Zimmerman, 2000).

Van Mannen (1977); Zeichner y Liston (1996); Larrivee (2008); Farrell (2016) son algunos investigadores que han explorado parámetros acerca de la progresión del PRD y han identificado diferentes niveles. No obstante, sobre la base de estos modelos, Díaz (2021) elabora una propuesta en función a cuatro ciclos anuales de tránsito progresivo en FID (tabla 1). El objetivo de este diseño es trazar cómo el estudiantado de pedagogía evoluciona durante su formación en razonamientos y juicios, demostrando metacognición y aprendizaje autorregulado. De esta forma, el PRD se observa al formular sentencias respecto a la realidad, tomar decisiones respaldadas teóricamente, producir respuestas originales y resolver problemas planteando acciones pedagógicas.

Tabla 1
 Niveles de PRD

Ciclo pregrado	Nivel de reflexión	Tipo de reflexión	Razonamientos
Primer ciclo Semestres I y II	Inicial	Experimental	Fase que presenta elementos de carácter descriptivo; tiende a ser individual; se puede desarrollar tanto de forma verbal como escrita, y los cuestionamientos se efectúan en torno al rol como estudiante de pedagogía, vocación y creencias (Díaz Suazo, 2021).
Segundo ciclo Semestres III y IV	Intermedio	Comparativa	Fase que mantiene lo descriptivo al identificar la observación como táctica para reflexionar, pero además incorpora la confrontación entre situaciones prácticas reales y otras simuladas. Se añaden ideas fuerzas que sostienen la narración reflexiva de las situaciones visualizadas. Es un proceso tanto individual como cooperativo, ya que se incluye la labor entre pares como estrategia. Las inquietudes surgen al pensar sobre los cometidos profesionales que un profesor debe desempeñar y al individualizar los diferentes papeles que cumplen en las salas de clases (Díaz Suazo, 2021).
Tercer ciclo Semestres V y VI	Intermedio	Dialógica	Fase que despliega una reflexión basada en teorías. Este proceso es dialógico, pues se origina en momentos de trabajo colaborativo entre pares y con él o la docente tutor(a) de la institución educativa (escuela, colegio, liceo, instituto, etc.). El análisis se genera respecto a las experiencias reales frente a un grupo curso y las decisiones que se toman (Díaz Suazo, 2021).
Cuarto ciclo Semestres VII y VIII	Avanzado	PRD	Fase que desarrolla una reflexión crítica. En este proceso, el estudiante debe considerarse como protagonista, reconociendo la responsabilidad que le corresponde durante la praxis. El análisis juicioso gira en torno al rol como docente, cuestionando su quehacer pedagógico y relacionando la toma de decisiones con los referentes teóricos que la sustentan (Díaz Suazo, 2021).

Nota: elaborado a partir de Díaz (2021).

Lograr que un futuro docente despliegue un nivel reflexivo avanzado es un desafío. De hecho, existen estudiantes que adoptan una postura de autocomplacencia y confieren sus dificultades a la irresponsabilidad de otros en vez de analizar sus acciones (Perrenoud, 2011). Esta actitud desligada ocasiona una escasa escalada respecto al desarrollo del PRD.

Según Ruffinelli (2018), sondeos y pericias comparadas aluden a “la presencia de bajos niveles de reflexividad entre profesores en formación, reflexión que tienden a alcanzar no más allá de una forma descriptiva, con bajo nivel de integración de los conocimientos promovidos en la formación” (p. 58). Al respecto, Díaz Suazo (2021) sostiene que el PRD requiere aunar conocimientos conceptuales, declarativos y actitudinales para configurarse como tal. Estos deben acoplarse a las características particulares del estudiante de pedagogía (capacidades, personalidad, motivación) y combinarse con experiencias previas, creencias y teorías implícitas. Las acciones o conductas vivenciadas permiten visualizar todos estos elementos por medio de diversos instrumentos orales y escritos.

El PRD decanta a través de la redacción de textos, ya que esta acción se visualiza como una vía de comunicación por la cual se expone un sentir personal y subjetivo, al declarar conscientemente procesos sobre cómo lograr metas y regular emociones, sentimientos, actitudes, etc. En palabras de Aguirre (2023), “escribir es el apoyo del pensamiento, pues ayuda a consolidar teorías y a reflexionar más críticamente” (p. 74). Con esta intención, se producen diversos géneros textuales de corte reflexivo en FID.

Textos reflexivos: metacognición y autorregulación

La producción de escritos con enfoque reflexivo permite adentrarse en experiencias de aula, convicciones, sesgos, conocimientos precedentes y bosquejos de participación (Sabariego *et al.*, 2019). Por esta razón, este tipo de escritura adquiere significado en ambientes académicos donde los estudiantes ejercen un rol activo respecto al proceso de aprendizaje, es decir, comprenden que ellos son responsables de generar su propio conocimiento (Miras, 2000). Las asignaturas de práctica pedagógica en FID son instancias constructivas de saber, que emplean instrumentos textuales con el objetivo de plantear razonamientos a partir de aquello que se sabe, se vive y se hace en una sala de clases. Desde esta perspectiva, se asume un enfoque fenomenológico-hermenéutico, el cual “está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta experiencia” (Fuster, 2019, p. 207). Blake (2013) refiere que los profesores en formación involucran en una experiencia reflexiva escrita antecedentes biográficos, expectativas y perspectivas, conocimientos disciplinares, imaginarios acerca del ámbito escolar, representaciones respecto a las personas involucradas en la escuela, vínculos entre hipótesis y hechos.

Jarpa y Becerra (2019) advierten que la escritura reflexiva “se convierte en un indicador que es capaz de medir un desempeño específico adquirido” (p. 366). En contexto de práctica pedagógica, la competencia de PRD puede analizarse a través de la redacción de diversos textos reflexivos: diarios, ensayos, artículos de opinión, relatos de experiencias, estudios de casos, crónicas docentes, entre otros. De este modo, la acción escrita radica

en emitir opiniones críticas con las cuales traspasar la tipología textual que se emplea como formato.

Palou (2011) expone que los textos reflexivos (TR) trascienden los géneros sociales reconocidos teóricamente, pues el objetivo de la redacción es emplear el lenguaje para representar el pensamiento. Por esta razón, este tipo de documentos se formulan sobre tres aspectos metacognitivos: “de qué manera ha cambiado mi percepción de la realidad, qué estrategias de aprendizaje me han ayudado a realizar este cambio y cómo me he sentido durante el proceso” (p. 64). Así, la visión gira en torno a: detectar el conocimiento previo; reconocer el aprendizaje autorregulado adquirido en el proceso; examinar el abordaje de acompañamiento efectivo; establecer fortalezas y oportunidades de mejoras como docente.

Una estrategia didáctica que motiva la redacción de un TR es la formulación de preguntas. Estas crean un dispositivo abierto y libre que sirve de directriz para emprender búsquedas de conocimientos (Plata, 2011). Una interrogante estimula deconstrucción en torno al saber vigente y propicia internalización de actitudes indagatorias constantes. No obstante, esto es posible si al plantearse incita reflexividad, es decir, estimula el pensamiento, aclara el contexto, conduce a nuevas impugnaciones y canaliza ideas sobre lo que se puede o no resolver:

La pregunta es generadora de una estructura abierta, de rizoma, con múltiples entradas y salidas que sirven de guía o camino para emprender las búsquedas; promueve aperturas y rupturas frente al conocimiento preexistente, y la interiorización de actitudes de permanente búsqueda, y enseña el valor de cuestionar y cuestionarnos, de problematizar y problematizarnos, asumiendo el reto de ser sujetos críticos en permanente construcción. (p. 150)

De esta manera, Anijovich y Cappelletti (2018) aseguran que al proponer respuestas ante interpelaciones en contexto de reflexión se adquieren habilidades como interpretar, deducir y valorar críticamente. Así, junto con establecer cuestionamientos sobre gestión de una clase; contenidos y saberes a enseñar; socialización y construcción profesional, parece fructífero efectuar preguntas metacognitivas. Los futuros maestros pueden reconocer, examinar y comentar sus ocupaciones, conflictos, enterezas, con el fin de explicar sus formas de actuar o de razonar. Estas acciones estimulan la implementación de estrategias, es decir, un aprendizaje autorregulado que presenta como meta la creación de un texto (Pinto y Palacios, 2022).

Metodología

La presente investigación es de carácter cualitativo con alcance descriptivo. Según Bonilla y Rodríguez (2005), este se dirige a examinar casos particulares y no a generalizar. El interés radica en observar y describir un fenómeno social a partir de las

características distinguidas por los componentes inmersos en la situación estudiada. Así, se pretende alcanzar la interpretación de la realidad humana en y desde el ejercicio práctico (Martínez, 2011). Por esta razón, se emplea un método fenomenológico hermenéutico. Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) refieren que este tiene la finalidad de describir y comprender las experiencias compartidas por un grupo de individuos y los elementos presentes en común ante aquella vivencia. En el ámbito educativo, Fuster (2019) y Van Manen (2003) exponen que la fenomenología recopila experiencias plasmadas en descripciones, las que se muestran eficientes para reflexionar sobre aspectos pedagógicos insertos en acciones que ocurren en un aula y que permiten mejorar la práctica.

La técnica de recolección de datos correspondió al análisis de texto o de contenido por medio de un TR que presentó como requisitos una extensión de 300 a 1000 palabras, en el que se debía incorporar sustento teórico y conceptual. Se asignó el plazo de una semana para la entrega del escrito en formato digital. Este fue elaborado por nueve estudiantes de una carrera de Pedagogía pertenecientes a una universidad pública chilena.

Con el fin de impulsar la escritura, se empleó la estrategia didáctica de plantear preguntas que corresponden a un paradigma reflexivo-crítico, equivalente al nivel avanzado propuesto por Díaz (2021). Por ende, los TR producidos debían describir el fenómeno vivenciado en el ejercicio en aula, asumiendo responsabilidades por parte de los participantes; enunciando juicios respecto al rol docente; cuestionando el quehacer pedagógico, y enlazando decisiones prácticas con teorías. Es posible que en este proceso reflexivo surgieran problemáticas propias de considerar (Díaz, 2021).

Para el análisis de los datos se asignaron significados comunes a la información expuesta en los párrafos de los TR. Sobre esta base, se reconocieron unidades de análisis emanadas de los escritos, las cuales fueron compartidas de forma espontánea en relación con un mismo fenómeno (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). La corroboración de estas se efectuó al agrupar temas y patrones emergentes según su recurrencia o presencia en el texto. La finalidad de este procedimiento consistió en generar una concentración de significados establecidas en categorías de sentido a partir de fragmentos⁴ que se codificaron asignando un número a cada participante (informante). Esta medida cumplió con el propósito de resguardar la identidad de los estudiantes (marco ético), principalmente, en el derecho a respetar el anonimato, la literalidad y la concordancia de aportes en un contexto de colaboración voluntaria.

Los participantes de esta investigación fueron estudiantes de Pedagogía pertenecientes a una universidad pública chilena. Para formar parte del estudio se debía cumplir con los siguientes criterios de inclusión: (a) estar matriculado en octavo semestre, y (b) cursar asignatura de práctica, con el fin de poseer conocimientos y experiencias en contextos escolares.

⁴ Las autoras del presente artículo han transcrito los fragmentos de TR, elaborados por los participantes, respetando las redacciones originales. Los problemas de cohesión textual que pudiesen observarse obedecen a aquella decisión.

Resultados

A partir de la lectura, la comprensión y el análisis de las unidades presentes en los diversos TR elaborados por los estudiantes, emergen cinco categorías temáticas que se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 2

Dimensiones temáticas surgidas en TR

Dimensión	Temáticas
1	Conocimiento sobre el estudiantado
2	Aprendizajes adquiridos
3	Incidente o situación crítica
4	Sensaciones particulares experimentadas
5	Aportes al proceso formativo

Las diversas dimensiones presentan elementos recurrentes interconectados entre sí, pues redactar demanda una habilidad cognitiva superior de relación entre diferentes ideas que se adecuan al receptor y fin comunicativo. La escritura implica narrar experiencias, describir hechos, exponer emociones, argumentar opiniones, además de asignar coherencia y cohesión al producto escrito. Esta praxis permite regular los procesos cognitivos y metacognitivos junto con aumentar la competencia sobre lo que los estudiantes escriben, así como mejorar la capacidad reflexiva, su autorregulación y su autonomía (Velásquez, 2005). “Si a esto se suma el desafío de reflexionar respecto de un tópico determinado (la clase realizada, la conducta de los alumnos al interior del aula, los resultados de una evaluación aplicada, etc.) la tarea se vuelve altamente compleja” (Jarpa *et al.*, 2017, p. 134). En consecuencia, los hallazgos que se presentan a continuación se sustentan sobre extractos o fragmentos de TR relacionados entre sí.

La mayoría de los participantes identifica el *conocimiento sobre el estudiantado* como un tema indispensable de considerar, si se desea realizar una enseñanza efectiva y contextualizada. Se constata que los futuros docentes destacan en sus TR la importancia de *observar para comprender y conocer para adaptar*:

Durante la primera semana de estadía en mi práctica, observé el orden de la sala y comencé a comprender el contexto de los estudiantes. Descubrí que eran más vulnerables de lo que parecían y que necesitan mucho amor y comprensión. (Fragmento TR, informante 5)

La importancia de conocer a los estudiantes me fue muy útil en la práctica y creo que me será muy útil en mi futuro como docente, porque creo que a veces sientes que vas un poco contra el reloj y quieres abarcar la mayor cantidad de materia posible y se pasan por alto cosas fundamentales como lo son el conocer a los estudiantes y poder compartir una clase que realmente se adapte a sus necesidades. (Fragmento TR, informante 7)

Un primer matiz de acercamiento al proceso de enseñanza/aprendizaje es *observar para comprender*. Los docentes que examinan, ponderan y consideran la cultura social-familiar presente en sus estudiantes, incentivan el sentirse parte de un grupo por medio de la participación respetuosa e igualitaria, basada en la singularidad de cada persona. Esta acción estimula potencialidades y desarrolla al máximo capacidades en el estudiantado. Por esta razón, un futuro profesor que logra en su proceso de FID plantear esta temática en contexto de práctica se proyecta como un educador capacitado para consumir revisiones, inquietudes y reflexiones referidas a su quehacer diario en aula, experimentando un crecimiento y avance autorregulado en el desarrollo en su ejercicio docente (Dorio, 2014).

En segundo lugar, se encuentra el factor: *conocer para adaptar*. Diseñar e implementar estrategias de enseñanza por parte del profesor tiene como objetivo central lograr aprendizajes significativos en el estudiantado. Asimismo, captar los intereses de los estudiantes, despertar y mantener su atención por el conocimiento, ajustar el proceso de aprendizaje a sus requerimientos y reflexionar constantemente sobre métodos y procedimientos que permiten mejorar la práctica (Puebla y Talma, 2012), modifican y transforman el saber teórico-práctico de un docente (Ruffinelli, 2018).

La importancia que se le debe dar al alumnado, a la hora de entregar el contenido, la cercanía que debemos tener hacia ellos, la importancia que debemos dar a cada uno en sus vidas personales, prestar atención a los intereses que presenten. También en buscar nuevas metodologías para que los alumnos se interesen en querer aprender. (Fragmento TR, informante 9)

Los elementos que enuncian los estudiantes en sus TR respecto a conocimiento sobre el estudiantado son interesantes de analizar; sin embargo, estos no se presentan metacognitivamente como: juicios críticos sobre el propio proceder; estrategias múltiples implementadas en aula; decisiones tomadas entre diferentes opciones educativas; competencias desplegadas al reformularse a sí mismo (aprendizaje autorregulado) y a su contexto de acuerdo con diversas realidades personales; entre otros. En este sentido, se observa el reflejo de procesos cognitivos básicos que giran en torno a qué hacer y cómo proceder en el ejercicio pedagógico (Cornejo, 2003), sin cuestionamientos o detalles que

reflejen la competencia de un PRD avanzado (Díaz, 2021). Este suceso puede deberse a que los estudiantes de octavo semestre de FID aún se focalizan en autorregular sus propios procesos como estudiantes y desatienden los razonamientos surgidos alrededor del rol docente en fase de iniciación profesional.

En su rol de estudiantes, se comprueba que los participantes de esta investigación reconocen en el desarrollo de sus TR *aprendizajes adquiridos* en el proceso de práctica. Esta experiencia se valora como una primera aproximación al mundo profesional y laboral (Ruiz Bernardo *et al.*, 2021), como un espacio conducente a lograr una serie de capacidades profesionales (Ruffinelli *et al.*, 2020):

Si bien la universidad te prepara, te enseñan aplicar varias cosas teóricas, no es lo mismo que estés en terreno haciendo las cosas porque si bien aplicas lo aprendido, también vas aprendiendo sobre la marcha y son cosas que nunca te podrán explicar de mejor manera que vivirlo en carne propia. (Fragmento TR, informante 8)

En este taller aprendí a poner en práctica y organizarme con relación a las planificaciones. Si bien son conocimientos que se adquirieron a lo largo de la carrera, este taller me dio una guía más concreta de cómo hacerlo. (Fragmento TR, informante 4)

Las competencias profesionales solo pueden instruirse al reflexionar sobre el ejercicio permanente de relacionar teoría y praxis (Ruffinelli *et al.*, 2020). En este sentido, discursivamente, se detecta la dificultad de utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas que ayudan a integrar la teoría en la práctica, además del impedimento al establecer con precisión la relación entre las vivencias y el material de aprendizaje proporcionado:

A pesar de que conozco teoría e información acerca de cómo ser profesor, se hace difícil implementar esta información mientras estoy planificando la clase o dictando una clase. (Fragmento TR, informante 6)

Creo que la mayoría del aprendizaje de este curso viene principalmente de la experiencia vivida en el aula escolar, además del material extra entregado por la profesora del curso el que ha sido de mucha utilidad para entender y llevar mejor las clases. (Fragmento TR, informante 1)

En este marco, se observa que la mayoría de los participantes solo presentan elementos de carácter declarativo. Se evidencia un nivel de abstracción y meditación limitado que ignora aspectos cognitivos como: biografías, suposiciones, curiosidades personales; ideales, utopías, imaginarios contextuales; símbolos, imágenes, representaciones de sujetos pertenecientes a la comunidad escolar; uniones entre conjeturas y acontecimientos educacionales; respaldos teóricos como destrezas de producción escrita (Blake, 2013). Este hecho dificulta la concreción de un PRD de nivel avanzado (Díaz, 2021), pues no se observan indicios de procesos subyacentes que regulen exigencias cognitivas o demuestren metacognición.

La descripción se ve favorecida en los diversos TR, por ello es menester señalar que la identificación de *situaciones críticas* abordadas a partir de fundamentos juiciosos resulta mínima. Si bien, se hace alusión a problemáticas de aula asombrosas, súbitas e inesperadas, estas son referidas como generalidades, es decir, no proporcionan reflexiones sobre consecuencias emanadas de una repentina, apremiante, rápida toma de decisiones (Blake, 2013). De este modo, se visualizan relatos basados en la enunciación superficial de aspectos cognitivos, sociales y emocionales que se ven impactados por circunstancias desestabilizadoras.

Un hecho que me gustaría destacar es que esta vez ocurrieron hechos inesperados que escapaban de mis manos y tuve una reacción inmediata frente a las diferentes adversidades, si bien no tenía idea el motivo y posiblemente tener la respuesta correcta, pero siento que reaccioné de la manera adecuada. Comprendí cuando me decían que en situaciones hay que improvisar porque ocurrirán cosas inesperadas y estoy feliz que a pesar de mi poca experiencia actué de la manera más profesional y humana posible. (Fragmento TR, informante 8)

Los relatos permiten entrever acontecimientos acaecidos en un contexto pedagógico que afectan la emocionalidad de los futuros docentes. Sin embargo, la falta de detalles sobre el desequilibrio surgido a partir de un incidente categorizado como crítico, imposibilita visualizar un replanteamiento del rol docente, es decir, acciones de planificación, control y evaluación planteadas para no vivenciar situaciones similares (Nail, 2013). En este sentido, si el profesor en formación despliega la capacidad de reflexionar sobre los incidentes críticos que vivencia en conjunto con sus estudiantes, es factible que aprenda a erigir entornos apropiados para el aprendizaje (Nail *et al.*, 2012, p. 122).

Otro caso, fue que al entregar guías era necesario pedir que las pegaran en sus cuadernos ya que siempre había una gran cantidad que se le perdía si las dejaban sueltas. También pude observar que el aprendizaje en base a juegos, era mucho más efectivo que pasarles una guía. Todos estos detalles hacían una gran diferencia cuando en base a ellos tomaba decisiones. diferentes (Fragmento TR, informante 4)

Un incidente crítico conlleva un estado de indecisión, perplejidad e indeterminación que origina un proceso de reflexión (Dewey, 1933). Analizar y cuestionar circunstancias inesperadas por parte de los estudiantes de pedagogía hubiese permitido explorar respuestas de afrontamiento, hipotetizar causas, asignar diversos significados e idear tácticas futuras innovadoras ante contingencias similares (Blake, 2013). En concordancia con lo expuesto por Burtom *et al.* (1969), este razonamiento complementaría los TR con antecedentes nuevos, y agregaría valor respecto a corroborar o desestimar un saber, saber hacer, saber estar, querer hacer y poder hacer. Así, la ausencia de estos elementos autorreguladores no permite, nuevamente, visualizar un nivel avanzado de PRD (Díaz, 2021).

El PRD establecido sobre acciones esperadas o inesperadas en contexto educativo constituye un componente esencial para provocar un cambio en el quehacer y desempeño pedagógico. Sin embargo, la transformación esperada —producto de una autocrítica consciente de mejoramiento (León, 2014)— raramente se concreta en hechos que se mantienen a través del tiempo. Según Monereo y Badia (2011), las modificaciones resultan inestables y pasajeras cuando la identidad de un educador no se ve aquejada directa e inmediatamente en sus concepciones más profundas y sentimientos afiliados. En este sentido, si los futuros docentes adquieren discernimientos, no solo sobre procesos y estrategias cognoscitivas sino también respecto a sensaciones particulares experimentadas durante el ejercicio profesional, se gestionan oportunidades de mejora.

La competencia PRD involucra autorregulación sobre el quehacer, pues induce a la reconstrucción del conocimiento pedagógico desde la perspectiva personal, considerando lo intuitivo, cotidiano y empírico captado durante la permanencia de un ejercicio pedagógico. Por esta razón, según Gómez (2010), quien se encuentra al final del proceso FID y ha vivido diversas instancias de práctica en su tránsito formativo debiese demostrar una flexibilidad basada en juicios sobre competencias, rol e identidad docente, búsqueda de mejoras, percepción individual referente al proceso de aprendizaje, entre otros aspectos. Al respecto, el conjunto de los participantes expresa en sus TR características personales relacionadas con cómo un profesor debe vincularse con sus estudiantes y competencias profesionales ligadas a cómo implementar y adaptar el currículum escolar.

Características personales relacionadas con cómo un profesor debe vincularse con sus estudiantes

Trabajar más en mi seguridad y confianza a la hora de tener que trabajar con los alumnos, ya que siempre las primeras clases he tenido problemas para pararme frente a ellos, generar una cercanía rápida hacia ellos. También aprender a regular mi volumen de voz, ya que muchas veces es muy irregular. (Fragmento TR, informante 9)

En mi ejecución de clases tiendo a reírme mucho. Sé que estar frente a un curso requiere balance, que no significa ser serio sino amigable. (Fragmento TR, informante 1)

Competencias profesionales ligadas a cómo implementar y adaptar el currículum escolar

Me gustaría mejorar mi manejo de clases, ya que no puedo atender a las necesidades de mis estudiantes y cubrir el currículum. Adicionalmente, me gustaría mejorar la forma de adaptar el currículum a los intereses de los estudiantes para mantenerlos motivados, ya que se tienden a aburrir. (Fragmento TR, informante 2)

Tal como indica Durán (2014), la interacción profesor-estudiante en una sala de clases proporciona la instancia ideal que permite a los docentes autorregular el despliegue de sus

diversas habilidades personales y pedagógicas. Los extractos de TR evidencian capacidad de autocrítica constructiva desarrollada por los futuros docentes al referir el aula como aquel espacio que insta el trabajo de mejora en torno a capacidades particulares y competencias profesionales. Si bien, este factor puede considerarse un progreso en la competencia PRD detectada hasta el momento en el desarrollo de los tópicos anteriores, esta aún no logra posicionarse en un nivel avanzado (Díaz, 2021). Frente a sensaciones particulares, enfoques personales, percepciones subjetivas, los participantes ignoran sustentos teóricos e impresiones de otros actores insertos en el proceso como fuente de información que les permitiría consolidar la autocrítica y la reconstrucción.

La acción reflexiva respecto a *sensaciones particulares experimentadas* durante el ejercicio profesional debe ser acompañada por diálogos educativos establecidos con referentes teóricos y miembros de la comunidad educativa. Por una parte, el futuro docente debe buscar la complementariedad técnica de teoría y práctica, para así dar paso a la retroalimentación de una a partir de la otra (Domingo, 2022). Esta relación dialógica permitiría que el profesor desarrolle procesos metacognitivos al identificar sus fortalezas y debilidades, tanto en el plano personal como laboral, con el objetivo de ayudarse a sí mismo a aprender desde lo cotidiano de su aula.

Por otro lado, desde una perspectiva crítica fundada en los procesos de aprendizaje reflexionando *en y sobre* la acción de cada uno de los participantes, los estudiantes de pedagogía deben basar sus prácticas de aula en las relaciones humanas que se generan en ese espacio (Gutiérrez, 2017). Según Bronckbank (1999), el pensamiento reflexivo requiere de prácticas fundamentadas en diálogos educativos, que promuevan la interacción entre los miembros de la comunidad (profesor/alumno) sobre el ser, el saber y el saber ser, sin desconocer el contexto en el que este proceso ocurre.

Los estudiantes que cursan octavo semestre de FID enfrentan diversas oportunidades de participación en instancias colaborativas de trabajo. Estas involucran tanto al profesor guía del establecimiento educacional donde se realizan las actividades pedagógicas, como al académico que dicta la asignatura de práctica en la IES.

Al tener la teoría y después tener que aplicarla en la sala, iban apareciendo muchas dudas las cuales pude expresarlas a la profesora. Muchas veces tenían que ver con las actividades que iba eligiendo y el método que iban a usar. Otras, en relación con el manejo de aula y cómo tratar ciertas dificultades con estudiantes que tenían diagnóstico y otros no. (Fragmento TR, informante 4)

La dinámica de actuación enfrentada por el futuro maestro en un proceso de práctica produce que este adquiera un doble rol reflexivo. Por un lado, se destaca quien planifica y desarrolla actividades para lograr aprendizaje en sus estudiantes; por otro, quien busca la adquisición de competencias para concretar una carrera profesional docente. Desempeñando este último papel, los participantes exponen sus *aportes al proceso formativo*:

Agregaría más estrategias para poder relacionarnos con los estudiantes, creo que sería útil conocer estrategias para poder poner en práctica lo que ya hemos aprendido de manera teórica. (Fragmento TR, informante 7).

Creo que esta asignatura podría ser más útil si se extendiera en el tiempo, ya que las instrucciones recibidas tienen más relación con el sistema público que con el privado y nosotros como profesores podemos trabajar tanto en el sistema público como el privado. Por lo que los talleres integrales de formación profesional deberían dar oportunidades para ambos sistemas. No creo estar preparado para el sistema público, hay demasiadas cosas sin resolver que me preocupan. (Fragmento TR, informante 2)

Los aspectos presentados se posicionan desde la perspectiva de estudiantes en formación pedagógica y no desde el accionar profesional en el aula. Desde aquí, nuevamente, surge la necesidad de relacionar teoría y práctica; pero en esta ocasión, la responsabilidad de establecer la conexión entre ambas recae en las estrategias cognitivas que podrían proporcionar otros, tales como profesor de universidad o de escuela. También existen elementos asociados al programa de práctica implantado a nivel universitario, pues se enuncia el tiempo y la trascendencia de la asignatura. Ante estos, se observa una actitud de autocomplacencia al no establecer un análisis de acciones personales que permitirían enriquecer un proceso de aprendizaje autorregulado y enfrentar dificultades (Perrenoud, 2011). La reflexión personal se ignora y desconoce como un fin para alcanzar mejoras.

El desarrollo de la competencia PRD de los futuros profesores no refleja un nivel avanzado respecto a aportes al proceso formativo. Si bien, las fracciones de TR exhiben una toma de conciencia sobre acciones pedagógicas, estas carecen de detalles y son imprecisas. En definitiva, en esta última dimensión temática dominan patrones descriptivos al igual que los establecidos en los anteriores tópicos analizados.

Conclusiones y discusiones

En función de los resultados emergentes descritos, las cinco categorías identificadas se presentan como esbozos de temáticas relacionadas con el proceso de formación docente. Así, el conocimiento sobre el estudiantado, el aprendizaje adquirido, el incidente o situación crítica, las sensaciones particulares experimentadas y los aportes al proceso formativo surgen de forma transversal en los párrafos de los diversos TR. Las observaciones y experiencias vivenciadas por los futuros docentes en aula son el fundamento de aprendizajes efectuados en contextos reales. No obstante, un fenómeno generalizado es que el contenido se presenta de forma superficial, pues las ideas no se profundizan, carecen de fundamentación teórica, adolecen de vocabulario técnico e impiden entrever un compromiso y disposición a la reflexión para transformar la práctica pedagógica.

Aun cuando los hallazgos son incipientes, pareciera ser que el despliegue de la competencia del PRD se encuentra en niveles intermedios. Por una parte, se carece de los respectivos sustentos teóricos que permitirían validar los escritos. En consecuencia, los estudiantes de FID al poseer escasas vivencias manifiestan un modo básico de reflexión, focalizado en el relato o narración de los hechos que ocurren en la práctica, sin fundamentos bibliográficos (Ruffinelli, 2017). Así, se concuerda con Ruffinelli (2018) respecto al hecho de que las reflexiones alcanzadas por estudiantes de pedagogía pertenecen a los niveles intermedios de reflexividad, apuntando principalmente a la descripción, con una baja promoción de conocimientos disciplinares y educativos que se han establecido en la formación. Este fenómeno refleja el desconocimiento sobre el aporte de la teoría en la búsqueda de mejoras ante situaciones prácticas enunciadas en los relatos. Domingo y Gómez (2014) refieren que el pensamiento reflexivo o la reflexividad se alcanza con la unión entre la teoría y la práctica. Esto se logra al profesionalizar la praxis docente gracias al aprendizaje del conocimiento práctico y de la gestión de ella que implica un aprendizaje de la acción docente, de su propia actuación. Esta asimilación supone aprender a saber hacer, operando y meditando desde la práctica, con el fin de planificar una propuesta de innovación educativa.

A su vez, los resultados permiten visibilizar la ausencia total de tecnicismos propios del ámbito educativo y la falta de otros tópicos como inclusión, trabajo colaborativo, aprendizajes esperados, técnicas o métodos de enseñanza, instrumentos de evaluación, entre otros. Este fenómeno se convierte en un indicador de baja intención de reflexión detectada en los TR y de una escasa capacidad de relacionar e integrar las competencias profesionales que deberían desarrollar futuros profesores en el proceso de FID.

El desarrollo de la competencia reflexiva de los futuros docentes cuenta con ciertos elementos definidos por Díaz (2021) que corresponden a un pensamiento que ha sido guiado por un formador, y cumple con el objetivo de examinar la práctica de aula. Los niveles intermedios del PRD mantienen lo descriptivo, identificando la observación de situaciones reales que inducen a la reflexión (Díaz, 2021). Los TR analizados contienen ideas fuerzas sobre lo vivido en la praxis, no obstante, estas son presentadas sin incorporar detalles que permitan distinguir el fenómeno en toda su magnitud. De este modo, se desconocen estrategias metacognitivas que permitan identificar fortalezas para mantenerlas en el tiempo; replicándose en otras experiencias pedagógicas, en otras prácticas en la sala de clases. Tampoco se reconocen por parte del estudiantado oportunidades de mejora que evidencien acciones autorregulatorias con el fin de ayudarse a sí mismo en la configuración de su rol docente.

En resumen, ante la pregunta ¿Qué nivel de PRD como acción metacognitiva y de aprendizaje autorregulado se reconoce en TR producidos por futuros profesores?, por medio del análisis con enfoque fenomenológico hermenéutico de fragmentos de TR, es posible reconocer un desarrollo intermedio. Los resultados evidencian que los futuros docentes exponen criterios, ideas u opiniones sobre cinco temáticas de su interés sin

evidenciar las razones que subyacen bajo las circunstancias descritas. Si este fenómeno se asocia a un octavo semestre de FID, es posible referir que el PRD aún se encuentra en proceso de andamiaje. Esto se convierte entonces en un desafío tanto en FID como para la futura carrera profesional docente de los participantes. Como señalan Becerra Sepúlveda *et al.* (2023), el lograr la articulación entre la educación superior y el sistema escolar, con el propósito de formar profesores reflexivos, es aún un reto incipiente en Chile.

Al respecto, un elemento importante de mencionar es que el uso de TR se proyecta como una herramienta para el análisis del pensamiento reflexivo del estudiantado, pues permite al sujeto relatar sus experiencias de aula, convicciones, sesgos, conocimientos precedentes y bosquejos de participación (Sabariego *et al.*, 2019). Por ello, se recomienda la promoción de este tipo de escritos para las asignaturas de práctica en FID. Sobre todo, la redacción de textos mediante la formulación de preguntas que estimulan la generación de un dispositivo abierto y libre que sirve de guía para la indagación de conocimientos (Plata, 2011). Otros recursos, por ejemplo, los denominados diálogos pedagógicos como estrategia didáctica (Díaz y Núñez, 2021) son factibles de considerar.

Asimismo, se proyectan diversas estrategias con el fin de mejorar el diseño de una asignatura vinculada a la práctica docente para el desarrollo en nivel avanzado de PRD. Una de ellas es la explicitación del estadio alcanzado por el futuro docente y aquello que deben reforzar para lograr un mayor nivel reflexivo. Esta acción remedial implicaría un profesor clave que garantice la formación de actividades impulsoras de un razonamiento crítico. Al respecto, se requiere de un acompañamiento sistemático que otorgue oportunidades reales de practicar lo aprendido recibiendo retroalimentación sobre avances tanto desde el profesor guía en la escuela como de los profesores en la universidad.

En conclusión, desarrollar procesos de reflexión metacognitivos y autorreguladores guiados por mentores, permitiría a los futuros educadores reconocerse como aprendices y constructores de su identidad docente al identificar sus fortalezas y debilidades junto con potenciar sus habilidades al planificar, controlar y evaluar. Díaz (2021) señala que, en esta etapa del proceso, el rol del formador es el de facilitador, guía de los aprendizajes y consejero de las decisiones a tomar por el aprendiz de profesor. Se enfatiza especialmente en la retroalimentación entregada por el mentor o profesor guía, considerando la crítica a los escritos como aportes de crecimiento a la formación. De forma tal, que las siguientes decisiones de aula se fundamenten en diversas estrategias cognitivas, metacognitivas y autorreguladoras. Como indica González Moreno (2012), para formar el pensamiento reflexivo en los docentes en formación se necesita “la construcción consciente de las actividades de enseñanza” (p. 612).

Referencias

- Aguirre, M. (2023). Algunos dispositivos de acompañamiento y apoyo para abordar la escritura de textos especializados académicos en instituciones de Educación Superior latinoamericanas. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 72-83. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.483>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco: Revista de Educación*, 28, 75-90. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384555587005/>
- Becerra Sepúlveda, C., Ibáñez Muñoz, R. y Valenzuela Giovanetti, E. (2023). Formación inicial docente basada en el *practicum*: la academia reflexiva como praxis fundamental para la formación de profesores. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 111-138. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13011>
- Blake, C. (2013). Tensiones en las prácticas de escrituras escolares. En V. Sardi (coord.), *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras* (pp. 33-55). Universidad de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.349/pm.349.pdf>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma.
- Bronckbank, A. (1999). *Facilitating reflective learning in Higher Education*. Open University Press.
- Burtom, W., Kimball R. y Wing, R. (1969). *Hacia un pensamiento eficaz*. Troquel.
- Camus-Camus, J. y Vergara-Núñez, J. (2022). Consideraciones curriculares y prácticas sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>
- Chan, E. D. y León, E. E. (2017). Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios mayahablantes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 91-110. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100091&lng=es&tlng=es
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 32(1), 343-373. <https://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/26535>
- Cuesta García, A., Batlle Rodríguez, J. y González Argüello, V. (2023). La construcción de la identidad docente del profesor de Español como lengua extranjera: el conocimiento en el proceso de identificación docente. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 139-158. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13071>

- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath & Co. Publishers.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Díaz Suazo, E. (2021). *El pensamiento reflexivo, una competencia esencial en la formación inicial docente. evidencias de una investigación acción* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Girona. <http://hdl.handle.net/10803/672357>
- Díaz, E. y Núñez, C. (2021). Implementación del diálogo pedagógico como estrategia metodológica que contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(36), 42-55. <https://doi.org/10.29197/cpu.v18i36.424>
- Díaz, E. L., Aguirre, M. y Núñez, C. G. (2022). Sistematización de una experiencia de un Semillero de Investigación implementado en el contexto de la formación inicial docente de una universidad estatal y regional chilena. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 82-93. <https://doi.org/10.29197/cpu.v19i38.464>
- Domingo, A. (2022). La práctica reflexiva un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1-21. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Domingo, A. y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea. [https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado\(Autosaved\).pdf](https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado(Autosaved).pdf)
- Dorio, I. (2014). El estudio de casos en el desarrollo de la competencia reflexiva. En N. Pérez Escoda (coord.), *Metodología del caso en orientación* (pp. 43-51). Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). <http://hdl.handle.net/2445/52307>
- Durán, D. (2014). *Aprender a enseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Narcea.
- Echeverry, C. P., Quintero, H. y Gutiérrez, M. C. (2017). Estrategias pedagógicas colaborativas en las prácticas escolares en educación básica. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 83-104. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.5>
- Farrell, T. S. (2016). Anniversary article: The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20(2), 223-247. <https://doi.org/10.1177/1362168815617335>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

- Gómez, Á. I. P. (2010). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata.
- González Moreno, C. X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 595-617. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848005>
- Gutiérrez, M. C. (2017). La formación del pensamiento reflexivo en la educación básica. Estudio de casos en un escenario presencial y en otro apoyado en las TIC. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de investigación*, 16(1), 91-101. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/334520>
- Gutiérrez de Blume, A., Montoya Londoño, D. y Osorio Cárdenas, A. (2022). Habilidades metacognitivas y su relación con variables de género y tipo de desempeño profesional de una muestra de docentes colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-23. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11298>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial McGraw-Hill Education.
- Jarpa, M. y Becerra, N. (2019). Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía. *Logos (La Serena)*, 29(2), 364-381. <http://dx.doi.org/10.15443/rl2928>
- Jarpa, M., Haas, V. y Collao, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 163-178. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200009>
- Laisequilla, M. E. (2018). Herramienta didáctica para el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades superiores de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (19). <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3377>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 161-214. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>
- Lin, X., Schwartz, D. L. y Hatano, G. (2005). Toward teachers' adaptive metacognition. *Educational Psychologist*, 40(4), 245-255. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4004_6
- Martínez, J. (2011). Metodologías de la investigación cualitativa. *Silogismo Más que Conceptos*, 8(1), 27-38. <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53>

- Medina, M. S., Castleberry, A. N. y Persky A. M. (2017). Strategies for improving learner metacognition in health professional education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(4), 72-80. <https://doi.org/10.5688/ajpe81478>
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65-80. [10.1174/021037000760088099](https://doi.org/10.1174/021037000760088099)
- Monereo, C. y Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente. Identidad, *selfs* y enseñanza. En C. Monereo y J. Pozo (eds.), *La identidad en psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites* (pp. 57-76). Narcea.
- Nail, O. (2013). *Análisis de incidentes críticos de aula: una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*. RiL Editores; Universidad de Concepción.
- Nail, O., Gajardo, J. y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76.
- Ortiz, M. L. (2021). Pensamiento reflexivo en la formación práctica de los maestros. *Revista Boletín Redipe*, 10(4), 42-59. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1248>
- Páez, M. y Puig, J. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13-32. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/370>
- Palou, J. (2011). Un horizonte en el espejo. *Cuadernos de Pedagogía*, 416, 64-67. <http://hdl.handle.net/11162/37560>
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Pinto, E. C. y Palacios, J. P. (2022). Aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación básica alternativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 60-69.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Plata, M. E. (2011). Procesos de indagación a partir de la pregunta. Una experiencia de formación en investigación. *Praxis & Saber*, 2(3), 139-171. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248387008>
- Puebla, R. S. y Talma, M. P. (2012). Metacognición en la formación inicial de los educadores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie5921396>
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626>

- Ruffinelli, A. (2018). *Reflexión docente: oportunidades de desarrollo en la formación inicial* [Tesis doctoral]. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22001>
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P. y González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educacional*, 59(1), 30-51. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>
- Ruiz Bernardo, P., Mateu Pérez, R. y Baviera Sérico, A. (2021). Investigación evaluativa sobre un proyecto para favorecer los niveles de reflexión en la formación docente. *Zona Próxima*, (34), 97-122. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.711>
- Sabariego, M., Sánchez, A. y Cano, A. B. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830. <https://doi.org/10.5209/iced.59048>
- Sánchez Sánchez, G. (2016). Theory-practice relationship, between the initial training field and the professional practice scenario. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.17>
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Suckel, M., Rodríguez, G., Sáez, G. y Campos, D. (2020). El rol de la formación inicial docente en el proceso de construcción del saber pedagógico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40121>
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(2), p. 205-228. <https://doi.org/10.2307/1179579>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Velásquez, M. (2005). Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. *Literatura y Lingüística*, (16), 281-295. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112005000100016>
- Zeichner, K. M. y Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of selfregulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>