



Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación - FONIDE
Departamento de Estudios y Desarrollo.
División de Planificación y Presupuesto.
Ministerio de Educación.

Modelo para el desarrollo de capacidades reflexivas y didácticas en estudiantes de Educación Parvularia y Básica durante la práctica profesional

Investigador Principal:
Alejandra Silva Machefert

Investigadores Secundarios:
Graciela Rubio S.- Valeria Herrera F. - Hugo Nervi H.

Ayudantes de Investigación:
Marco Yupanqui – Fabián Pacheco – Karla Iribarra.

Institución Adjudicataria: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Proyecto FONIDE N°: F-611145

Enero 2013

Información: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo – DIPLAP. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 406 6073. E-mail: fonide@mineduc.cl

Tabla de contenidos.

I.	Resumen.	...	4
II.	Contextualización / antecedentes.	...	5
	2.1 Preguntas de investigación.	...	9
	2.2 Hipótesis y objetivos del estudio.	...	9
III.	Marco teórico de la Investigación.		
	3.1 Dimensiones de análisis en las prácticas profesionales en la formación docente.	...	11
	3.2 Formación práctica y desarrollo de capacidades reflexivas en la Formación Inicial Docente.	...	19
	3.3 Las Simulaciones Clínicas: Una mirada desde la formación inicial docente.	...	21
	3.4 La comprensión lectora en la sociedad del conocimiento.	...	23
	3.5 La interrelación entre lenguaje oral y lenguaje escrito.	...	26
	3.6 Enseñanza de la comprensión lectora en la alfabetización inicial.	...	28
IV.	Diseño de la investigación.	...	32
	4.1 Descripción del trabajo campo: características y complejidades.	...	33
	4.2 Caracterización de los participantes del estudio.	...	36
	4.3 Variables del estudio: definiciones operacionales.	...	38
	4.4 Instrumentos de recogida de información		
	4.4.1 Talleres de Simulación para el Desarrollo de Capacidades Reflexivas y Didácticas.	...	39
	4.4.2 Pauta para el Análisis de Capacidades Reflexivas y Didácticas.	...	52
	4.4.3 Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT).	...	54
V.	Análisis de resultados.		
	5.1 Evaluación de los Niveles de Reflexión en estudiantes de práctica profesional de las carreras de Educación Parvularia y Educación Básica en medición pre-post test.	...	55
	5.1.1 Dimensión Reflexiva Didáctica Descriptiva.	...	55
	5.1.2 Dimensión Reflexiva Didáctica Dialógica.	...	59
	5.1.3 Dimensión Transformativa.	...	61
	5.2 Resultados de Análisis Cualitativos.		
	5.2.1 Ejes de análisis.	...	66
	5.2.2 Análisis de categorías presentes en ejes de reflexión.	...	73
	5.3 Evaluación de la comprensión lectora en niños/as de 2° Nivel de Transición de Educación Parvularia y de 1° Ciclo de Educación General Básica.	...	79

VI.	Conclusiones y discusión.	...	89
VII.	Recomendaciones para la formulación de políticas públicas.		
	7.1 Contribución a la política de Formación de Educadoras de Párvulos y Profesores de Nivel Inicial.	...	95
	Bibliografía.	...	99
	Anexos.		
	Anexo 1: Grilla: Dimensiones Reflexivas y Didácticas.		
	Anexo 2: Pauta de Análisis de Capacidades Reflexivas y Didácticas.		
	Anexo 3: Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos.		
	Anexo 4: Consentimientos Informados.		
	Anexo 5: Presentaciones de sensibilización y socialización.		
	Anexo 6: Módulo de capacitación para aplicación de CL-PT		
	Anexo 7: Simulaciones clínicas.		
	Anexo 8: Carta de Solicitud de Aplicación Prueba CL-PT		

Resumen.

Este informe presenta los principales resultados obtenidos por el proyecto de investigación FONIDE “Modelo para el desarrollo de capacidades reflexivas y didácticas en estudiantes de Educación Parvularia y Básica durante la práctica profesional”. Este estudio evalúa el efecto en las capacidades reflexivas que desarrollan los estudiantes en educación parvularia y básica, durante sus prácticas pedagógicas terminales, a partir de la implementación de simulaciones clínicas sobre la enseñanza/aprendizaje de la lectura en niños y niñas. El estudio utilizó como herramienta un Enfoque Mixto: en la etapa *Cuantitativa* opta por un diseño metodológico cuasi-experimental de grupos no equivalentes con pretest-posttest y la etapa *Cualitativa* opta por un diseño descriptivo sobre aspectos considerados relevantes de la formación de profesores. La muestra corresponde a estudiantes de pedagogía en Ed. Parvularia y Ed. Básica en etapa de prácticas, distribuidos en dos grupos control y dos grupos experimental.

Los resultados del estudio indican que los Talleres de Reflexión diseñados en el marco de esta investigación diseñados bajo estrategias dialógicas continuas favorecen el desarrollo de las capacidades reflexivas, particularmente en las Dimensiones Descriptivas, Dialógicas y Transformativa en diferentes magnitudes. Los resultados permiten señalar que en el ámbito de la formación práctica no se observa una articulación suficiente entre la teoría y la práctica, lo que devela desafíos de innovación en los procesos y mecanismos de vinculación inicial con el contexto de desarrollo laboral junto con las dimensiones de formación didáctica disciplinar, acompañado de soportes mediadores para la consolidación de las capacidades reflexivas de la práctica.

Palabras claves

Prácticas Reflexivas - Preparación para la enseñanza – Comprensión Lectora

II. CONTEXTUALIZACIÓN Y ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.

2. Contextualización de la investigación.

Durante la última década el Estado de Chile ha desarrollado esfuerzos para el mejoramiento de la formación de los profesores. En este contexto e impulsados por la implementación del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) (Avalos, 2003) un total de 15 Universidades incorporan el modelo de prácticas pedagógicas tempranas o progresivas con el propósito de mejorar la calidad de la formación docente, asumiendo que a través de este tipo de experiencias los estudiantes logran construir aprendizajes altamente significativos, influyentes y efectivos (Darling-Hammond, 2005), llegando en algunos casos hasta un 36% del currículo de las carreras de pedagogía (Montecinos, et al, 2010).

La literatura internacional señala que existe una gran diversidad de fórmulas para preparar en su aspecto práctico, a los futuros docentes, ya sea en términos de la duración, cronología o el tipo de actividades (Murillo, 2006). Por ejemplo, en Finlandia, uno de los países con mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA y TIMMS, posee solamente dos instancias de práctica profesional: una al finalizar su formación de licenciado en el tercer año de carrera, con cinco semanas de permanencia, y otra al finalizar su Master en educación en el último semestre del quinto año con una duración de 8 semanas (Jyrhämä, 2007; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2007). Esto contrasta con otras naciones dentro de las cuales existen ejemplos de universidades donde se trabaja con modelos con mucha mayor proporción del currículo cubierto por las prácticas (Murillo, 2006). Por ejemplo, los estudiantes de la Universidad Profesional STOAS de Holanda dedican el 60% de su tiempo a este tipo de actividades (Gómez, 2006), mientras que ese peso en la Universidad Autónoma de Madrid llega al 40% (Navarro y Murillo, 2006). Algo parecido sucede en Cuba, donde los estudiantes pasan más de dos años asociados a las escuelas, las cuales visitan desde el primer año de estudio (García, 2004; Carnoy, 2010). Resulta válido preguntarse ¿cuál es el componente que hace la diferencia entre estas distintas modalidades?

En esta línea, Levine (1992), Murillo (2006) y Fayne (2007), afirman que las experiencias prácticas, practicum o internados, mantienen la misma estructura general a través de todo el mundo: el estudiante es enviado a la sala de clases de alguna escuela donde es acompañado por un profesor colaborador del establecimiento, mientras que desde la universidad se envía a un profesor supervisor que lo visita durante su estadía, en tanto el estudiante se focaliza en la adquisición de habilidades procedimentales de la enseñanza, replicando modelos de enseñanza derivados del profesor colaborador y/o supervisor.

En nuestro país, no se registran evidencias respecto del impacto de las prácticas tempranas en el desempeño en el aula de los profesores, tampoco se han establecido relaciones entre el tipo de practicum y el desempeño en las evaluaciones de medición de la calidad de la docencia. No obstante, podemos afirmar que existe coincidencia con el modelo de practicum señalado en el párrafo anterior (Montecinos, et al 2010; Solís, et al

2011). Esta última investigadora agrega que desde la perspectiva de los estudiantes, las experiencias que viven en las prácticas quedan acotadas a esos espacios, sin llegar a la convertirse en un insumo para la reflexión en el aula universitaria y que éstas les resultan más significativas que el trabajo a partir de referentes teóricos-didácticos y del que enfatiza el aprender a reflexionar (Solís et.al, 2011; Simpson, 2007; Cofré, et.al, 2009). Por otra parte, los encuentros entre supervisores y estudiantes se focalizan en las tareas de la práctica y los aspectos administrativos de la misma, que según Correa y Gervais (2007) se explica por un enfoque directivo en el estilo de acompañamiento del supervisor, a lo que Noguera et. Al (2008) agrega que existen factores institucionales que contribuyen a esta situación tales como el tiempo asignado para la supervisión (visitas a los centros de práctica y reuniones), el número de estudiantes asignados a cada supervisor, entre otros.

Aunque no es posible establecer relaciones de causalidad, es importante contemplar que los resultados de la evaluación diagnóstica INICIA, cuya batería de pruebas evalúa competencias generales, conocimientos en el ámbito disciplinario y conocimientos pedagógicos generales y de didáctica de la disciplina indican que en el año 2011 (Mineduc, 2012) los egresados de educación parvularia obtienen un 54% promedio de respuestas correctas en la prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, en el caso de los egresados de educación básica el 50% obtiene un nivel aceptable en la prueba de conocimientos pedagógicos, sin embargo, el 69% tiene conocimientos insuficientes en la prueba de conocimientos disciplinarios (lenguaje, matemática, ciencia y ciencias sociales). Si bien esta evaluación no comprende todos los ámbitos de la formación inicial docente, resulta preocupante conocer que parte importante de los egresados de pedagogía no tienen conocimientos considerados relevantes para un buen desempeño. Este panorama no mejora en el caso de los profesores en ejercicio que, según los resultados de la Evaluación Docente 2010, el 35.9% de los docentes evaluados obtiene niveles de desempeño básico e insatisfactorio, aunque los resultados mejoraron en la evaluación 2012, aún existe un 24% de profesores en la misma calificación, es decir, que no tiene competencias suficientes para un desempeño que pueda potenciar aprendizajes de calidad en los alumnos del sistema escolar.

Considerando que se han incorporado mayores actividades prácticas (iniciales, tempranas y terminales) en la formación inicial docente (CNA, 2007) y los resultados de las mediciones sobre el desempeño docente SNED y la Evaluación INICIA, indican que se trata de un problema no resuelto que requiere atención, entonces: ¿De qué forma es posible potenciar este esfuerzo desplegado? ¿Cuáles son las condiciones para una práctica que permita la construcción de aprendizaje?

Para que una experiencia práctica se traduzca en aprendizaje, requiere de tres principios: continuidad, interacción y reflexión (Solís, et.al, 2011). No obstante señala Zeichner (1997, en Aubusson, Griffin y Steele, 2010) “no basta con tener la intención de reflexionar, sino que éste es un proceso complejo que pone en ejecución una serie de habilidades de orden cognitivo (Schön, 1983), que requiere focalizarse no sólo en el accionar del propio estudiante en la sala de clases, sino que en una constante reflexión sobre el aprendizaje de los niños y niñas que tiene a su cargo en el centro de prácticas”.

En este sentido, Schön (1983), Darling-Hammond L., (2005) y Korthagen (2001, 2006) coinciden en que el desarrollo de competencias reflexivas en los futuros profesores

requiere de acciones intencionadas y planificadas que favorezcan el desarrollo de capacidades de observación y análisis, de problematización de situaciones propias de la enseñanza, resolución de problemas y de preocupación por el aprendizaje de los niños y niñas. Domingo (2009) señala que las capacidades reflexivas son producto de una acción sistemática y regular, que contempla el uso de un análisis metódico orientado a la efectividad de los propósitos que la originan, llegando a instalar una postura intelectual metódica ante la práctica que puede o podría actuar como un dispositivo para la mejora de los aprendizajes, se trata de una cuestión de actitud más que de estricta competencia metodológica (Perrenaud, 2007). Esta actitud puede desarrollarse a través del control de los medios intelectuales de la reflexión: capacidad de análisis de y en la acción, capacidad de juzgar por uno mismo las acciones realizadas (metacognición), aprender de la experiencia.

Los trabajos de Roca de Larios y Manchón (2007) así como Aubusson, Griffin y Steele (2010), informan respecto de experiencias intencionadas de reflexión, cuyos resultados indican que los estudiantes en práctica tienden a desarrollar descripciones superficiales más que planteamientos analíticos, lo que se explica según Aubusson, (2004) en que el objeto de la reflexión propuesto no resulta significativo, centrando la discusión sobre los problemas en la gestión del aula o los problemas de la práctica, en lugar de focalizarse en la enseñanza de la disciplina y en el aprendizaje (Russell, 2005; Solís, et al 2011). Si bien existe una concepción generalizada respecto de la importancia y el valor de la reflexión durante el prácticum, también se asume que no es una práctica permanente (Solís, 2011), ya sea por la dificultad que tiene su enseñanza así como la dificultad que representa su conceptualización por parte de los estudiantes (Aubusson, Griffin y Steele, 2010). Además, el enseñar a reflexionar durante el prácticum puede resultar tardío, dado que los estudiantes tienen una enorme cantidad de preocupaciones (Korthagen, 1999; Roca y Manchón, 2007). Por otra parte, podemos agregar dificultades asociadas al poco tiempo y la falta de recursos humanos destinados al acompañamiento por parte de las instituciones formadoras de profesores.

La reflexión como tal es un componente que favorece la construcción de conocimiento práctico dando sentido a la experiencia y a las acciones de los futuros profesores (Korthagen 1999; Loughran, 1995; Cochran-Smith, 1999; Fullan, 2002; Korthagen, Loughran, y Russell, 2006), y que si ésta se focaliza en la(s) habilidad(es) a desarrollar en el estudiante en práctica y en la experiencia de enseñanza/aprendizaje de los niños/as, es probable que se generen mejoren instancias de aprendizaje sobre la docencia y que también los aprendizajes de niños/as se vean favorecidos. En la revisión de las investigaciones realizadas podemos identificar algunos pasos o etapas de un proceso intencionado de reflexión, entre las que se cuenta: *a)* el establecimiento de un marco comprensivo común; *b)* la identificación de problemas o tensiones en el aprendizaje de los niños/as a partir del análisis de episodios de práctica de los propios estudiantes de pedagogía; *c)* la formulación de hipótesis y el análisis de sus posibles consecuencias; la implementación de una estrategia orientada a mejorar los aprendizajes de los niños/as; y, *d)* el análisis retrospectivo de la estrategia implementada. La preocupación de investigadores expertos (Artzt, 1999; Korthagen, 2001; Harford y MacRuairc, 2008; Cornejo, 2008; Jay, y Johnson, 2002) ha permitido la generación de

diversas modalidades y propuestas de prácticas o ejercicios reflexivos, que en términos globales tienen un énfasis en el conocimiento de la enseñanza y de los modelos pedagógicos y la búsqueda de teorías implícitas, creencias o representaciones sociales por parte de los futuros profesores (Guerra, 2009).

Una síntesis de estas características es posible encontrar en la *simulación clínica*, más propia de la formación de profesionales de la salud, la que en un contexto pedagógico favorece intencionadamente la articulación e integración entre el ámbito disciplinar y pedagógico, lo que podría resultar mucho más productivo que la transferencia lineal de modelos de enseñanza por parte de los supervisores a los futuros profesores. En el caso de la formación de profesionales de la salud, se reconoce en la simulación clínica la posibilidad de enfrentar, en un ambiente protegido, al estudiante con la realidad; según Carrasco (1999) la simulación clínica mejora el desarrollo de las competencias profesionales, por tanto disminuye el riesgo de errores en los “pacientes”, transformando el error en una herramienta para el logro de aprendizaje. Algunas publicaciones (Assefa, 2008; White, 2009; Fazio, Melville y Bartley, 2010) agregan que este tipo de modalidades, además de ser útiles para el aprendizaje, también representa un espacio para el desarrollo de una evaluación situada y contextualizada. Existen pocas evidencias que reseñen sobre el uso de simulaciones clínicas en la formación inicial docente, no obstante, Perrenoud (2007) defiende la idea de que “*solo es posible formar practicantes reflexivos a través de un procedimiento clínico global*” dado que favorece la construcción de conceptos y saberes teóricos a partir de situaciones específicas, así como un trabajo de integración y movilización de recursos por parte del estudiante.

Respecto de esto último, cabe señalar que la presencia de estudiantes en práctica en establecimientos educativos conlleva una responsabilidad ética respecto del aprendizaje de niños y niñas que son objeto de su intervención y de velar por el aprendizaje de éstos, especialmente en el caso de aquellos que asisten al NT2 de educación parvularia y 1° año de educación básica. En ambos niveles uno de los aprendizajes claves se concentra en el proceso lector. En el caso del Programa Educativo de NT2 de educación parvularia, se espera que los niño/as sean capaces de establecer predicciones e inferencias relacionadas con situaciones leídas por el adulto en un texto, junto con el reconocimiento de algunas letras, palabras y sílabas, entre otras. Por su parte, en la educación básica, se espera que al finalizar el 1° año los niños/as logren leer oraciones completas y algunos textos literarios y no literarios, pudiendo identificar comprensivamente el significado y sentido que los mismos persiguen. Consideramos que el aprendizaje de la lectura resulta crucial para el acceso a nuevos conocimientos y que a través de este se generan mayores oportunidades de logro (OEI, 2010), y que por otra parte, es una competencia que se desarrolla de forma progresiva a partir de los primeros años de escolaridad, condicionando la adquisición de conocimiento, el desarrollo académico y la capacidad para aprender a través de un texto (Dunlosky y Metcalfe, 2009), de ahí que optemos por centrar el proceso de reflexión de los futuros profesores en el aprendizaje lector de niños y niñas de NT2 y 1° básico. Lo señalado proporciona un marco para el diseño e implementación de experiencias de reflexión, las que en conjunto, configuren un modelo de reflexión para estudiantes de pedagogía durante sus prácticas profesionales.

2.1. Preguntas de investigación.

De acuerdo a lo que hemos expuesto en la contextualización del estudio, fundamenta la necesidad de problematizar los procesos de formación inicial docente en relación al desarrollo de capacidades reflexivas y didácticas. La necesidad de generar información que permita profundizar en este campo de conocimiento, nos permite plantearnos las siguientes preguntas de investigación.

Preguntas:

1. ¿Cuáles son los tipos de reflexión que alcanzan los estudiantes en práctica de las carreras de pedagogía en educación parvularia y básica, que son sometidos a sesiones de *simulación clínica* para enseñanza del aprendizaje lector de niños y niñas?
2. ¿Qué tipo de modificaciones se generan en las prácticas de enseñanza de la lectura, de los estudiantes en educación parvularia y básica, a partir de la implementación de sesiones de *simulación clínica*, durante sus prácticas?
3. ¿Qué información genera la implementación de las sesiones de simulación clínica referida a cambios en la formación inicial docente?
4. ¿Es posible identificar qué relación existe entre los resultados de aprendizaje en niños/as en lectura y las prácticas de enseñanza de estudiantes en educación parvularia y básica que participan en sesiones de *simulación clínica*?

2.2. Hipótesis y objetivos del estudio.

Hipótesis.

La implementación de talleres basados en experiencias de simulación clínica sobre la enseñanza de la comprensión lectora en estudiantes de educación parvularia y educación básica, que cursan la práctica profesional, favorece el mejoramiento de las capacidades reflexivas y didácticas de estos estudiantes.

Objetivos del Estudio.

Objetivo General:

Evaluar el efecto en las capacidades reflexivas que desarrollan los estudiantes en educación parvularia y básica, durante sus prácticas pedagógicas terminales a partir de la implementación de simulaciones clínicas sobre la enseñanza/aprendizaje de la comprensión lectora en niños y niñas.

Objetivos Específicos

1. Analizar las capacidades reflexivas y didácticas que los estudiantes desarrollan antes, durante y posterior a la implementación de un modelo de reflexión intencionada a partir de simulaciones clínicas.

2. Sistematizar información relevante para la formulación de adecuaciones al currículo de formación inicial docente.
3. Identificar relaciones entre el aprendizaje lector en niños y niñas y las prácticas de estudiantes de educación parvularia y educación básica.

3. Marco conceptual.

3.1. Dimensiones de análisis en las prácticas profesionales en la formación docente.

Las prácticas profesionales involucran diversas dimensiones de análisis caracterizadas por una constitución disociada, construida desde ámbitos de conocimientos y de referentes teóricos y experienciales diversos que han sido vinculados desde el constructo de la profesión docente, en su relación academia / centro escolar. Entre estas dimensiones podemos nombrar; la relación teoría-práctica articulada en los procesos formativos; la profesionalidad; las concepciones teóricas y epistemológicas sobre el desarrollo de la práctica pedagógica y la necesidad de desarrollar la reflexión en y, desde la práctica.

La articulación y argumentación de la relación teoría-práctica educativa ha sido objeto de reflexión permanente (Perrenoud, 2007; 2010; Pérez Gómez; Gimeno, 1996) en la necesidad de consolidar una congruencia formativa que habilite eficazmente para la enseñanza a los profesionales de la educación. Ésta ha sido abordada desde diversos enfoques; el científico-tecnológico y el hermenéutico-interpretativo, los que han enfatizado el poder de la teoría para dominar la práctica en el primer caso, y el poder de la práctica para constituir la teoría en el segundo (Ghiso,1998) distinción, que se ha matizado con enfoques neo pragmáticos que desplazan el eje de articulación hacia la acción de los sujetos en contextos sociales dinámicos (Shön,1983) y a través de variantes que apuestan por el establecimiento de relaciones dialécticas, simétricas y libres de dominio entre el conocimiento, la acción y articulación reflexiva de los componentes de la enseñanza (Álvarez, 2012); así como, a través de nuevos enfoques formativos, tales como el “*tercer espacio*” (Zeichner, 2010), categoría híbrida de integración de la diversidad de sentidos del mundo en la formación profesional que reúne al profesorado de la universidad y educadores de la escuela y los conocimientos, práctico y académico, como nuevas formas de mejorar el aprendizaje de los futuros maestros/as. Los terceros espacios implican el rechazo de los binarios como el conocimiento práctico y académico, y teoría y práctica, y suponen la integración de lo que a menudo se ve como discursos en competencia: la perspectiva de o una cosa/o la otra se transforma en un punto de vista de ambos/también.

Los estudios sobre la relación teórica-práctica han focalizado su atención en el sujeto que desarrolla la articulación esperada, el profesor, ampliando las fuentes disciplinares que constituyen los ámbitos de reflexión hacia dominios psicológicos, etnometodológicos y socio culturales. Entre las formas de vincular teoría y práctica se propone tender puentes intermedios *entre el conocimiento y la acción*, cultivando ambas dimensiones (Kemmis y McTaggart, 1982; Stenhouse, 1984; Gimeno, 1998; Elliot, 1990; Britzman, 1991; Pérez Gómez, 1993; Schön, 1993; Montero, 1997; Aguilar y Viniegra; 2003; Perrenoud, 2004; Carr, 1996, 2007; Korthagen, 1999, 2001, 2007, 2010; Rozada, 2007, 2008; Whitehead, 2009; Zeichner, 2010). La variación de estos autores se ordena

en torno a los énfasis que otorgan a los aspectos involucrados; la investigación, la reflexión, la lectura profesional, el análisis autocrítico, el pensamiento del profesor, etc.

En España, la línea de investigación centrada en *el enfoque del pensamiento del profesor* (Villar Angulo, 1988; Marcelo, 1987; Pérez Gómez, 1987; Pérez Gómez, Angulo Rasco, Barquín Ruiz, 1999), tomando como antecedentes a Clark y Yinger (1988) y Shavelson y Stern (1989) ha demostrado que: 1. El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional, y 2. Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta, incidiendo en la relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El segundo enfoque, de *las teorías implícitas*, pone el énfasis en las concepciones que tiene el profesorado en su experiencia cotidiana y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, señalando cómo cada persona sirve para explicar y entender las propias ideas y acciones y sus relaciones (Villar Angulo, 1988; Pozo, Del Puy Pérez, Sanz y Limón, 1992; Capell, 1993; Rodrigo, 1993, 1994; Benlloch, 1997; Pérez Echevarría, Mateos, Schever y Martín; 2006; Pozo, 2006; Makuc, 2008) y cómo va adoptando a lo largo de su vida cierto modo de mirar la realidad. En Inglaterra a partir de los planteamientos de la investigación-acción (Stenhouse, 1984; Elliott, 1990, 2010; Carr, 1996) considerando al profesor como un investigador, han marcado un cambio sustancial en las relaciones entre la investigación y la enseñanza, entre la elaboración de la teoría y la práctica docente, proponiendo la integradora línea de investigación (“living theory”), que cuestiona el enfoque seguido por la mayor parte de la teoría académica, enfatizando la necesidad de construir una teoría de la educación “viva” y “desde abajo”, es decir, real, contextualizada y desarrollada por los propios agentes educativos (Whitehead, 2009). Desde este enfoque se plantea el interés en la transformación del profesor incluyendo el desarrollo de procesos de revisión de la propia práctica, desde diversas metodologías. Se trata de descubrir la “*propia teoría docente*” reflexionando sistemáticamente sobre la práctica, evidenciando su dimensión implícita y personal, explicitando sus principios para descubrir los axiomas considerados válidos y promover la difusión y la discusión con otros, abriendo así nuevos focos de revisión y mejora (Whitehead, 2009).

Korthagen (2010) en Holanda, ha destacado cómo se han desarrollado en los sistemas de formación de profesores, 3 modelos de articulación teórica y práctica; el deductivo; *de la teoría-a la-práctica* (Carlson, 1999), en donde el contenido se deduce directamente del conocimiento científico disponible. Este enfoque no se caracteriza tanto por la impartición de clases magistrales sino porque es el educador quien decide qué es importante y, por tanto, debe aprenderse, en base al cúmulo de conocimiento disponible. En las sociedades actuales se cuestiona la posibilidad única y unidireccional de transferencia directa de conocimientos, en todas las áreas de formación profesional (UNESCO, 2005). Del mismo modo, los enfoques centrados exclusivamente en la práctica, sin generar espacios para la reflexión desproveen a la acción, de sentido comunicable y de su rasgo generativo. De ahí que el reto sea unir la teoría y la práctica. (Smith, 2003). Korthagen propone un tercer enfoque, el *realista*. Caracteriza al tercer enfoque; la continua interrelación de teoría y práctica; el trabajo sobre la base de situaciones reales surgidas durante la formación y que han suscitado inquietudes en el futuro profesor; la reflexión e interacción entre los futuros profesores; la intervención

guiada y por no existir una Teoría con T mayúscula (un tema creado por los investigadores) sino teoría con t minúscula (como materia a *crear* específicamente por los propios futuros profesores (Freudenthal, 1978:72).

Para trabajar con un enfoque realista es necesario tener la capacidad de elaborar las inquietudes de los futuros profesores, de ayudar a cada estudiante a atravesar las fases de reflexión, de organizar interacciones reflexivas, de enseñarles a desarrollarse sistemáticamente por sí mismos, de observar holísticamente el desarrollo humano, etcétera. Las propias dificultades con que se ha encontrado el estudiante sirven como punto de partida del proceso educativo. De forma regular, el estudiante reflexiona sobre sus experiencias junto a otros principiantes. De este modo, bajo la supervisión de sus formadores, éstos redefinen, los enfoques más adecuados para analizar cuestiones y problemas.

Existe consenso en que aproximar teoría y práctica debe concebirse como un proceso que debe involucrar al profesor quien debe desplegar un esfuerzo consciente, autocrítico y abierto al diálogo con otros. Efectivamente, el profesor tiene en sus manos la posibilidad de apostar por relacionar su pensamiento y su acción, así como de ir modificando su acción docente e ir labrando su propio desarrollo profesional. La práctica educativa cambia únicamente cuando el profesorado la quiere modificar, y no cuando el formador o formadora lo dice o lo pregona (Imberón, 2007). Este proceso de relación teoría y práctica implica la búsqueda de coherencia interna entre las teorías declaradas y en uso, y destaca la necesidad de explicitar el sentido de la tarea. El proceso de articular pensamiento y acción no es simple, lineal y siempre exitoso (Álvarez, 2012).

La atención a la acción articuladora a manos del docente pone en debate otro aspecto involucrado; la toma de decisiones. Habría evidencias de que los profesores toman decisiones instantáneas en las cuales habría implicancias inconscientes (Carter, 1990). Las decisiones parecerían más bien gobernadas por normas y rutinas definidas en el marco de la interacción (no sujetas a decisiones lógicas) y la toma de decisiones tendría un papel secundario en su pensamiento interactivo en un sentido estudiado y deliberativo. Según Shavelson y Stern (1981) y Yinger (1986), estas rutinas del profesorado se basan en gran parte en la formación de hábitos. Desde una visión más compleja de este nivel de la articulación teoría/práctica, Korthagen y Lagerwerf (2001) consideran que dicho comportamiento es el resultado de un proceso interno en el que un conglomerado de necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados e inclinaciones conductuales desempeñan todos juntos un papel. Llamam a dicha conglomeración una *Gestalt*. Una suerte de acciones ordenadas de acuerdo a una racionalidad específica ajustada a la acción que se desarrolla (Schön, 1983). Puede decirse que gran parte del comportamiento del profesorado no se guía tanto por las funciones analíticas, racionales y verbales sino más bien, por las formas de procesamiento de información tácitas, holísticas, irracionales e integrales.

Por su parte Perrenoud (2010), enfatiza las implicancias sistémicas asociadas y movilizadas en la articulación teórica y práctica proponiendo la *antropología de la coherencia* como principio que oriente la formación de los educadores y que confronte la incoherencia de los objetivos, de los planes y de los dispositivos de formación como resultado de compromisos más o menos negociados entre visiones contradictorias

defendidas por grupos que compiten por el liderazgo de la formación. En la articulación de la práctica, Perrenoud distingue las siguientes dimensiones implicadas: el lugar de los conocimientos que enseñar; el lugar de las ciencias de la educación; el lugar de la didáctica; el lugar de la pedagogía; la estructuración de los objetos del saber; la explicitación y el carácter limitador de las competencias pretendidas; la relación competencias-conocimientos en el currículo; la concepción de la alternancia y de la relación teoría-práctica; el lugar del espacio y de los centros; la formación en y para la investigación; la dimensión reflexiva; la necesidad de coherencia atribuida a los estudiantes; la relación con el sistema educativo; el estatuto de los formadores y el peso de la profesión. Mereciendo especial atención su apreciación sobre el lugar de la pedagogía vista como una reflexión y un discurso sobre la práctica, sus finalidades, su ética, los valores que le sirven de base, el lugar dedicado al sujeto, el tratamiento de las diferencias, el poder en el aula, y las astucias legítimas para ganarse a los alumnos para la causa del saber. Reflexiones y discursos emanados de los grandes pedagogos del pasado, de los movimientos pedagógicos, de ciertos intelectuales, de filósofos, de grandes eruditos interesados en la escuela, de investigadores de la educación aventurados más allá de las constataciones y de profesores que cuentan su trayectoria y su experiencia.

Este plano de la relación entre la teoría y la práctica en la acción como una dimensión integral de conocimiento interpretación, decisión y ejecución supone debatir sobre las conceptualizaciones vigentes de teoría y de conocimiento que han constituido los dominios pedagógicos (Florez-Ochoa, 1994). La práctica como una dimensión específica de articulación entre pensamiento, deseos y acción evidencia que la práctica docente no remite exclusivamente a un conocimiento académico ni a una acción aplicada exclusivamente a un contexto determinado. Lo que enfatiza la necesaria distinción entre *epistemología* y *phronesis* implicadas en dicha articulación. De alguna forma, la acción en estos términos, supone la construcción de una *teoría débil* (Mejía, 2008), ajustada a los contextos y los marcos narrativos en los cuales se plasma. Se evidenciaría un contraste entre Teoría (con T mayúscula) y teoría (con t minúscula). Lo que daría cuenta de la diferencia clásica entre lo que Aristóteles denominó *epísteme* y *phronesis*.

La primera se caracteriza por los siguientes rasgos: estar dirigida al conocimiento de varias situaciones; utilizar conceptos generales; basarse en la investigación científica; ser conceptual: nos ayuda a entender varias situaciones. Y en contraste, la *phronesis* está dirigida a la acción concreta, en una situación específica; centra su atención en aspectos específicos de la situación (ciertos "indicios"); se basa en las experiencias propias de cada uno; es perceptual: forma nuestra percepción acerca de situaciones específicas (Korthagen, 2001). Este enfoque resulta divergente con los dominios de pensamiento y acción descritos por Schön sobre *los profesionales prácticos reflexivos*. O, con lo que otros autores han llamado teorías y prácticas de *segundo orden construidas* desde la acción reflexiva como alternativas a las hegemónicas. Estas *teorías de segundo orden* se caracterizan por: aceptar la dispersión y renunciar a la especialización; renunciar a la investigación y producción de conocimiento academicista, orientándose, por el contrario, hacia una práctica en la que se está interviniendo como actividad profesional prioritaria; asumir que los distintos nutrientes teóricos pueden plantear contradicciones que

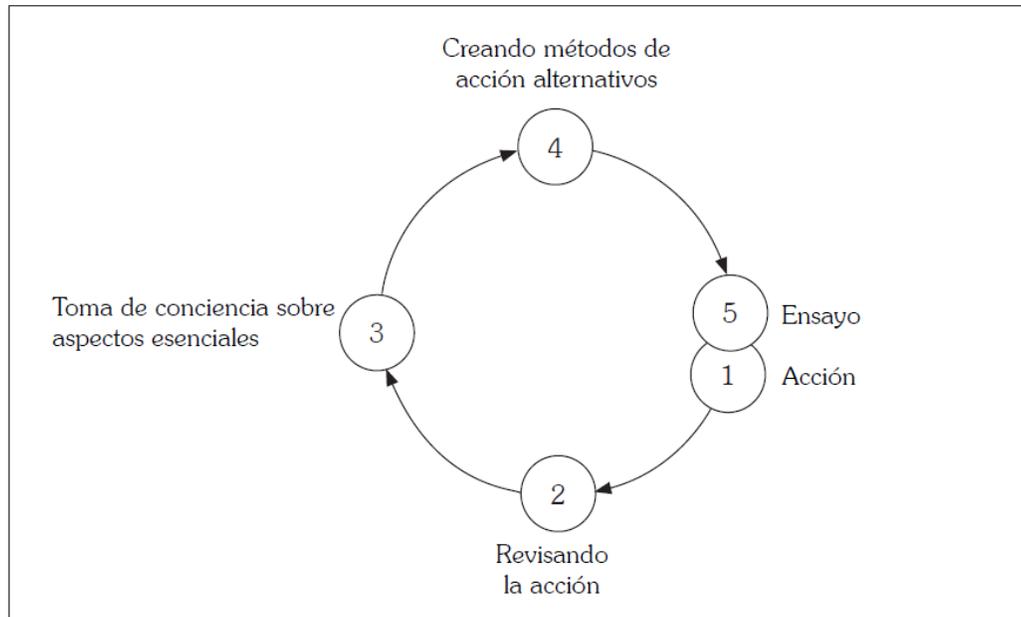
complican más que resuelven los quehaceres de la práctica, lo cual no los invalida como constitutivos de un pensamiento profesional (Álvarez, 2012; Rozada, 2007).

Desde este enfoque, la práctica se redefine desde una reflexión sobre cómo se ha pensado el hacer caracterizándose por la reflexión necesaria sobre el pensamiento ordinario con el que se dirigen las prácticas de enseñanza; el distanciamiento crítico de las tradiciones corporativas y didácticas que configuran los modos de hacer del profesorado en el aula y en el centro y la disposición a transformar. Pensar los problemas que se asocian a las actividades que se hacen en clase, dentro y fuera de ella, y cuyas respuestas no se materializan siempre y necesariamente en términos de acción, sino también de búsqueda de ilustración entre otras. Se discute sobre los planos por los que transita la reflexión sobre la acción docente para promover el desarrollo de las capacidades reflexivas y didácticas. En torno a ellas es posible observar diversos enfoques que enfatizan sus múltiples aspectos involucrados ya mencionados: Enfoques empíricos que se caracterizan por relevar la capacidad reflexiva observable y en ejercicio desplazando su atención a manifestación de la capacidad en un contexto práctico y su potencial de control y seguimiento (Mortecinos: Walker (2012); proyectando sus estudios desde derivaciones del método científico (Corona, L. y Finseca et al 2002; Avalos, 2003).

Los enfoques centrados en el profesional práctico reflexivo destacan los procesos cognitivos, decisionales y fenomenológicos presentes en la acción docente así como, las capacidades reflexivas desarrolladas en la acción entendida como un nuevo ámbito de producción de conocimiento, en los cuales la investigación acción en sus distintas formas se presenta como un método y a la vez un enfoque para la generación del conocimiento mediado por la capacidad reflexiva en y sobre la acción (Schön, 1998; Zeichner, 2010; Perrenoud, 2007; Flores Ortiz y Tonazan, 2006; Hagevik-Mehmet, Rowell, 2012; Inostroza, 2012). Los enfoques hermenéuticos críticos integran aproximaciones diversas para abordar los procesos reflexivos y transformativos que orientan la enseñanza, procurando concebirlos como capacidades (Osorio, 1996, 2010), incorporando orientaciones neo-pragmáticas y hermenéuticas para profesionales que trabajan en la base social (Domingo, 2010).

En la articulación de los enfoques a modo general, se evidenciarían al menos, dos modelos para concebir las capacidades reflexivas del docente: uno centrado exclusivamente en el pensamiento analítico sobre las teorías generales que remiten a la enseñanza (modelo Kolbfry, 1975) y otro, más vinculado al comportamiento educativo, que se relaciona con los procesos de toma de decisiones conscientes, racionales y ajustadas al contexto de la acción. Korthagen (2001) propone así, integrar la reflexión en los procesos formativos de los docentes de acuerdo al *modelo realista* que hemos comentado, el cual organiza un diálogo entre las teorías generales y las dimensiones de pensamiento, sentimiento, deseo y actuación, y sus interrelaciones.

Figura 1: El modelo ALACT de reflexión, cuyo nombre procede las primeras letras de las cinco fases en inglés (Action, Looking back on action, Awareness of Essentials aspects, Creating alternative methods of actions y Trial).



En la fase 2 del modelo, los futuros profesores reflexionan sobre su pensamiento, sentimiento, deseo y actuación y en los mismos aspectos de sus alumnos. El objetivo es ser más conscientes de cómo se guían por ciertos indicios durante la enseñanza, entre ellos aquéllos que provienen del interior de la persona, como por ejemplo sentimientos de irritación y precipitación. Es esto precisamente lo que a menudo resulta difícil para los profesores principiantes: mientras enseñan, a veces no son conscientes de sus sentimientos y necesidades ni de los sentimientos y necesidades de sus alumnos. *El enfoque realista* sobre la reflexión promueve la conciencia respecto a estos aspectos implícitos, que tendrían un mayor impacto en el comportamiento de estos futuros profesores que las teorías a las que han sido expuestos durante el proceso de formación. Se considera que el desarrollo de una conciencia sobre los sentimientos es un requisito previo para llegar a ser un profesor empático. La transición de la fase 2 a la fase 3 es una parte importante del proceso de reflexión. Basándonos en nuestra suposición de que los problemas en la enseñanza están causados generalmente por discrepancias entre el pensamiento, el sentimiento, el deseo y la actuación de una persona, y/o por discrepancias entre dichos aspectos y los mismos aspectos en los alumnos (ver Korthagen *et al.*, 2001, 121-122).

Uno de los tipos de discrepancia que ocurre con frecuencia es aquella que tiene lugar entre las creencias de una persona y su comportamiento: los profesores, a menudo, actúan contrariamente a lo que creen que es correcto. Cuando comiencen a darse cuenta de esto, al reflexionar sobre situaciones particulares, llegarán a ser conscientes más fácilmente de la influencia de los aspectos emocionales y volitivos de sus acciones. Ello implica traspasar los límites actuales de su *zona de bienestar*; la zona con la que se está

familiarizado y en la que se siente a salvo. Entre los beneficios que reporta la reflexión para el éxito del acto pedagógico según Korthagen podemos nombrar:

- Es beneficiosa si se estimula a los profesores a reflexionar sobre las propias experiencias de su clase en base a sus preocupaciones personales.
- Es beneficiosa si se incluye la reflexión sobre los orígenes irracionales del comportamiento.
- *Es beneficiosa si esta reflexión sigue una estructura sistemática, y si esta estructura se hace explícita.* Hacer explícitos el modelo ALACT y las dimensiones cognitiva, emocional, volitiva y conductual como pauta para la reflexión sistemática, parece que ayuda a los futuros profesores a ir más allá de las formas superficiales de analizar problemas y soluciones. Puede llegar a ser la piedra angular del aprendizaje profesional permanente.
- *Es beneficiosa si esta estructura se introduce gradualmente.* Un principio importante del enfoque realista es que el aprendizaje profesional eficaz se basa en la experiencia personal de situaciones prácticas concretas. Esta idea también se puede aplicar al aprendizaje de cómo reflexionar con eficacia.
- *Es beneficiosa si se estimula la meta-reflexión.* Que los futuros profesores reflexionen sobre sus propias formas de reflexionar (meta-reflexión) y que comparen sus formas de reflexión habituales con el modelo ALACT¹ puede serles de ayuda para llegar a ser conscientes de tendencias ineficaces como permanecer demasiado tiempo en la fase 2 (revisión), o saltar demasiado rápido a las soluciones (fase 4). Si deciden intentar mejorar sus formas habituales de reflexión, la meta-reflexión habitual sobre estos intentos puede potenciar nuevamente un aprendizaje posterior.
- *Es beneficiosa si se estimula el aprendizaje reflexivo entre pares.* El apoyo de los compañeros es, a menudo, más efectivo que los intentos del profesor formador por estimular la reflexión en los estudiantes. Que todos los implicados en un programa de formación del profesorado (estudiantes, formadores de profesores y profesores mentores) estén familiarizados con el modelo ALACT, les ofrece un terreno común sobre el que caminar.

Otro ámbito que Korthagen considera relevante para incluir en la reflexión es el que dice relación con los contextos en los cuales se desarrolla la acción los cuales se organizan de acuerdo a niveles de profundidad de la reflexión. Los profesores pueden reflexionar sobre el entorno (el primer nivel), por ejemplo, una clase o un alumno específico, su comportamiento educativo (segundo nivel), o sus competencias (tercer nivel). La reflexión se hace más profunda cuando también se reflexiona sobre las creencias subyacentes (cuarto nivel), y las relaciones con la manera que cada persona tiene de percibir su propia identidad (profesional o personal) (quinto nivel). Finalmente (en el sexto nivel), se puede reflexionar sobre el lugar que cada uno tiene en el mundo, la misión de cada uno como profesor. Este es un nivel transpersonal (a veces se hace

¹ El Modelo ALACT de Reflexión, corresponde a la propuesta para el desarrollo de los procesos reflexivos formulados por Korthagen, cuyo nombre procede de las primeras letras de las cinco fases que contempla: en inglés. En español las fases corresponden: 1. Actuar; 2. Analizar la Acción Realizada; 3. Conocimientos sobre los fundamentos de la acción; 4; Diseño de los métodos alternativos a la acción realizada y por último, 5. Análisis de la nueva acción.

referencia a él como el nivel de la espiritualidad; ver, por ejemplo, Dilts, 1990; Mayes, 2001), ya que tiene que ver con significados que van más allá del individuo. Es un nivel que hace referencia a la inspiración personal del profesor, sus ideales y sus objetivos morales. En los niveles más profundos es donde emergen las cualidades esenciales de las personas. Por ejemplo, una misión de ayuda a los alumnos a desarrollar autoconfianza estará a menudo conectada con cualidades esenciales como la sensibilidad, la empatía y/o la perseverancia.

Figura 2. La cebolla: un modelo de los niveles de reflexión.



Puede ser importante para los profesores llegar a ser conscientes de sus cualidades esenciales para poder utilizarlas de forma más intencionada y sistemática. Está claro que esto conduce a una visión del proceso de formación del profesorado más orientada a la persona que el enfoque basado en las competencias, el cual a menudo se basa en listas fijadas de competencias. La idea que subyace al modelo cebolla es que todos los niveles están interrelacionados y que la reflexión profesional se ha hecho más profunda por una búsqueda de estas relaciones. Las discrepancias entre los niveles (por ejemplo, tensión entre las creencias y el comportamiento o una marcada distancia entre la misión y el entorno de trabajo de un individuo) causarán problemas. Expuesto de una forma más positiva, la reflexión sobre estos niveles puede ayudar a fomentar su *alineación* experimentada como una armonía interior y un sentimiento de “fluir” (fenómeno descrito por Csikszentmihalyi, 1990).

Las luchas en el nivel del comportamiento o de las competencias, por ejemplo, adquieren un significado diferente cuando se consideran desde el punto de vista del compromiso de un individuo con un objetivo a largo plazo en el sexto nivel transpersonal y el desarrollo de las cualidades esenciales personales necesarias para este proceso de crecimiento a largo plazo. Si los niveles de identidad y misión se incluyen en la reflexión,

hablamos de *reflexión esencial* (Korthagen, 2004; Korthagen y Vasalos, 2005), porque estos niveles yacen más cerca de la esencia de la persona y porque este tipo de reflexión hace que las personas lleguen a sus cualidades esenciales. Esta reflexión ha cobrado interés en el último tiempo (Beijaard, 1995; Kelchtermansy Vandenberghe, 1994). Tickle (1999,) Palmer (1998, 10) dice: “La buena formación no puede reducirse a las técnicas; la buena formación viene de la identidad y la integridad del profesor”. Korthagen considera que las prácticas tradicionales en la formación del profesorado deberían prestar una mayor atención a los niveles interiores del modelo cebolla como requisito previo para una integración equilibrada de lo personal y lo profesional en la enseñanza. Los alumnos, futuros profesores y formadores de profesores son seres humanos, con sus miedos, esperanzas, necesidades, valores y misiones específicas e individuales, lo cual no solo influye en su comportamiento y aprendizaje sino que a menudo será el origen principal del mismo. Se ha argumentado que durante un largo período de tiempo quizá nos hayamos centrado de una forma demasiado excluyente en los orígenes racionales y conscientes, pasando por alto el lado humano. Así, es posible afirmar que el proceso de articulación teoría/práctica involucra complejidades de distinto orden, que pueden concebirse como dimensiones complejas de la acción pedagógica en torno a las cuales es posible reconocer diversas aproximaciones para la consecución de su articulación de orden epistemológicas (espíteme; phronesis) de acuerdo a los caminos de integración teórica práctica (neo pragmáticos; hermenéuticos; positivistas; dialógicos y simétricos; tercer espacio y sus múltiples relaciones, etc.).

La articulación necesariamente supone profundizar el estudio del *pensamiento docente* (enfoques etnometodológicos y socio-culturales) y que éste implica diversos modos de conocimiento organizados holísticamente en torno a la acción, en la cual se definen a su vez, diversos niveles de complejidad de estos ámbitos, incluidos los de orden personal existencial, los cuales adquieren un valor equidistante de los contenidos propiamente cognitivos. Del mismo modo, se confirma que el modo de articular estos dominios de la práctica pedagógica se consolidan mas efectivamente a partir del desarrollo de *capacidades reflexivas* que promuevan la integración y articulación de estas dimensiones en el proceso de formación profesional.

3.2. Formación práctica y desarrollo de capacidades reflexivas en la Formación Inicial Docente.

Existe consenso en todos los enfoques de la formación docente en enfatizar el desarrollo de la reflexión en torno a la práctica como un dispositivo para la articulación entre pensamiento, teoría y acción y la consolidación de capacidades reflexivas. La reflexión se comprende como un proceso mental que implica la puesta en práctica del análisis, la interpretación, significación y transformación del quehacer (Cornejo, 2008; Beas, 2008), que según Korthagen (2001, citado en Guerra, 2009), lo que intenta es “estructurar y re-estructurar una experiencia, un problema, un conocimiento”.

Domingo (2009), señala que la reflexión es una actitud innata en los sujetos, pero que su transformación en una “capacidad” requiere de una “postura intelectual metódica ante la práctica, una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la

ejercita” (pp.35) que además requiere de un compromiso y disposición a realizarla, dado que se trata de un proceso interno, que si bien requiere de un contexto colaborativo, supone cambios en las estructuras mentales. Al respecto, Ponce (2001) señala que “la reflexividad es un proceso que se despliega a través de dispositivos cognitivos y metacognitivos, con el propósito de develar el pensamiento, las acciones y la práctica personal, y en algunos casos, las condiciones sociales de dichas prácticas”. En términos prácticos, supone la capacidad de observarse, explicitar sus marcos de referencia para comprender y explicar las acciones, formular interrogantes sobre sus acciones, indagar en la búsqueda de respuestas. Supone el análisis crítico, formular hipótesis y ensayar respuestas.

No obstante la importancia y el consenso generalizado sobre la necesidad de desarrollar las capacidades reflexivas, en particular en la formación inicial docente, abordarlo desde el punto de vista práctico representa una complejidad no menor a la hora de orientar procesos y prácticas concretas para el desarrollo de esta capacidad. La revisión de experiencias de formación inicial docente realizada por Guerra (2009), identifica los énfasis reflexivos promovidos. Entre ellos es posible reconocer el tipo a) *descriptivo*, que consiste en la explicitación por parte del estudiante sobre la experiencia práctica desarrollada en intervenciones didácticas, la que se materializa en escritura reflexiva, diarios de campo y portafolios; b) *reflexión comparada*, en el que se analizan críticamente y de forma grupal situaciones de enseñanza, lo que en palabras de Korthagen (2001) significa que el “aprendizaje se inicia desde las experiencias de los estudiantes y no desde las teorías del aprendizaje” (Ver el modelo ALACT, y que se desarrolla más adelante) cuyos pasos son: (1) Ejecución de una acción, (2) visión retrospectiva, (3) análisis de la situación desde supuestos teóricos, (4) diseño y puesta en práctica de una nueva acción. C) *reflexión crítica*, en la que se problematiza la relación entre el conocimiento y el contexto, bajo una lógica de colaboración entre profesores y estudiantes, y altamente orientado a la investigación).

Domingo (2006) enfatiza que en todos los tipos o énfasis que adquieren las experiencias reflexivas, subyace el hecho que todo proceso reflexivo, aún cuando ocurre a nivel mental, requiere de la colaboración de otros, ya sea los propios formadores así como los pares, y además, que las estrategias para el desarrollo de la reflexión metódica requieren ir desarrollándose de forma gradual y de acuerdo a las necesidades de los propios estudiantes.

Para Barnett (1992), las capacidades reflexivas son un medio para estimular a los estudiantes a que desarrollen la capacidad de observarse y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos y con todo lo que piensan y realizan; es un procedimiento reflexivo en que el alumno se interroga sobre sus pensamientos o acciones. El resultado deseado del aprendizaje de cada estudiante es constituir un *profesional reflexivo*. Este planteamiento formativo, estrechamente ligado a la realidad, se sustenta en una visión construccionista del aprendizaje práctico del estudiante, según la cual el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación, no un conocimiento creado con anterioridad y transmitido por terceros. Se considera que la reflexión no consiste en una serie de pasos o procedimientos que serian utilizados por maestros, sino que es vista como una forma holística de atender y

responder a los problemas, involucrando de forma sustantiva a los autores involucrados, por ser un proceso que va mas allá de los procesos racionales y lógicos.

La práctica reflexiva, es de una acción permanente y se inscribe dentro de una *acción* analítica, y que actúa como soporte de la propia acción. Perrenoud (2004) afirma que la práctica reflexiva se conforma a partir de un sin fin de elementos que permiten visualizar la reflexión desde un punto de vista pedagógico, instrumentando varios momentos de la reflexión, que dan cuenta del pensamiento en sus distintos momentos. Por su parte, Marcelo (2012) advierte que nos enfrentamos ante un problema en tanto, la experiencia no se transfiere sino que se desarrolla. De ahí que se requiere de la utilización de metodologías activas y participativas por parte del alumno. El estudiante ha de ser el protagonista de su aprendizaje a partir de una pedagogía activa que induce a los aprendices a estar activos intelectual y mentalmente. En este sentido, la experiencia de la simulación clínica ofrece la oportunidad de desarrollar capacidades didácticas, pero principalmente, la enseñanza de técnicas de observación sistemática y contrastación con la experiencia, que desde el ejercicio de inferencia teórica a partir de casos particulares, favorezca el desarrollo de una competencia reflexiva.

3.3. Las Simulaciones Clínicas: Una mirada desde la formación inicial docente.

El concepto de simulación clínica proviene originariamente de la preparación de pilotos de aviones y luego es llevado a escenarios de formación de carreras del área de la salud. En ambos contextos se destaca como una de las principales características el desarrollo de experiencias de aprendizaje en contextos protegidos donde el error es una herramienta para el desarrollo de aprendizajes. Existe una diversidad de modelos de simulación clínica aplicados en la educación, los que incorporan herramientas tecnológicas de alta sofisticación (*software*, inteligencia artificial) hasta aquellas en que se organizan situaciones con actores (*role playing*). La literatura especializada reseña que en el caso de la formación de profesores, el diseño de simulaciones de enseñanza tiene como limitación la dificultad de controlar las situaciones que ocurren en un aula escolar (Kruce & Gibson, 2011). Existen experiencias como la desarrollada por *Sim Teacher* en que a través de *software* se proponen sistemas complejos de ramificaciones o familias de argumentos posibles con la limitación o riesgo de esquematizar o estandarizar respuestas y obviar situaciones de las interacciones en el aula que resulten significativas para los estudiantes que no se han contemplado previamente.

En el contexto del estudio -y a partir de la revisión bibliográfica realizada- es posible señalar que las simulaciones clínicas en formación inicial docente, se comprenden como experiencias para explorar múltiples posibilidades de práctica por parte de los estudiantes de pedagogía, dando estructura formal a experiencias vividas por el estudiante, visibilizando aspectos que escapan a lo puramente cognitivo. Suponen la participación de los estudiantes de pedagogía en la generación de respuestas a situaciones problemáticas de la enseñanza, para reflexionar sobre las potenciales consecuencias de las decisiones propuestas; supone el trabajo con el propio conocimiento (del estudiante en práctica) y el de los pares que colaboran en la reflexión; por tanto, ofrece una posibilidad de experimentación que favorece la generación de

nuevos conocimientos. Para generar este proceso, se requiere que las simulaciones clínicas para la enseñanza de la comprensión lectora sean presentadas como situaciones reales, altamente contextualizadas y con guías expertas en la práctica reflexiva sobre la enseñanza de la disciplina.

La simulación de la enseñanza para la preparación de profesores corresponde a una propuesta didáctica que tiene como propósito capacitar y desarrollar habilidades necesarias para enfrentar dilemas emergentes de la práctica docente, a partir de la observación de un “escenario creado”, la “representación de un acontecimiento real” que permita describir, analizar, evaluar, proponer o adquirir nuevos conocimientos. El carácter dirigido de la experiencia a observar situada en un escenario real, exige una planificación cuidadosa de la selección de los contenidos del acontecimiento a observar así como los procesos de reflexión que acompañan la simulación. La experiencia resultará efectiva para el desarrollo de las capacidades reflexivas y didácticas de los futuros educadores en tanto favorezca la toma de decisiones, su justificación y el análisis desde la experiencia (Gaba, 2004).

En otros campos de formación profesional existe evidencia que señala que la aplicación sistemática de experiencias de simulación de acontecimientos propios de la práctica facilitan en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico, capacidades auto-evaluativas y de gestión de procesos complejos, siempre y cuando exista un acompañamiento que integre la retroalimentación, cuestionamiento y reflexión de modo de facilitar la síntesis de teoría y práctica y la promoción de nuevas ideas para resolver los dilemas de la práctica (Ferry, B., Kervin, L., Cambourne, B., Turbill, J., Puglisi, S., Jonassen D. & Hedberg, J., 2004). Los primeros experimentos en microenseñanza, en los que estudiantes de pedagogía fueron grabados en vídeo mientras practicaban diferentes habilidades pedagógicas, sugirió que los novatos se beneficiaron de la oportunidad de practicar y recibir retroalimentación (Grossman, 2010). La calidad de la retroalimentación proporcionada a los novatos fue particularmente importante en la conformación de lo que estos futuros profesores aprendieron. Por ejemplo, la más específica y concreta la retroalimentación alrededor de los elementos de la práctica docente, los novicios fueron capaces de usar la retroalimentación para mejorar sus habilidades. Algunos estudios comparativos también sugieren que tales simulaciones pueden ser tan eficaces como la experiencia sobre el terreno para el desarrollo de la comprensión y la práctica de los profesores (Metcalf, Hammer, y Kahlich, 1996).

La simulación de la enseñanza de la comprensión lectora pone especial énfasis en el carácter real de las dinámicas de la interacción en el aula lo que permitirá estructurar diversas situaciones de reflexión por parte de los futuros profesores; por tanto, se orienta al desarrollo de capacidades reflexivas y didácticas por sobre la evaluación de las mismas. De este modo, la simulación de la enseñanza se funda en el aprendizaje basado en problemas que a través del estudio de un caso: describe, hipotetiza, cuestiona y propone modos de actuación pedagógica provenientes de las experiencias previas, saberes disciplinares y la reflexión colectiva. Del mismo modo, el estudiante tiene la posibilidad de repasar conocimientos previos, organizar el pensamiento en torno de los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje. Pretende en este contexto, desarrollar la capacidad de razonamiento pedagógico a partir del abordaje de situaciones de la práctica

cotidiana y el uso del error como herramienta para la generación de procesos de resignificación de conceptos (jerarquización, organización y reproducción).

La investigación existente sugiere que el valor de usar estos ajustes destinados para el desarrollo temprano del juicio clínico y habilidades pedagógico-disciplinarias, considerando que la oportunidad de participar en la práctica deliberada de las rutinas regulares de enseñanza permite a los profesores construir no sólo la confianza, sino la habilidad de centrarse más en sus estudiantes y su aprendizaje una vez que entran en el aula, por sobre las rutinas.

Resulta importante señalar que: “las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan sólo una aproximación a la práctica, las prácticas son una simulación de la práctica, y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica” (Zabalza, 1989). El autor establece claras diferencias conceptuales y empíricas entre la práctica y las prácticas, poniendo de manifiesto que una cosa es la práctica, la actividad, el ejercicio profesional, y otra son las prácticas. Éstas representan ocasiones de inmersión a diferentes niveles de profundidad en situaciones o contextos característicos de la profesión a desempeñar. Poseen sentido de realidad; y en ellas, los estudiantes se aproximan -que no se integran- a un mundo diferente, que plantea los problemas de la profesión de forma integrada, sin compartimentación disciplinar. Las prácticas acercan al estudiante a la práctica, contribuyen a su aprendizaje profesional, pero no dejan de ser una simulación de la práctica.

3.4. La comprensión lectora en la sociedad del conocimiento.

La competencia lectora en una sociedad del conocimiento y las tecnologías de la información y la comunicación, se constituye en la base del desarrollo humano sustentable y adquiere el carácter de un derecho humano irrenunciable. Como sociedad sabemos que en la medida en que se extienda este derecho a todos los ciudadanos y se asuma la obligación de garantizar educación de calidad a toda la población, se podrá avanzar hacia estándares de mayor calidad, equidad y justicia social. Como advierte el informe “2021 Metas educativas” (OEI, 2010) los desafíos para el desarrollo social de los países Iberoamericanos pasan por asegurar que las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes se satisfagan mediante un acceso equitativo a aprendizajes y programas adecuados y por mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando parámetros elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura. Debido a su relevancia social y cultural, la comprensión lectora se instaura como un objetivo primordial y se constituye en una tarea ineludible del sistema educativo chileno. En este sentido, la comprensión lectora ocupa un lugar primordial en una sociedad mediada por el conocimiento y el dominio tecnológico, cualquier país que pretenda un desarrollo social y económico debe poner su máximo empeño en el logro de competencias en lectura y escritura (Sills, 2009).

Para Medina y Gajardo (2010) la comprensión y producción escrita en el siglo XXI, requiere manejar un conjunto de configuraciones culturales, conocimientos previos y modelos textuales; lo que implica haber accedido tempranamente a la cultura escrita, a la literacidad y participar de toda su riqueza y complejidad. Sin embargo, ésta no es una

práctica cultural democráticamente distribuida (Tolchinsky, 2004). Como advierte Bourdieu (1997), el capital cultural se encuentra desigualmente distribuido en la sociedad, pero a diferencia del capital económico, éste puede adquirirse en la escuela. Desde esta perspectiva, la acción de la escuela y los profesores en la configuración de instancias de aprendizaje contextualizadas y significativas desde temprana edad, presentan el potencial transformador y liberador de la sociedad actual y su anhelo de justicia y equidad social. Aprender durante toda la vida para vivir en una sociedad inestable (Castells, 1997).

En el contexto actual, la comprensión lectora supone ir más allá de la extracción de información textual, activando una serie de procesos de carácter cognitivo y a partir de ello generar significados. Comprender lo que se lee implica leer para aprender. Para Krayenoord (2011) la lectura y su comprensión son la base del desarrollo del pensamiento y las capacidades cognitivas del individuo, constituyen el punto de partida del desarrollo académico, social y cultural. En un sentido más general, la comprensión lectora que desarrollan los miembros de una determinada sociedad se traduce en capital humano reflexivo e innovador. Ello a partir de la apropiación de los códigos de comunicación y generación de conocimiento. En el contexto global, la evaluación de la comprensión lectora se sitúa en un lugar estratégico, demandando de los sistemas educativos la promoción de habilidades para la vida vinculadas al desarrollo de procesos cognitivos de mayor complejidad, basados en la comprensión lectora.

En la actual sociedad del conocimiento, la comunicación y la información, la lectura se constituye como el principal mecanismo de transmisión. El desarrollo de la competencia lectora es un objetivo que se logra de forma progresiva en los distintos niveles de la educación primaria y secundaria en el país. A partir de los primeros niveles de escolaridad se busca el logro de la comprensión lectora, ya que ésta condiciona la adquisición de conocimientos, el desarrollo académico y la capacidad de auto-aprendizaje que permite aprender a partir de textos (Dunlosky y Metcalfe, 2009). Las estrategias que se activan en la lectura actúan como procedimientos reguladores de la propia lectura. La integración por parte de los estudiantes de estrategias de lectura, les permitirá avanzar hacia la autorregulación de su propia actividad lectora. Para Serra y Oller (2001) estas estrategias deberían ser consideradas objetivos de enseñanza y aprendizaje. La redefinición del concepto de competencia lectora, ha resultado de una exigencia generada por un nuevo tipo de sociedad. La competencia en lectura va mucho más allá de la actividad de descifrado, basándose en un proceso más creativo que relaciona las experiencias previas del lector, su contexto de aprendizaje y su interacción con el texto. En este sentido, leer es aprender a partir de un texto, por lo que el principal objetivo de la lectura es comprender el texto y extraer la información que contiene, integrándola a las estructuras cognitivas que posee el lector. En palabras de Medina y Gajardo (2010) cuando el niño aprende a leer y escribir, aprende nuevas herramientas que modifican su relación con el mundo. Como señala UNESCO (1998) aprender a leer permite al individuo adquirir conocimientos variados, y lo faculta para participar democráticamente en su comunidad.

Respecto a los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos en lectura, la última evaluación de la calidad del sistema educativo chileno (MINEDUC/SIMCE 2010) presenta grandes desafíos, especialmente en cuanto a la mejora de los resultados

obtenidos por los estudiantes de sectores socioeconómicos más vulnerables que asisten a establecimientos de dependencia municipal. La prueba SIMCE que mide las habilidades y conocimientos evaluados en lectura, refleja los aprendizajes logrados por los estudiantes durante el Primer Ciclo Básico (1° a 4° año básico). Los resultados informados por SIMCE (2010) señalan que solo el 45% de los estudiantes chilenos que cursan cuarto año básico alcanzan un nivel de logro avanzado, es decir, son capaces de comprender los textos leídos, relacionar e integrar información diversa y opinar sobre el contenido de textos poco familiares. En pocas palabras, el 55% de los estudiantes evaluados no comprende lo que lee. Es importante destacar que en la evaluación realizada en 2010, se observa una mejora significativa del puntaje promedio nacional, alcanzando los 271 puntos en lectura. Aumentando nueve puntos promedio respecto de la medición anterior. Sin embargo, al observar los puntajes promedio de los niveles socioeconómicos bajo y medio bajo (42% de la población evaluada) el puntaje promedio en lectura desciende a 253 puntos, 18 puntos bajo la media nacional (MINEDUC/SIMCE, 2010). El 42% de los estudiantes de nivel socioeconómico bajo y el 37% del nivel socioeconómico medio bajo se sitúan en el nivel de logro inicial. Es decir, al concluir el Primer Ciclo Básico, estos estudiantes no identifican información explícita visualizada fácilmente, no realizan inferencias a partir de información reiterada y/o destacada en el texto, no interpretan expresiones familiares en lenguaje figurativo, no identifican tipos de texto, no identifican propósito, emisor y receptor cuando éstos son evidentes, no reconocen de qué se trata un texto cuando es evidente y finalmente, no expresan ni fundamentan opiniones acerca de acciones de personajes o hechos descritos en el texto. Estas capacidades están presentes en el nivel de logro intermedio, al que no acceden estos estudiantes (MINEDUC/SIMCE, 2008).

El nivel de comprensión lectora alcanzado por un lector con un determinado texto depende de múltiples componentes, agrupados en tres núcleos: contextuales, subjetivos y de tarea (Mayor, Suengas y González, 1995; González Fernández, 2004). Las principales variables contextuales son: las características textuales, el contexto escolar, el entorno familiar y el ambiente sociocultural. Entre las variables subjetivas destacan: el conocimiento previo, las estrategias de aprendizaje (cognitivas y metacognitivas), la motivación y la memoria de trabajo. Las variables de tarea son: los tipos de texto y su comprensión, la diferenciación entre diversas metas que puede plantearse el lector y la adecuación de los recursos a las metas y a las demandas que éstas llevan implícitas. Debido a la complejidad del proceso de comprensión lectora, resulta fundamental la mediación de los docentes a partir de innovaciones metodológicas, que permitan la promoción de su aprendizaje. La definición de comprensión lectora acuñada se basa en una concepción constructivista del aprendizaje, que consiste en construir significados a partir de los conocimientos previos. Ello implica que los profesores deben ayudar a los niños a tener en mente y utilizar sus conocimientos previos y ayudarles a adquirir nuevos conocimientos sobre el mundo y el lenguaje escrito, ampliando permanentemente su vocabulario. Desde este enfoque, comprensión lectora significa construir significados a partir de la generación de inferencias.

3.5. La interrelación entre lenguaje oral y lenguaje escrito.

El sistema alfabético asigna a cada fonema de la lengua oral una representación gráfica específica. Este sistema de reglas permite comprender una serie de signos ortográficos nunca vista con anterioridad y crear nuevas series de signos para representar conceptos nuevos, de manera que sus representaciones sean evidentes para toda persona que conozca el sistema. Es decir, que la relación entre una palabra escrita y su significado no es arbitraria en la medida en que explota la asociación preexistente entre el significado de cada concepto y la pronunciación correspondiente (Alegría, 1999). Por tanto, la identificación de palabras nuevas hará intervenir la fonología, es decir, que las letras o grupos de letras se pondrán en relación con los elementos fonológicos correspondientes utilizando las reglas de conversión grafema-fonema. El proceso de codificación fonológica, está directamente ligado a la existencia de una entrada fonológica en el léxico interno del lector. En los niños/as con audición normal, este proceso está garantizado por el hecho de conocer de forma oral la mayor parte de las palabras que encuentran al leer, gracias a esto pueden convertir oralmente las palabras mediante la aplicación de reglas de transformación.

Para aprender a leer en un sistema alfabético es necesario ser capaz de discriminar explícitamente los fonemas o fonos del flujo acústico. La capacidad para hacer distinciones entre los segmentos fónicos es conocida como habilidad de segmentación. Para un adulto familiarizado con el código alfabético, realizar distinciones entre las palabras *gota* y *goma* no representa ningún problema, ya que distingue perfectamente que cada palabra está constituida por cuatro segmentos y que sólo uno de ellos es diferente, lo que le permite hacer la distinción entre una y otra palabra. En cambio para un niño que todavía no domina el código alfabético, esta situación representa un problema realmente difícil de solucionar (Herrera, 2006). En este sentido, Alegría (1996) defiende la idea de que la toma de conciencia del principio alfabético es indispensable para adquirir el código alfabético y por consiguiente para leer. Para Alegría y Morais (1991) aprender a leer es esencialmente la adquisición de una nueva parte del conocimiento lingüístico basada en la representación escrita del lenguaje.

Para explorar la toma de conciencia de la estructura fonética de la palabra en niños de cuatro a cinco años, se han realizado pruebas de segmentación en sílabas y en fonos. En este tipo de estudios, los niños/as después de oír una palabra pronunciada deben dar tantos golpes en la mesa como sílabas o fonos tiene la palabra. Para realizar esta tarea el niño debe aislar mentalmente los segmentos, sílabas o fonos, contarlos y dar su respuesta. Los resultados de esta tarea, han demostrado que los niños son capaces de detectar correctamente las sílabas pero no los fonos. La diferencia de dificultad que se observa entre fonos y sílabas proviene probablemente del hecho de que a las sílabas corresponde un parámetro físico simple. El análisis acústico del mensaje oral muestra, en efecto, una sucesión de picos de intensidad que corresponde casi perfectamente a los núcleos vocálicos de la sílaba. El sujeto, para aislar una sílaba, puede usar este parámetro con relativa facilidad. Esta es la razón por la cual los niños/as de cuatro o cinco años son capaces de realizar tareas que implican la manipulación de sílabas ya que son los segmentos más aparentes de las palabras, aunque carecen de significado. Asensio y Gomis (1997) señalan que conseguir el dominio de las relaciones de transformación

grafema-fonema, es decir, ser capaz de entender los grafemas y traducirlos a sus sonidos correspondientes, supone el manejo del principio alfabético. *“Los niños tendrán que aprender que el lenguaje oral puede ser analizado y transcrito al lenguaje escrito según unas claves de re-escritura en las que el alfabeto es el elemento fundamental (...) En la comprensión del principio alfabético juega un papel fundamental las habilidades metalingüísticas, es decir, nuestra capacidad para reflexionar sobre el lenguaje”* (pp.25). Argumentan, que las operaciones de rima, segmentación silábica y segmentación fonémica están estrechamente relacionadas con la lectura, ya que en el fondo suponen la capacidad para manejar con rapidez el código alfabético. Terminan señalando que los procesos básicos de segmentación y de traducción grafema-fonema, requieren de un aprendizaje explícito y de un entrenamiento sistemático para llegar a obtener una adecuada fluidez. La adquisición de la lectura requiere el descubrimiento del principio alfabético, que implica conocimiento segmental. Este conocimiento parece ser al mismo tiempo, causa y consecuencia de la adquisición de la lectura. Para estos autores el aprendizaje de la lectura es una tarea compleja, que requiere la integración de un tipo de información completamente nuevo contenido en el sistema ortográfico. El fracaso en el aprendizaje de la lectura puede deberse a un sinnúmero de razones relacionadas con la complejidad del proceso, y entre ellas, una de las mayores dificultades está relacionada con el análisis segmental. Los lectores con malas habilidades para realizar este tipo de análisis son malos lectores.

Aprender a leer es aprender la relación entre lenguaje hablado y su representación impresa. Cuando los niños/as se aproximan a la tarea de aprender a leer, la mayoría tiene competencias para hablar y escuchar, sus experiencias con el lenguaje oral les provee de un vocabulario extenso, competencias sintácticas considerables y una rica base semántica. De este modo, en el comienzo de su proceso de aprendizaje de la lectura aprenden la forma en que el lenguaje oral actúa sobre el lenguaje escrito. Los niños/as se mueven con facilidad entre las formas fonológicas y semánticas de las palabras exigidas en las tareas de hablar y escuchar y también entre las palabras y sus formas ortográficas requeridas para la lectura y la escritura. De esta manera, una de las mayores tareas que enfrentan los lectores novatos con audición normal, es aprender la relación entre el habla y las formas escritas de las palabras. Por lo tanto, para ellos el conocimiento de las palabras habladas y escritas está interrelacionado.

Según Ferreiro (1988) lo que parece implicar mayor dificultad para los niños/as en este proceso es comprender la estructura del sistema alfabético, ya que aprender a escribir no implica aprender a inventar letras nuevas, sino aprender las reglas de combinación que definen al sistema y permiten engendrar nuevas representaciones, sin necesidad de recurrir a un modelo externo y esta comprensión es el elemento fundamental para asegurar el éxito en la comunicación. De igual modo, la autora enfatiza que la representación escrita es una construcción activa por parte del sujeto, caracterizada por una secuencia evolutiva que comienza mucho antes de que el niño sea expuesto a la acción sistemática de la alfabetización. En este sentido, cuando los niños inician el aprendizaje formal de la escritura ya poseen unos conocimientos previos que han adquirido a partir de la interacción con los otros en los diferentes contextos de desarrollo. La mayoría de los niños al iniciar la escolaridad saben que la escritura consiste

en una serie de grafías que, en nuestra cultura, se organizan siguiendo una línea horizontal de izquierda a derecha y reconocen qué tipo de objetos son escritura. La competencia lingüística previa va a incidir en la adquisición de la lengua escrita e indudablemente la información auditiva que recibe el niño oyente facilita la construcción de las representaciones fonológicas. Para Vigotsky (1978), la lectura y la escritura producen profundos cambios en las actitudes e ideologías de los individuos que van mucho más allá que cambios cognitivos y psicológicos.

3.6. Enseñanza de la comprensión lectora en la alfabetización inicial.

La sociedad del conocimiento ha transformado las concepciones de lectura, escritura y aprendizaje lector. Respecto al momento o edad propicia para iniciar este aprendizaje existe un fuerte debate, al igual que el rol de la educación preescolar y escolar en ello. Sin lugar a dudas, los niños/as de tres y cuatro años que viven en una sociedad mediatizada, altamente tecnológica y con innumerables estímulos visuales; entre ellos letras, números, signos y señales, inician el contacto con la lectura y la información que de ella emana desde sus primeros meses de vida. En la actualidad la gran mayoría de las investigaciones señalan que el periodo más importante para el desarrollo de la alfabetización en los niños, transcurre entre el nacimiento y los ocho años. En este sentido, el rol de la educación preescolar y los primeros niveles de la educación primaria requieren gran claridad, sistematicidad y articulación, para de esta forma garantizar el desarrollo de la comprensión lectora desde estados tempranos de desarrollo. Durante los primeros años del desarrollo infantil, el lenguaje es uno de los ejes que articula la madurez cognitiva y el aprendizaje. Por ello, el desarrollo del lenguaje en todos sus formatos ocupa un lugar importante en la educación de los niños preescolares y escolares, en sus estados iniciales de desarrollo lector. El lenguaje oral, el habla, la narración, el cuento, las canciones, la música, el ritmo, la estimulación sensorial y multisensorial, entre otros, son actividades que sientan las bases lingüísticas, emocionales y cognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora. En este sentido, existe gran evidencia que relaciona el desarrollo lingüístico en los niños/as y su nivel de desarrollo lector. Asimismo, la experiencia de la lectura influye en el desarrollo del lenguaje oral ya que se refuerzan mutuamente.

Como hemos señalado, en una sociedad letrada el aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia muy tempranamente en la vida de los niños/as. La alfabetización surge en la vida real y cumple determinadas funciones, que los pequeños van incorporando sin darse casi cuenta; ven a los adultos leer libros, periódicos, el computador, los mensajes de texto en el teléfono, etc. Como señala Braslavsky (2005) son instruidos en la lectura y la escritura como parte de la cultura de su medio, las viven como parte de su vida y no como un conjunto de abstracciones o de habilidades aisladas sin sentido para ser aprendidas en la escuela. Como hemos adelantado, los actos de leer y escribir se desarrollan de modo concurrente e interrelacionado con los actos de hablar y escuchar. En la actualidad nos referimos a “*desarrollo de la alfabetización*” para referirnos al proceso sucesivo que requiere el logro de esta habilidad, no como prerrequisitos, prelectura o aprestamiento, sino como el todo que se interroga y significa en cada estado de

desarrollo. Las investigaciones observacionales demuestran que en ambientes letrados los niños (a) desarrollan experiencias de lectura y escritura como actividades orientadas por propósitos, (b) en sus experiencias diarias y cuando encuentran lenguaje escrito tratan de imaginarse cómo funciona y (c) formulan hipótesis para diferenciar la escritura del dibujo; para comprender significados, estructuras y cadencias; para comprender los símbolos de la escritura y todas las relaciones entre esos símbolos y los sonidos del lenguaje oral (Teale y Sulzby, 1989).

Entre los propósitos de enseñanza más relevantes para los niveles iniciales de alfabetización en Chile, formulados en los estándares orientadores para egresados de carreras de educación parvularia y básica en Chile (MINEDUC, 2010, 2011) destacan: (1) explorar el texto relacionando su conocimiento y experiencias previas con el nuevo conocimiento, (2) establecer relaciones entre el texto, su conocimiento previo y la vida cotidiana, (3) realizar hipótesis y preguntas que le ayudan a anticipar el contenido del texto, (4) fundamentar e inferir según nivel de desarrollo, (5) relacionar el texto leído con otros textos leídos con anterioridad (lectura en red), (6) realiza inferencias para construir significados. En tanto las principales acciones didácticas de carácter pedagógico son: (1) conocer los procesos de lectura inicial y estar preparado para enseñarla, (2) gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje considerando el contexto, (3) aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y a partir de ellos retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica, (4) atender la diversidad y promover la integración escolar. En el ámbito de la disciplina las acciones didácticas son: (1) activar los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes al enfrentar un texto, (2) promover el establecimiento de relaciones entre el texto, los conocimientos previos de los niños y las experiencias de la vida cotidiana, (3) ayudar a los niños a anticipar el contenido del texto, a partir de la formulación de hipótesis y preguntas, (4) ayudar a los niños a formular posibles respuestas a las preguntas del texto, (5) ayudar a los niños a identificar semejanzas y diferencias, (6) promover en los niños la capacidad de argumentar e inferir y (7) relacionar los textos leídos con otros textos leídos (lectura en red).

La concepción de aprendizaje en la que se enmarcan nuestras concepciones de comprensión lectora y sus implicancias pedagógicas es el *constructivismo*. Desde este paradigma, aprender es elaborar una representación, construir un modelo propio de aquello que se presenta como objetivo de aprendizaje. Como señala Fons (2004), se asume que la estructura cognitiva humana está configurada por una red de relaciones de conocimiento. Estos esquemas definen las representaciones que una persona posee, en un momento dado de su vida, sobre algún objeto de conocimiento. La explicación constructivista del aprendizaje adopta y reinterpreta el concepto de *aprendizaje significativo* (Ausubel, 1963) que implica la capacidad de atribuir significado propio y personal a un objeto de conocimiento que existe objetivamente. En este sentido, aprender significativamente es establecer relaciones de forma no arbitraria y sustantiva entre lo que ya se sabe y lo que se quiere aprender.

Las investigaciones respecto de los procesos de enseñanza de la comprensión lectora que acontecen en las aulas chilenas, se focalizan en las concepciones didácticas de lectura que tienen los profesores y como éstas influyen en los aprendizajes de los

estudiantes. En este contexto, se entiende que la lectura es una acción intencional y deliberada de construcción de sentido, en la que el sujeto integra la información escrita con sus propios esquemas de conocimiento. Al respecto, Crespo (2001) investiga las concepciones que estudiantes y profesores de cuatros años básicos de escuelas de dependencia particular subvencionada, tienen respecto de la lectura y su relación con el proceso de enseñanza aprendizaje. El 77% de los estudiantes concibe la lectura como la habilidad de leer en voz alta, reconocer formas escritas y ponerlas en forma oral; consideran que ser un buen lector es leer de corrido. En cuanto al tiempo de dedicación por parte de los profesores a las tareas de lectura, señala que 60% del tiempo lo dedican a tareas de lectura en voz alta, 45% a responder cuestionarios, 36% a lectura silenciosa y 24% a trabajo de diccionario. Advierte que las tareas llevadas a cabo para mejorar la lectura, son idénticas a las realizadas para evaluarla. Concluye que los profesores tienen concepciones básicas y simples de lo que es leer y dificultad para integrar la teoría y práctica en lectura con la realidad de sus aulas.

Crespo, García y Carvajal (2003), se proponen identificar qué factores en el aula de Lenguaje y Comunicación favorecen el desarrollo del conocimiento metacomprendivo de los estudiantes, para ello evalúan el desempeño metacomprendivo de 720 estudiantes que cursan octavos años básicos, en escuelas básicas municipales de nivel socioeconómico bajo y realizan entrevistas a los profesores de los cinco cursos con mejores resultados y a los profesores de los cinco cursos con peores resultados. Concluyen que los modelos mentales sobre la lectura que manejan profesores y estudiantes, se relacionan con el nivel lector y que mientras más complejo y flexible sea el modelo mental de lectura que tenga el sujeto, mejor será su ejecución. Señalan que el discurso y la praxis de los profesores se relaciona con el nivel de conocimiento meta comprendivo que desarrollan sus estudiantes, que la cantidad y variedad de actividades de lectura implementadas por los profesores, puede ayudar a construir una visión compleja de esta tarea al estudiante y que un profesor eficiente en el desarrollo meta comprendivo lleva a sus estudiantes a un grado cada vez mayor de crecimiento y desafío intelectual.

Respecto de las prácticas pedagógicas de la lectura y su relación con la formación docente, Caldera, Escalante y Terán (2010) advierten que las investigaciones sobre la calidad académica de los docentes indican deficiencias en materia de lectura, como: ausencia de hábitos de lectura, escaso dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, cultivo desmesurado de la memoria mecánica, limitado desarrollo de la capacidad crítica, la reflexión y el pensamiento crítico, frágil e inconsistente interiorización de una base teórica que les permita fundamentar su práctica pedagógica y bajo interés por la lectura. Entre las causas que explican estas deficiencias se argumenta que los profesores reciben una inadecuada formación como lectores/escritores durante los estudios primarios, secundarios y de formación profesional, lo que repercute negativamente en su práctica profesional. Para Dubois (2002) las concepciones teóricas y un conjunto de valores respecto de la enseñanza-aprendizaje de la lectura determina la práctica pedagógica en las aulas. Desde esta perspectiva, la lectoescritura es concebida como un objeto de enseñanza formal y no como un objeto de conocimiento de naturaleza social.

Caldera, Escalante y Terán (2010) concluyen que la práctica pedagógica de la lectura está determinada por la formación docente en esta área y las propias prácticas de lectura, la actualización sobre concepciones contemporáneas de la comprensión lectora y estrategias para la enseñanza pueden modificar de manera positiva su práctica pedagógica en esta área. En la medida en que el docente esté capacitado teórica y estratégicamente para conducir la enseñanza y aprendizaje de la lectura en la escuela, los estudiantes tendrán una visión distinta de la lectura y se acercarán a ella con herramientas adecuadas. La formación del docente como lector enriquece su personalidad e influye en la capacidad para comprender e interpretar el acto de lectura propio y de sus estudiantes.

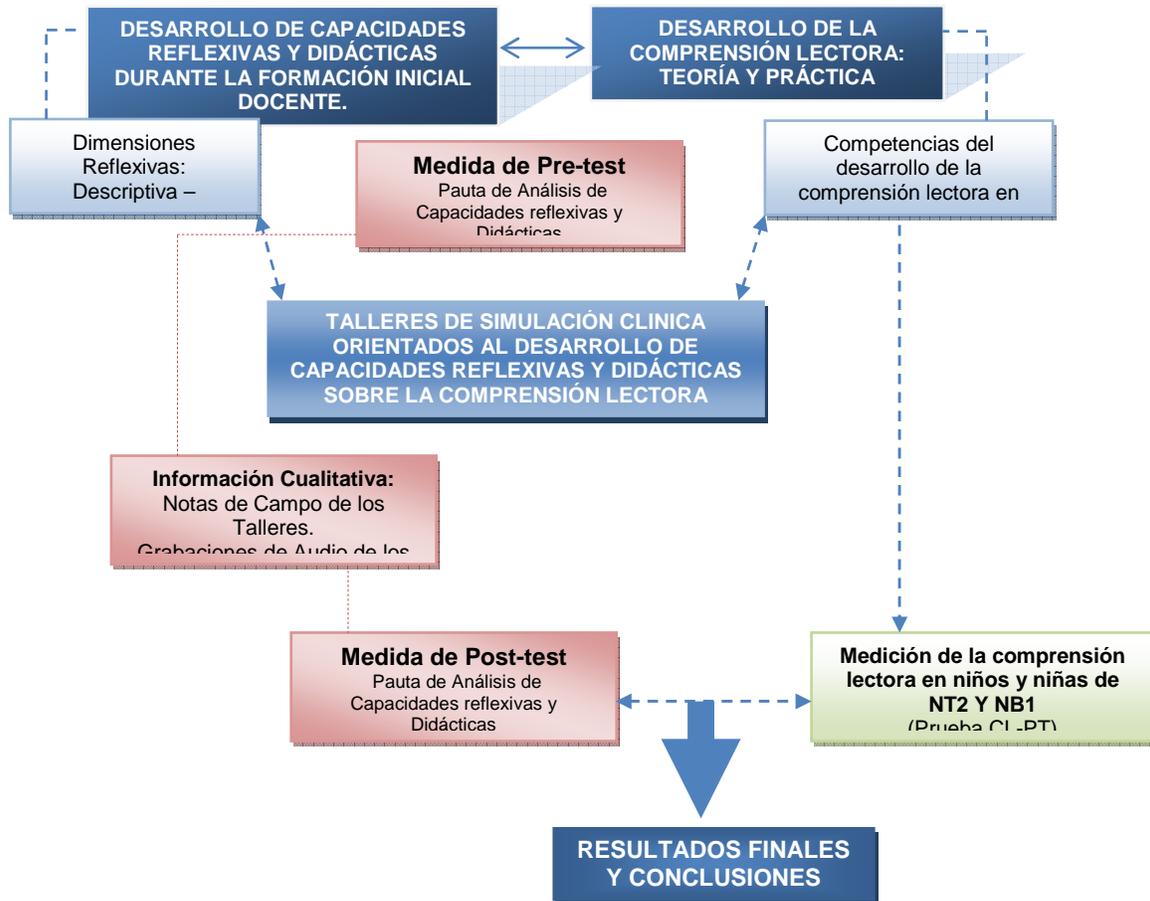
IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

4. Diseño de la investigación.

Para el desarrollo del estudio se utilizó un *Enfoque Mixto*, dado que permite recolectar, analizar y vincular datos cuantitativos y cualitativos para responder a las preguntas de investigación (Creswell, 2005). Desde la perspectiva *Cuantitativa* se opta por un diseño metodológico cuasi-experimental de grupos no equivalentes con pretest-posttest; MacMillan y Schumacher (2005) señalan que este diseño es muy habitual y útil en educación, dado que resulta difícil asignar sujetos de manera aleatoria, y porque permitirá identificar relaciones de causalidad entre las capacidades reflexivas y la implementación de simulación clínica. Desde la perspectiva *Cualitativa*, se propone describir e interpretar a partir del discurso de los sujetos aquellos aspectos considerados relevantes respecto de la formación inicial docente.

El cuadro N° 1 expone la secuencia del diseño metodológico desarrollado, en sus aspectos cuantitativos y cualitativos. En este se indican los principales componentes y sus relaciones de acuerdo a lo señalado en el objetivo general del estudio: las medidas y pre y post test aplicadas a los estudiantes en práctica, la estrategia de intervención, y la medición de la comprensión lectora en niños y niñas de NT2 y NB1.

Cuadro nº 1
Secuencia del Diseño Metodológico y de Análisis



4.1. Descripción del trabajo campo: características y complejidades.

El diseño metodológico aplicado se orienta a la organización tanto los procesos de elaboración teórica como práctica (Howe y Eisenhart, 1993). Es decir, permiten establecer las fases de recolección y análisis de información. La principal característica del diseño implementado, es que permitió el desarrollo de la investigación en sus dos dimensiones: observar el desarrollo de capacidades reflexivas y didácticas sobre la comprensión lectora en estudiantes de práctica sometidos a Talleres de Simulación Clínica y Analizar los niveles de desempeño en la comprensión lectora en los niños y niñas de los establecimientos educativos en que éstos estudiantes realizan sus prácticas.

Desde esta perspectiva se organiza el diseño en etapas, las que incorporan las actividades realizadas antes, durante y posterior al trabajo de campo que demandó el estudio.

1º Etapa: Diseño de instrumentos, simulaciones clínicas y modelo de reflexión:

- a. Revisión y análisis de la literatura especializada sobre modalidades de reflexión implementadas en la formación inicial de profesores e instrumentos de evaluación utilizados.
- b. Revisión y análisis de literatura especializada en relación a la naturaleza de la comprensión lectora como campo disciplinar y aspectos didácticos para su desarrollo.
- c. Análisis de los estándares pedagógicos y disciplinarios para egresados de carreras de pedagogía en educación básica y de educación parvularia elaborados por el MINEDUC.
- d. Revisión de la literatura sobre instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en estudiantes chilenos de 2º Nivel Transición de educación parvularia a 4º año de educación general básica, desde perspectivas constructivistas e interactivas de la lectura y la escritura.
- e. Revisión de instrumentos de medición de capacidades reflexivas utilizados en investigaciones nacionales e internacionales.
- f. Elaboración de Grilla sobre los Niveles, Dimensiones e Interrogantes para el desarrollo del Proceso Reflexivo (Anexo 1). Esta herramienta corresponde a un formato de planificación en base a una tabla de doble entrada, en el que es posible incorporar las dimensiones reflexivas así como los aspectos disciplinarios y didácticos que definen a la comprensión lectora en el marco de esta investigación.
- g. Diseño y validación de instrumentos de recogida de información respecto de las capacidades reflexivas y didácticas respecto de la enseñanza de la comprensión lectora en estudiantes en práctica profesional de carreras de educación parvularia y básica, para pre y post test.
- h. Preparación de las Simulaciones Clínicas. Esta actividad demandó sesiones de trabajo para la planificación de las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en conjunto con la educadora modelo que participa en el estudio. Al respecto, cabe señalar que se contactaron diversos establecimientos y profesionales para participar en este estudio como modelos en la simulación, seleccionando para tal efecto a una profesional con certificación de Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) perteneciente a la Red Maestros de Maestros.
- i. Contacto con establecimientos escolares e instituciones de Educación Superior. Es relevante señalar que se realizaron un total de seis reuniones de sensibilización y socialización de las finalidades de la investigación con académicos y estudiantes de las carreras de educación básica y parvularia de las instituciones de Educación Superior invitadas a participar.
- j. Programación y video grabación de las simulaciones clínicas, realizadas en contextos naturales de aula, a presentarse en los talleres con las estudiantes del grupo experimental. Permisos al director y solicitud de consentimientos informados a los padres de los niños presentes en la filmación. Edición de los registros y selección de episodios didácticos para los talleres de simulación clínica.
- k. Selección de la muestra y asignación de las estudiantes en proceso de práctica a los grupos controles y experimentales.

2º Etapa: Implementación de simulaciones clínicas y modelo de reflexión:

- a. Capacitación de las estudiantes de los grupos controles y grupos experimentales de educación parvularia y básica, en la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos, CL-PT, kínder a 4º año básico (Medina y Gajardo, 2010) a los niños y niñas de los cursos en los que realizaban sus prácticas (Anexo 6).
- b. Implementación de 5 talleres de simulación clínica y modelo de reflexión a los sujetos de los dos grupos experimentales (educación parvularia y educación básica). Esta implementación se realizó durante 5 semanas con una sesión a la semana con cada grupo experimental de 120 minutos cada una. Con un total de 10 horas cronológicas de taller para cada grupo experimental.
- c. Los talleres realizados para la muestra compuesta por estudiantes de educación parvularia, contaron con una asistencia promedio del 90% por parte de los estudiantes. Los talleres con estudiantes de educación básica tuvieron una asistencia promedio de un 65%.
- d. Aplicación de CL-PT a todos los niños de la muestra de estudiantes en práctica del estudio, con un total de 183 evaluaciones realizadas por las mismas estudiantes que participaron en la investigación.
- e. Aplicar los instrumentos de pretest y postest a estudiantes de los grupos controles y experimentales en práctica respecto de sus capacidades reflexivas y didácticas.
- f. Implementación de focus groups a participantes de los grupos experimentales.

3º Etapa: Análisis de datos, formulación de conclusiones y comunicación de resultados:

- a. Recolección, revisión y corrección de pruebas CL-PT siguiendo las pautas de corrección formuladas por el instrumento. Generación de bases de datos con los resultados.
- b. Elaboración de matrices de datos provenientes de la Pauta de Análisis de Capacidades Reflexivas y Didácticas y de las Pruebas de Comprensión Lectora (CL-PT)
- c. Análisis estadístico de los datos recopilados en el proceso de investigación.
- d. Análisis cualitativo de los datos recopilados a través del focus groups realizado.
- e. Discusión y levantamiento del Modelo de reflexión propuesto en el desarrollo de la investigación.
- f. Descripción de las características de la implementación realizada y los resultados de la misma.
- g. Redacción de informe final: conclusiones y valoración de los resultados.
- h. Desarrollo de seminario de difusión de resultados y capacitación a profesores supervisores de prácticas profesionales de las instituciones de educación superior que participantes.

4.2. Caracterización de los participantes del estudio.

- **Muestra 1: Estudiantes de pedagogía básica y parvularia.**

Dado el *Enfoque Mixto* de la investigación y en consideración al diseño cuasi-experimental con medidas de pre y post test desde la perspectiva Cuantitativa, se trabajó con muestras intencionadas de grupos intactos, cuyos sujetos provienen de Instituciones de Educación Superior (IES) tanto públicas como privadas acreditadas, que cuentan con programas de formación profesional acreditados en las carreras de Pedagogía en Educación Básica y Educación Parvularia de la Región Metropolitana, y que además, cuenten con disponibilidad para el desarrollo de las sesiones de talleres de simulación con las estudiantes, tales como asignación de espacios físicos y tiempo para la participación de los estudiantes.

Para favorecer la comprensión de los resultados que arroja el estudio, es importante tener presente que los estudiantes que participan del estudio se encuentran en una etapa de alta complejidad en su formación, con una alta demanda en términos evaluativos por parte de la institución formadora como por los establecimientos educativos en los que realizan sus prácticas. La experiencia de la práctica es una vivencia compleja para el estudiante, quien debe enfrentarse a un contexto desconocido y altamente desafiante. Al respecto, Correa (2011) advierte que el ingreso al campo escolar por parte del estudiante en práctica, representa en sí mismo una experiencia altamente estresante, dado que debe cumplir con las expectativas de la universidad así como las del centro de práctica, por lo que dedicar tiempo a la reflexión que le “permitiría aprender de su práctica y construirse profesionalmente” queda por debajo de las exigencias evaluativas que el proceso impone (White, 2009).

Considerando los objetivos de la investigación se procedió a construir dos tipos de muestras. La primera de ellas se comprende de estudiantes de educación parvularia y educación básica que cumplen con las siguientes condiciones:

- a. Encontrarse en etapa de práctica profesional en su último año de formación como profesores de educación parvularia y/o educación básica;
- b. No haber reprobado la práctica profesional con anterioridad;
- c. Desarrollar su práctica profesional en establecimientos educativos de la región metropolitana, en los niveles educativos de Educación Parvularia y Primer Ciclo Básico.

Tabla 1: Composición de la muestra 1

	UNIVERSIDAD	GRUPO	MUESTRA PROPUESTA	MUESTRA FINAL
Ed. Parvularia	Pública	Experimental	15	14
	Privada	Control	15	12
	Totales Muestra Ed Parvularia		30	26
Ed. Básica	Privada	Experimental	15	15
	Privada	Control	15	15
	Totales Muestra Ed. Básica		30	30
Total Muestra 1			60	58

- **Muestra 2: Alumnos/as de 2º Nivel de Transición y 1º Ciclo de Educación Básica.**

La segunda muestra se comprende de alumnos de 2º Ciclo de Educación Parvularia y de NB1 de Educación Básica de establecimientos escolares de dependencia municipal y particular subvencionada, correspondientes a los niveles en que se encuentran realizando sus prácticas profesionales los estudiantes de educación parvularia y básica considerados en la Muestra 1. La Muestra 2 conformada por niños y niñas de NT2 a 4º año básico, proviene de 13 establecimientos escolares de 12 comunas de la Región Metropolitana; Santiago, La Florida, Lo Prado, Peñalolén, San Miguel, El Bosque, Ñuñoa, Estación Central, Recoleta, La Reina, Maipú y Curacaví. Los establecimientos presentan Índices de Vulnerabilidad Escolar que varían entre 26% y 77%. El nivel socioeconómico de las familias de los niños y niñas de la muestra se ubican entre los niveles medio alto, medio y medio bajo (C2, C3 y D). Respecto del desempeño en Lenguaje y Comunicación, los resultados de la Prueba Simce (2011) correspondientes a 4º año básico presentan un puntaje promedio de 265 puntos en los establecimientos que participan en el estudio.

Es necesario precisar que la selección de los establecimientos educativos así como los niveles educativos que son asignados a los estudiantes de pedagogía para la realización de sus prácticas corresponde a la Institución de Educación Superior al inicio del año académico, lo que representó la imposibilidad por parte de este estudio de intervenir o controlar las variables asociadas a las características de cada establecimiento y/o profesores de aula que colaboran en esta etapa de formación profesional de los futuros profesores. En este sentido, se debe considerar que la organización de los procesos de práctica de los estudiantes de pedagogía implica un desafío complejo para las instituciones formadoras, ya que se requiere contar una gran cantidad de establecimientos con disponibilidad a recibir a los estudiantes así como de profesores colaboradores y supervisores que sean capaces de acompañar y guiar al futuro docente.

Considerando esta limitación se decidió implementar la investigación en el escenario natural definido institucionalmente, donde la Muestra 2 fue considerada para la

medición del nivel de comprensión lectora, que se esperaba asociar a los niveles de capacidades reflexivas y didácticas desarrolladas por los estudiantes de los grupos experimentales (de cada carrera) en las simulaciones clínicas. Para la composición numérica de la muestra de alumnos de NT2 y NB1, se consideró un total de 5 alumnos por cada estudiante en práctica considerado en la muestra de estudiantes de educación parvularia y básica, sin embargo y dadas las complejidades descritas en el párrafo anterior, no fue posible por parte de los todos los estudiantes aplicar la prueba al número de niños/as requeridos por la investigación. De este modo la Muestra 2 se desglosa en la Tabla 2.

La muestra total evaluada fue de 183 niños y niñas de NT2, 1º, 2º, 3º y 4º año básico, divididos en 105 niños atendidos por estudiantes en proceso de prácticas de los grupos experimentales y 78 niños atendidos por estudiantes en proceso de prácticas de los grupos controles (ver tabla 1). Los niños y niñas evaluados provienen en su mayoría de establecimientos de dependencia particular subvencionada (173 niños) y sólo el grupo control de 3º año básico (10 niños) de una escuela de dependencia municipal, todos de distintas comunas de la Región Metropolitana.

Tabla 2: Composición de la muestra 2

Grupos	NT2	1ºBásico	2º Básico	3º Básico	4º Básico	Totales
Grupo control	13	24	10	10	-	78
Grupo experimental	55	-	40	10	21	105
TOTAL	68	24	50	20	21	183

Es necesario precisar que para la construcción de ambas muestras, tanto características como cantidad, no obedece a criterios de representatividad estadística de la población y por tanto posee un nivel limitado de generalización de los resultados coherente con un diseño mixto de investigación definido en la propuesta adjudicada.

4.3. Variables del estudio: definiciones operacionales.

Variable 1: Niveles de reflexión.

1. Reflexión Descriptiva: Corresponden a este nivel aspectos relativos al cómo los profesores hacen uso de la información. Se consideran las descripciones de los acontecimientos en los que profesores o estudiantes se encuentran implicados.
2. Reflexión Dialógica: Este tipo de reflexión hace alusión al establecimiento de relaciones entre los acontecimientos observados y las intenciones que los motivan, pero desde perspectivas diferentes. Supone explorar y establecer una relación entre el acontecimiento o actividad y la intención del profesor.
3. Reflexión Transformativa: Corresponden a este nivel, aquellas reflexiones que se orientan a la formulación de nuevas relaciones entre las intenciones y las acciones de

los sujetos (profesores/alumnado) con la finalidad de mejorar los resultados de lo observado. Siempre supone una orientación al cambio y la mejora.

Variable 2: Niveles de comprensión lectora en niños.

La prueba CL-PT evalúa tres ejes o dimensiones.

1. Comprensión lectora.
2. Producción de textos
3. Manejo de la lengua.

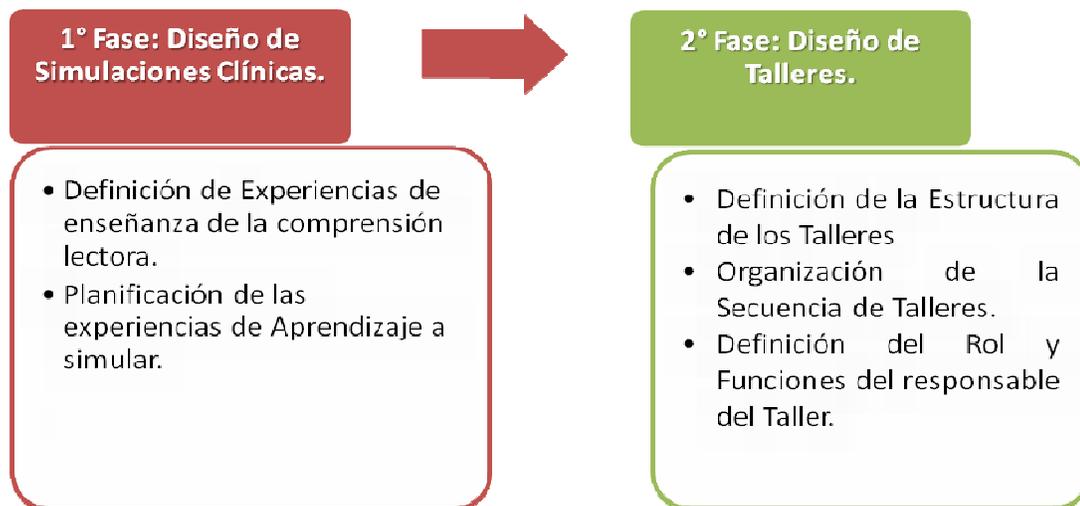
4.4. Instrumentos de recogida de información.

La información en esta investigación se relevó a través de tres procesos. El primero de ellos dice relación con el análisis las capacidades reflexivas y didácticas de los estudiantes en práctica profesional de las carreras de formación docente; el segundo, implicó el desarrollo de la estrategia de desarrollo de capacidades reflexivas a partir de la implementación de talleres basados en la estrategia de simulación sobre la enseñanza de la comprensión lectora; y en tercer lugar, la identificación del nivel de comprensión lectora en niños y niñas de los niveles educativos (NT2 y NB1) de los estudiantes en práctica estudiados. Para el desarrollo de estos procesos se diseñaron y seleccionaron los siguientes instrumentos.

4.4.1. Talleres de Simulación para el Desarrollo de Capacidades Reflexivas y Didácticas.

Los talleres para el desarrollo de capacidades reflexivas se estructuraron a partir de los principios de las simulaciones clínicas de la práctica docente, los que sirvieron para el desarrollo de la reflexión en forma progresiva. De acuerdo a ello, se reconocen dos grandes fases.

Figura 3: Cuadro Resumen del Proceso de Diseño de los Talleres de Simulación.



1º Fase: Diseño de simulaciones: Experiencias de enseñanza de la comprensión lectora.

En esta fase se elabora el diseño de las simulaciones y su secuenciación asociada con el potencial de desarrollo de las capacidades reflexivas intencionadas en la secuencia de los talleres. En este sentido se consideró como criterios:

- *Representatividad y Congruencia:* las actividades a ser simuladas deberán inducir la aplicación de las capacidades reflexivas propias de cada nivel establecidas a partir del marco teórico y metodológico;
- *Representatividad de la práctica docente:* Los episodios didácticos deberían ajustarse a los principios vigentes de la práctica docente. Recogen las fases de una clase desarrollada por una docente y su análisis y segmentación a establecer a partir de las unidades de sentido de tratamiento de la actividad educativa que se lleva a cabo.

Definidos los referentes teóricos y didácticos para abordar la comprensión lectora y el desarrollo de capacidades reflexivas y didácticas sobre la misma, se procedió a la planificación de las experiencias didácticas a implementar. Para la implementación de estas experiencias se contó con la participación de una docente quien colaboró tanto con la planificación y además con su puesta en práctica en la sala de clases. Estas actividades fueron grabadas en formato de video y posteriormente editadas para el mejoramiento del desempeño audiovisual así como para enfatizar los episodios didácticos sobre los cuales reflexionar.

Figura 4: Planificación de las experiencias de aprendizaje a simular.

Aprendizaje Esperado	Contenido	Sugerencias Metodológicas		
		Dimensión: Docente-Contenido	Dimensión: Docente-Estrategias	Dimensión: Docente-Logro
Se espera que el estudiante relacione sus experiencias y conocimientos previos con el texto leído.	Establece relaciones entre el texto, conocimientos previos y vida cotidiana (Relato – cuento – lectura; diferentes tipos de textos)	El profesor presenta a los niños/as varios textos a leer. Pregunta qué cuentos han leído durante las últimas semanas. Pregunta qué cuentos conocen y de qué tratan. Muestra imágenes de personajes famosos de cuentos tradicionales (Caperucita roja, Patito feo, bruja, hadas, etc.) y pide a los niños/as que los identifiquen o inventen a qué cuento pertenecen.	Realiza preguntas. Promueve la generación de respuestas. Reformula las preguntas e hipótesis para que los niños las reelaboren. Usa material visual, sonoro y táctil para reforzar el logro de aprendizajes.	Constata que los niños/as relacionan sus experiencias y conocimientos previos con los textos a leer.
Aprendizaje Esperado	Contenido	Sugerencias Metodológicas		
		Dimensión: Docente-Contenido	Dimensión: Docente-Estrategias	Dimensión: Docente-Logro
Se espera que el estudiante formule preguntas y realice hipótesis, a partir de las preguntas del profesor/a, que le permitan anticipar el contenido del texto.	Realiza hipótesis y preguntas que le ayudan a anticipar el contenido del texto.	Promueve la formulación de preguntas por parte de los niños/as. Pregunta a los niños/as sobre otras experiencias en que se relata una historia (cuentos de padres y abuelos, películas, obras de teatro, títeres, etc.)	Realiza preguntas. Promueve la generación de respuestas. Reformula las preguntas e hipótesis para que los niños las reelaboren. Propone hipótesis absurdas a los niños. Usa material visual, sonoro y táctil para reforzar el logro de aprendizajes.	Verifica que los niños/as realizan preguntas y formulan hipótesis respecto de los textos. Incorpora nuevos instrumentos de evaluación que le permitan constatar el aprendizaje esperado
Aprendizaje Esperado	Contenido	Sugerencias Metodológicas		
		Dimensión: Docente-Contenido	Dimensión: Docente-Estrategias	Dimensión: Docente-Logro
Se espera que el estudiante realice inferencias respecto del texto según su nivel de	Fundamenta e infiere según su nivel de desarrollo.	Promueve la narración de historias por parte de los niños y sobre estos relatos la generación de inferencias. Propone preguntas e hipótesis a los niños para que éstos las respondan	Ajusta las estrategias de aprendizaje según las necesidades de los niños/as. Orienta el pensamiento de los niños a la deducción, a partir de preguntas.	Evalúa la experiencia de aprendizaje a partir de lo que los niños señalan haber aprendido. Explicita los aprendizajes

desarrollo.	o fundamenten. Orienta a los niños/as a la realización de inferencias a partir de imágenes y personajes de cuentos	Guía a los niños en la fundamentación y realización de inferencias	logrados por los niños y reconstruye las acciones que le permitieron el logro de dichos aprendizajes.
--------------------	---	--	---

2º Fase: Diseño de talleres: Desarrollar las capacidades reflexivas y didácticas.

Se elaboró un guión previo que organizaría el desarrollo progresivo de los talleres, el cual se iría ajustando progresivamente de acuerdo a las reflexiones que se desarrollarían de acuerdo al propio proceso.

- Visionado de la simulación.
- Reconstitución de acciones de la docente.
- Sistematización de acuerdo a criterios.
- Estrategia metodológica de los talleres para guiar la reflexión.
- Síntesis y Cierre.

Estructura interna: Se refiere a los procesos pedagógicos así como investigativos (generación de conocimiento) desarrollados en los talleres de acuerdo a los propósitos de la investigación y de acuerdo a los tiempos asignados para el estudio.

Estructura de los talleres:

1. Propósitos:
 - Los talleres reconocen como propósito elaborar un modelo para promover el desarrollo de capacidades reflexivas de los estudiantes en práctica.
2. Contenidos:
 - *El triángulo didáctico:* Objeto didáctico; estrategias de enseñanza y aprendizajes y constatación de su logro.
 - *La progresión de las capacidades reflexivas:* Descriptivo, Dialógico y Transformativo. Cada nivel implica un énfasis en los contenidos a abordar en los talleres así como un énfasis en los componentes del enfoque pedagógico del taller sustentado en el diálogo y registro de la experiencia en bitácoras personales.
 - *Focos de observación de la práctica:* Congruencia de las actividades de la docente; Teorías implícitas de la enseñanza; Modelo didáctico implementado.
3. Metodología :
 - *Sistematización de los práctica docente* de acuerdo a criterios de congruencia entre los componentes del triangulo didáctico. Este proceso se realiza a través de la abstracción progresiva de las acciones desarrolladas por la docente en la simulación.
 - *Enfoque dialógico* (Ferrada, 2009; Del Pino; 2012). Se consideran algunas estrategias de este enfoque para la promoción de las capacidades reflexivas. El enfoque dialógico en el desarrollo, sigue la progresión de los talleres y se focaliza en:
 - a. *El diálogo intersubjetivo* en torno a una gran referencia que es la práctica docente y su estructura;

- b. *La argumentación* respecto de las acciones desarrolladas por la docente en la simulación de acuerdo a criterios pedagógicos y teorías implícitas desplegadas por la docente;
 - c. *El rol del conductor del taller*, desde enfoque mediador del aprendizaje. Elaboración de preguntas que promuevan la discusión y la intersubjetividad y argumentación de acuerdo a progresión.
4. Registro de juicios como productos colectivos: los estudiantes consignan en cuaderno de campo registros de juicios consolidados mediante el diálogo intersubjetivo como base para el desarrollo de la progresión de la reflexión.
 5. Registro del conductor de los talleres de debilidades de los estudiantes; en el desarrollo de los procesos como insumo para articulación y progresión de los talleres.
 6. Recursos: Video de simulaciones y diario de campo.
 7. Evaluación: Se realiza evaluación de proceso a través del registro y revisión progresiva del diario de campo utilizado por los estudiantes y de los audios de grabados de los diálogos desarrollados en los talleres.

Secuencia de Talleres:

Taller 1: Desarrollo de la Capacidad Reflexiva y Didáctica: Dimensión Descriptiva.

- Se desarrolla a este nivel la sistematización de las acciones de la docente que serán reflexionadas; se identifican acciones, intenciones y logros y se ordenan de acuerdo a criterios.
- Específicamente corresponden a este nivel aspectos relativos al cómo los profesores hacen uso de la información. Se consideran las descripciones de los acontecimientos en los que profesores o estudiantes se encuentran implicados. La descripción de los acontecimientos; enunciar, uno o más aspectos contextuales de la actividad (dónde, cuándo o cómo se lleva a cabo la actividad).

Criterios:

- ✓ Identificación de componentes del triangulo didáctico.
- ✓ Abstracción de las acciones que conforman los componentes del triangulo.

Talleres 2 y 3: Desarrollo de la Capacidad Reflexiva y Didáctica: Dimensión Dialógica.

- Se desarrolla la argumentación y el diálogo intersubjetivo. Se enfatiza la fundamentación de los estudiantes para la construcción de los juicios sobre la acción docente. Se realiza una progresiva comprensión de la toma de decisiones de la docente y de sus posibles criterios utilizados, enfatizando sus procesos y omisiones.
- La reflexión enfatiza el establecimiento de relaciones entre los acontecimientos observados y las intenciones que los motivan, pero desde perspectivas diferentes. Supone explorar y establecer una relación entre el acontecimiento o actividad y la intención del profesor. La descripción de la acción informa sobre la intención (para qué), las razones de la actuación (por qué), los procesos y productos generados

de la actividades (cómo y el qué). Supone la puesta en común de puntos de vista diferentes respecto de las acciones, problematizando aquellos explicitados.

Criterios:

- ✓ Análisis de la congruencia de las actividades de acuerdo al triángulo didáctico.
- ✓ Inicio de los ejes de reflexión sobre la acción de la docente.
- ✓ Profundización y ampliación de la discusión sobre los ejes de análisis.

Talleres 4 y 5: Desarrollo de la Capacidad Reflexiva y Didáctica: Dimensión Transformativa.

- Se desarrolla la argumentación y el diálogo intersubjetivo. El foco ahora es el propio estudiante su propio diseño de actividad y sus procesos decisionales, y de congruencia. Se enfatiza el diálogo intersubjetivo como método para la comprensión de los propios procesos desarrollados; se profundiza en el taller 5 sobre las potencialidades, criterios de tomas de decisiones, vacíos y debilidades.
- Corresponde a este nivel, aquellas reflexiones que se orientan a la formulación de nuevas relaciones entre las intenciones y las acciones de los sujetos (profesores/alumnado) con la finalidad de mejorar los resultados de lo observado. Siempre supone una orientación al cambio y la mejora.

Criterios

- ✓ Análisis de antecedentes para la mejora de propuestas en construcción colaborativa.
- ✓ Propuestas de mejora y autoevaluación de los diseños.

Características de los Monitores de los Talleres.

Para la implementación de los talleres con los grupos experimentales, se consideró como criterios para la selección de los monitores los siguientes:

- Experiencia en la formación inicial de profesores de educación básica y parvularia.
- Experiencia en el sistema educativo, específicamente en los niveles en que se desarrolla el estudio.
- Experiencia como profesor/a guía y supervisor/a en procesos de práctica profesional durante la formación inicial docente.

De acuerdo a los objetivos propuestos para el estudio, se definió que la implementación de los talleres estuviera a cargo de los miembros del equipo de investigación que cumplan con los criterios definidos. Adicionalmente, se contó con la participación de dos expertos en el área disciplinar, quienes asesoraron el desarrollo de los talleres y la posterior evaluación de los resultados. Estos asesores cuentan con las siguientes características:

- Profesor de Lenguaje y Magíster en Comunicaciones.
- Profesora de Educación Diferencial especialista en trastornos del lenguaje y Doctora en Psicología del Lenguaje.

Cuadro 2: Planificación de Talleres de Reflexión.

Talleres	Capacidad Reflexiva	Actividades	Estrategias metodológicas	Evaluación
1	<p>Nivel 1: Reflexión Descriptiva</p> <p>Corresponden a este nivel aspectos relativos al cómo los profesores hacen uso de la información. Se consideran las descripciones de los acontecimientos en los que profesores o estudiantes se encuentran implicados. La descripción de los acontecimientos; enunciar, uno o más aspectos contextuales de la actividad (dónde, cuándo o cómo se lleva a cabo la actividad).</p>	<p>Visionado de la simulación Video: 1 (12 minutos)</p> <p>Reconstitución de acciones de la docente (5 minutos)</p> <p>Sistematización de acuerdo a criterios (aplicación de preguntas gatilladoras):</p> <p>¿Cuáles son las actividades que desarrolla la docente?</p> <p>¿Qué aspectos son destacables de su quehacer?</p> <p>Estrategia metodológica de los talleres para guiar la reflexión: guía de la conversación(15 minutos)</p> <p>Síntesis y Cierre (5 minutos)</p>	<p>Sistematización de acuerdo a criterios.</p> <p>Dialogica: Argumentación</p>	<p>Identificación en registros</p>
2 y 3	<p>Nivel 2: Reflexión Dialógica</p> <p>La reflexión enfatiza el establecimiento de relaciones entre los acontecimientos observados y las intenciones que los motivan, pero desde perspectivas diferentes. Supone explorar y establecer una relación entre el acontecimiento o actividad y la intención del profesor. La descripción de la acción informa sobre la intención (para qué), las razones de la actuación (por qué), los procesos y productos generados de la actividades (cómo y el qué). Supone la puesta en común de puntos de vista diferentes respecto de las acciones, problematizando aquellos explicitados.</p>	<p>Visionado de la simulación: video 2 y 3(12 cada uno minutos)</p> <p>Reconstitución de acciones de la docente (5 minutos)</p> <p>Acompañamiento en el desarrollo de sistematización de acuerdo a criterios</p> <p>Argumentación y sus fundamentos (15 minutos cada taller)</p> <p>Síntesis y Cierre (5 minutos)</p>	<p>Sistematización en diálogos</p> <p>Dialogica: Argumentación/intersubjetiva</p>	<p>Identificación en registros</p> <p>Evidencia en diálogos</p>
4 y 5	<p>Nivel 3: Reflexión Transformativa:</p> <p>Corresponde a este nivel,</p>	<p>Reconstitución de acciones de la docente: 5 minutos</p>	<p>Dialogica: Intersubjetividad/Argumentación</p>	<p>Identificación en registros</p>

aquellas reflexiones que se orientan a la formulación de nuevas relaciones entre las intenciones y las acciones de los sujetos (profesores/alumnado) con la finalidad de mejorar los resultados de lo observado. Siempre supone una orientación al cambio y la mejora.

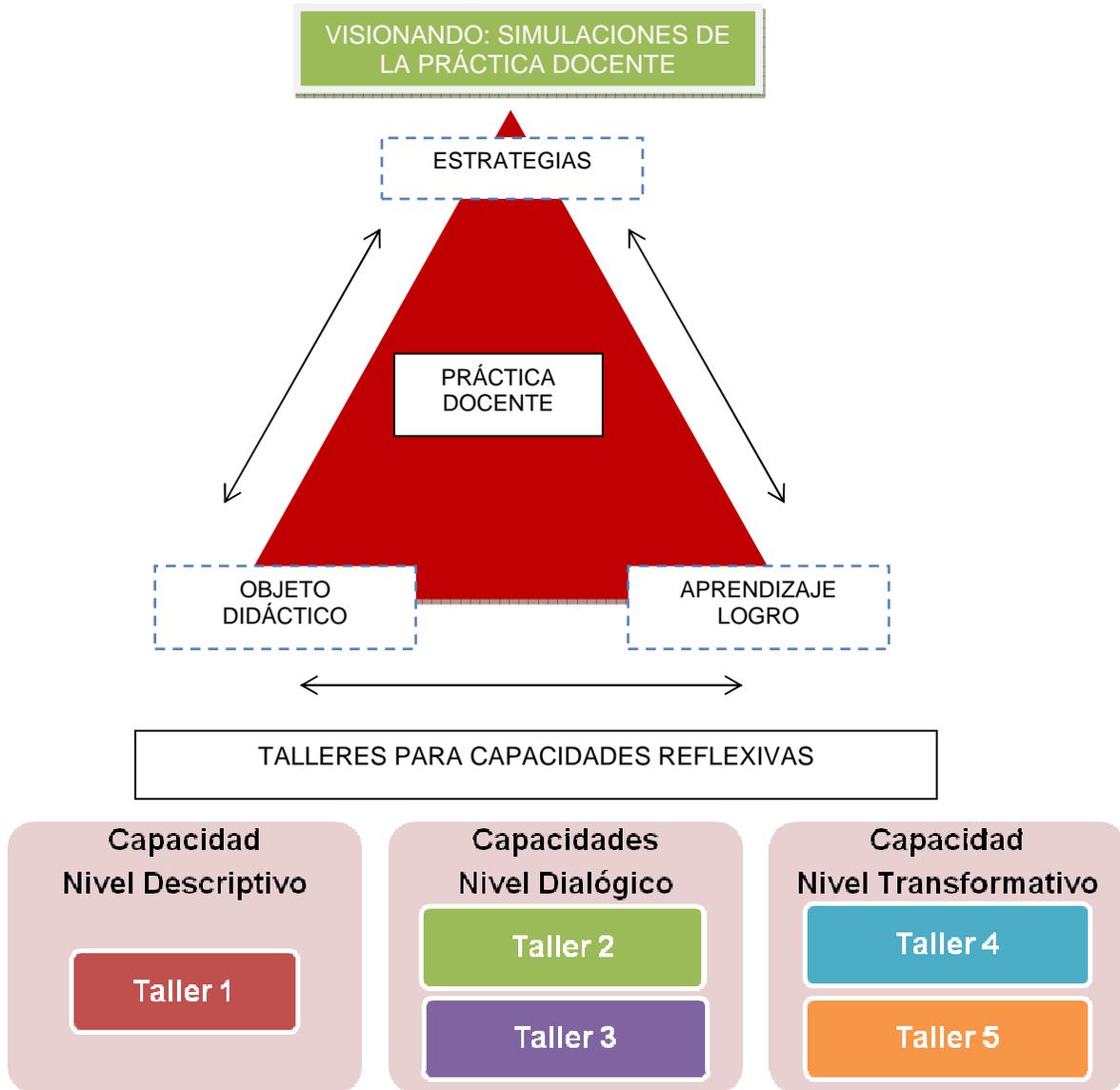
Acompañamiento en diseño de nueva actividad (20 minutos)
Presentación de acuerdo a criterios
Reflexión de acuerdo a criterios(Triángulo didáctico)
Discusión intersubjetiva sobre ejes de reflexión
Sistematización
Síntesis y Cierre (5 minutos)

Evidencia en diálogos

Evidencia de toma de decisiones en diseño

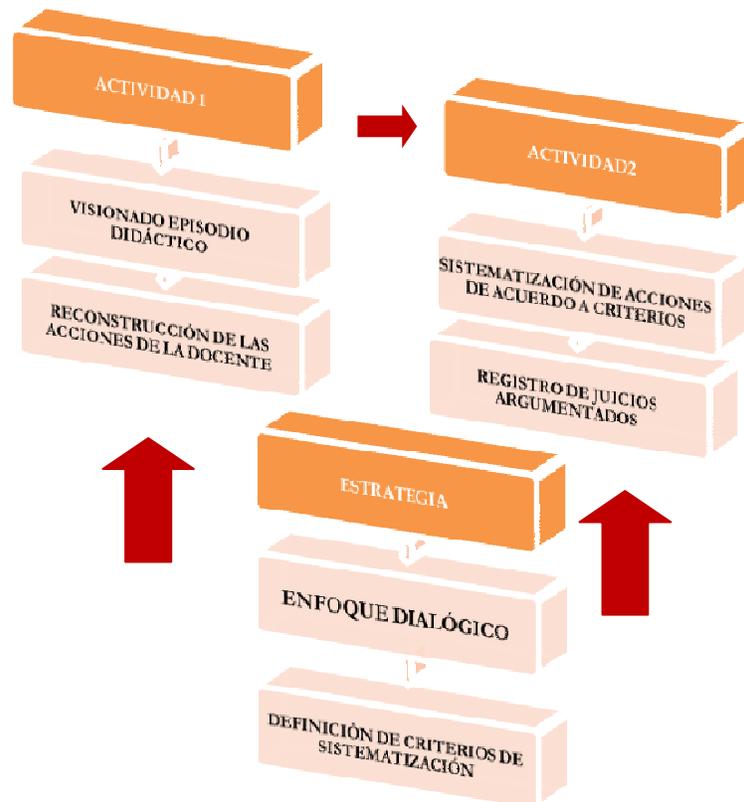
Autoevaluación De acuerdo a triángulo didáctico

ESQUEMA 1
ESTRUCTURA DE LOS TALLERES PARA PRÁCTICAS
CAPACIDADES REFLEXIVAS Y DIDÁCTICAS



ESQUEMA 2
NIVEL DESCRIPTIVO
TALLER 1
EPISODIO DIDÁCTICO 1

SIMULACIÓN 1
“INTRODUCCIÓN A LA NARRACIÓN DE CUENTOS”

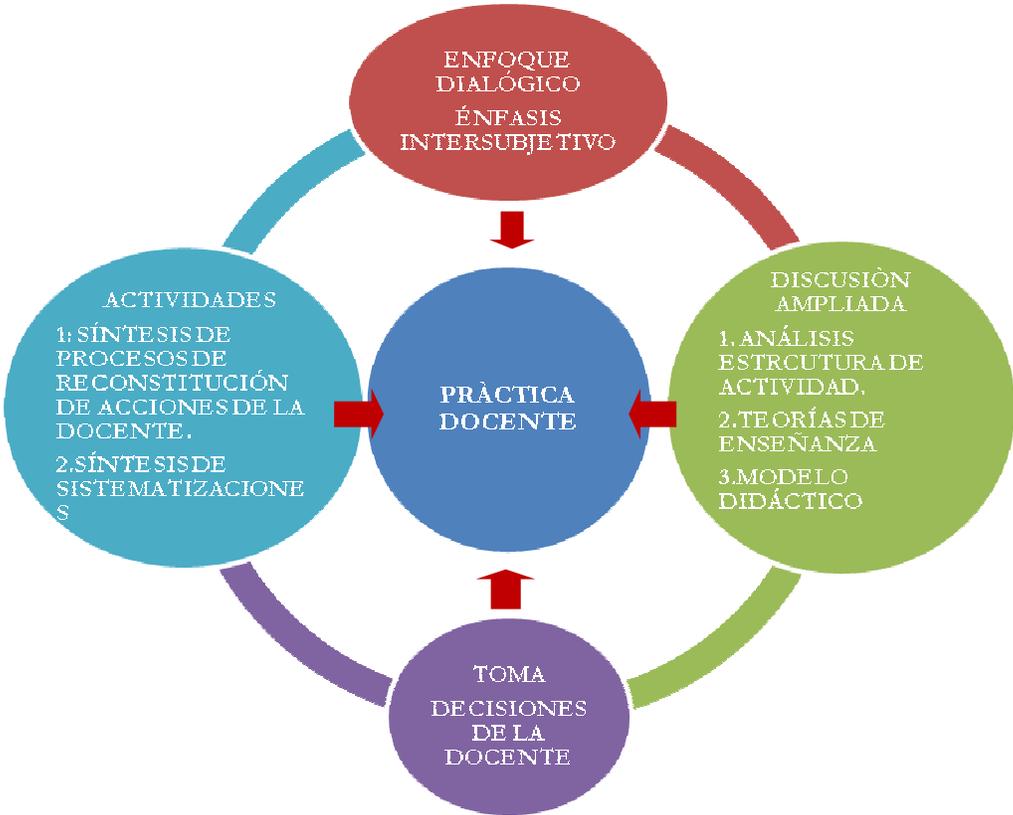


ESQUEMA 3
NIVEL DIALÓGICO
TALLER 2 Y TALLER 3
EPISODIO DIDÁCTICO 2 Y 3

SIMULACIÓN 2
EPISODIO DIDÁCTICO 2:
CUENTO DE LA HORMIGUITA
TEMA: "LA AMISTAD EN EL CUENTO"

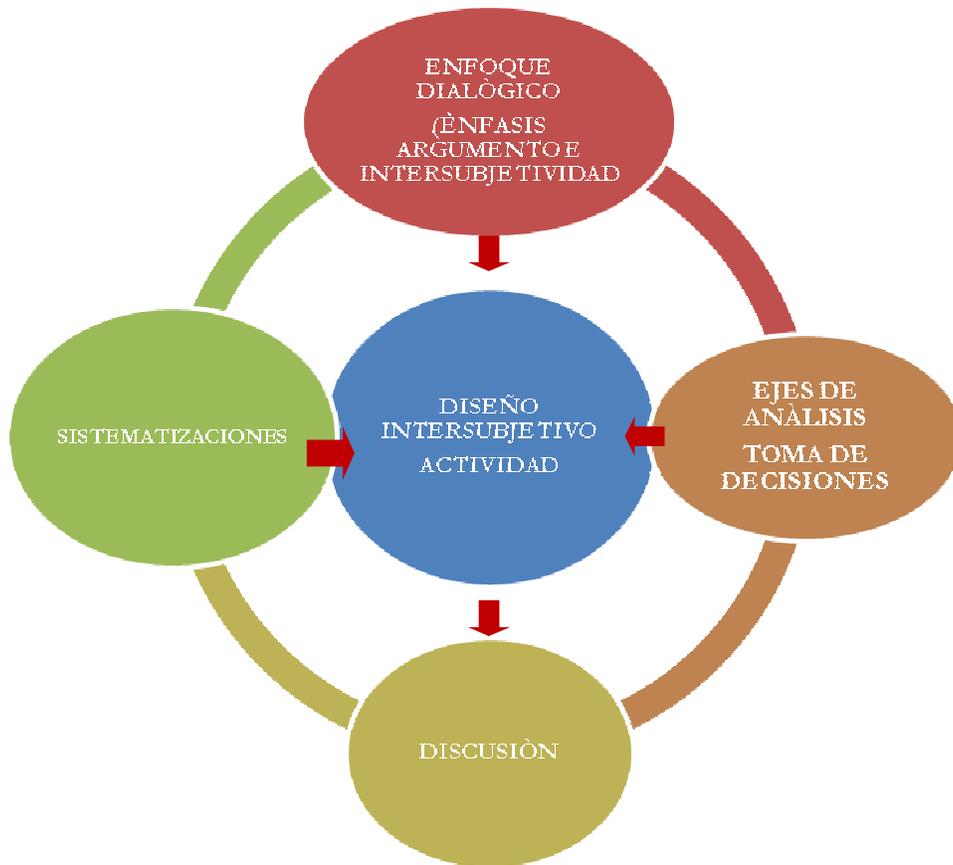


**EPISODIO DIDÁCTICO 3:
“LA INVITACIÓN”**

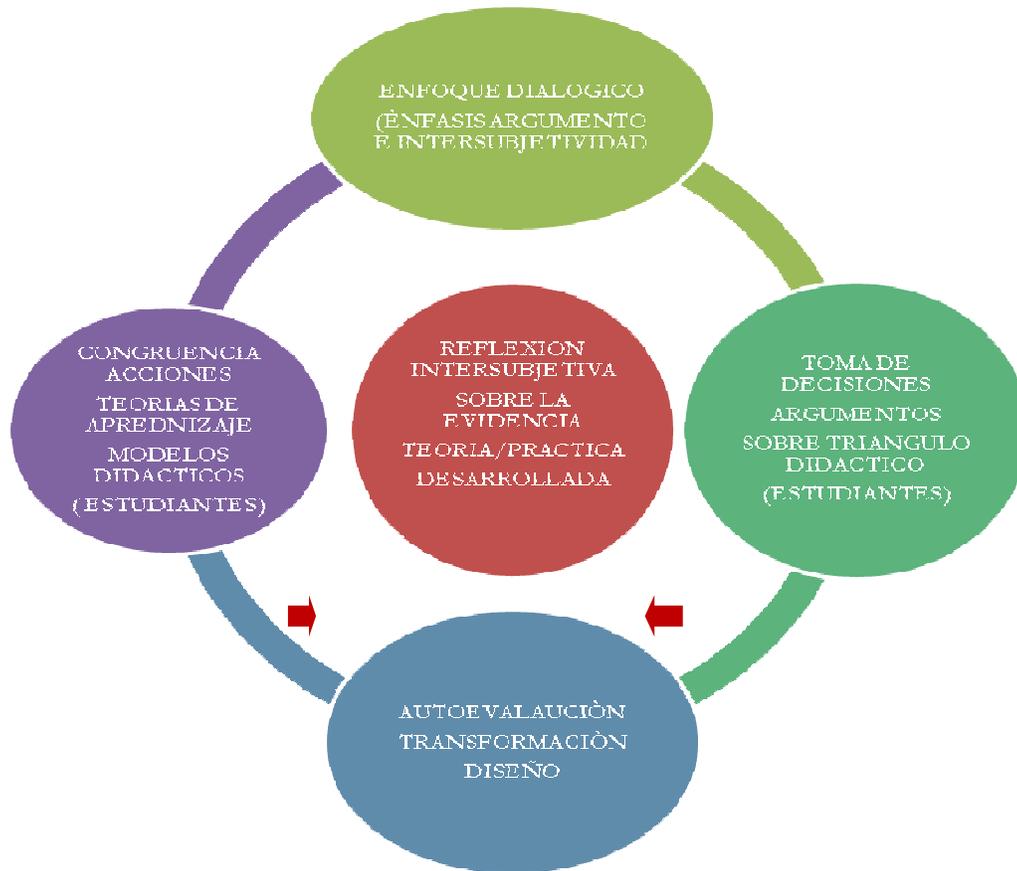


ESQUEMA 4
NIVEL TRANSFORMATIVO
TALLER 4 Y TALLER 5

TALLER 4
DISEÑO DE ACTIVIDAD DE ACUERDO A
REFLEXIONES



TALLER 5 REFLEXIONES SOBRE ACTIVIDAD DISEÑADA



4.4.2. Pauta para el Análisis de Capacidades Reflexivas y Didácticas.

Con el propósito de identificar los niveles de logro en las dimensiones descriptiva, dialógica y transformativa de la reflexión en estudiantes durante su última etapa de formación docente, se procedió a diseñar una *Pauta de Análisis de las Capacidades Reflexivas y Didácticas*, el cual corresponde a un instrumento tipo cuestionario, compuesto por un total de 8 ítems, que incorporan preguntas de alternativas múltiples, respuestas dicotómicas y abiertas, las que deben ser resueltas a partir de la lectura comprensiva de relatos didácticos sobre la enseñanza de la comprensión lectora de profesores, los cuales fueron especialmente seleccionados de acuerdo a los propósitos de la investigación.

Procedimiento para el diseño del instrumento:

1. Revisión de la literatura especializada sobre estrategias e instrumentos para la valoración del desempeño didáctico.

La escala de Kember (Kember *et al*, 2000), desarrollada para medir el pensamiento reflexivo en estudiantes de carreras de la salud, a partir del cual se extrajeron caracterizaciones operativas de las distintas dimensiones reflexivas. Del mismo modo, se contempló el documento de Estándares Orientadores para la formación Inicial Docente (MINEDUC, 2011; 2012), que permitió identificar las dimensiones didácticas fundamentales para la enseñanza de la comprensión lectora en alumnos de NB1 y NT2 de educación básica y parvularia respectivamente.

2. Definición tipos de ítems.

La confección de este instrumento se basa en un modelo que comprende los procesos reflexivos a través de dimensiones, bajo el supuesto de que éstos pueden presentarse en forma alternada y en situaciones diferentes, seleccionándose tres dimensiones:

- Dimensión Descriptiva; evaluada a través de ítems de respuesta múltiple.
- Dimensión Dialógica; evaluada a través de ítems de respuestas dicotómicas.
- Dimensión Transformativa; evaluada a través de ítems de respuesta abierta.

3. Identificación de protocolos de corrección del instrumento.

Dada las características de los tipos de ítems seleccionados para cada dimensión reflexiva se procedió al levantamiento de un *Protocolo de Corrección* que permite asignar valorización numérica a las respuestas entregadas por los sujetos de la muestra.

4. Evaluación del instrumento.

Para la evaluación del instrumento se utilizaron dos procedimientos. El primero de ellos consistió en la Evaluación de Juicio de Expertos, cuyos resultados permitieron ajustar el contenido de los ítems y construir una Protocolo de Likerización que permite establecer las puntuaciones para cada ítem. El segundo procedimiento, consistió en la valoración de las propiedades métricas del instrumento a través de una aplicación piloto a partir de la cual se formularon ajustes al instrumento en relación al número y tipo de ítems para las diferentes preguntas.

5. Análisis de consistencia interna.

Como se observa en la Tabla 3, las dimensiones muestran niveles aceptables de consistencia, lo que permite el uso del instrumento con medida de pre y post test.

Tabla 3 Consistencia de las Dimensiones.

Dimensión	Nº ítems	Alfa de Cronbach
Reflexión Descriptiva	3 ítems de respuesta de múltiple.	0.64
Reflexión Dialógica	8 ítems de respuesta dicotómica	0.71
Transformativa	3 ítems de respuesta abierta	0.91

En este sentido, la dimensión descriptiva se aleja levemente del α de Cronbach considerado como bueno o satisfactorio (valores superiores a .70, véase Tavakol & Dennick, 2011), lo que indica un nivel mínimo aceptable para esta dimensión (Devellis, 1991), aunque valores inferiores de α de Cronbach son comúnmente utilizados (p.ej., Archer & Thanzami, 2007, Santisteban & Alvarado, 2009). Es importante resaltar que en el caso de la Dimensión dialógica se procedió a eliminar algunas preguntas de formato likert optándose por las pruebas binarias, dado su bajo nivel de fiabilidad (α de Cronbach = .17).

4.4.3. Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT).

Para evaluar la Comprensión lectora en los estudiantes de la muestra 2, NT2 y NB1, se utilizó la Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos, CL-PT (Medina y Gajardo, 2010). El marco conceptual de la prueba adscribe a un modelo interactivo y sociocultural de aprendizaje del lenguaje escrito. Desde este enfoque la lectura y la escritura son procesos interactivos de construcción y producción de significados a partir de las claves del texto y del contexto, sobre la base de las habilidades lingüísticas del lector, sus conocimientos sobre el mundo y el lenguaje, sus experiencias, motivaciones y propósitos. La prueba CL-PT evalúa tres ejes o dimensiones: comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua.

La prueba define 5 niveles de desempeño, distribuyendo a los niños/as según sus porcentajes de logro, con el fin de visualizar sus fortalezas y orientar sus necesidades de aprendizaje. Estos niveles de desempeño son: no desarrollados, emergentes, en desarrollo, desarrollo satisfactorio, muy desarrollado. La prueba define el porcentaje mínimo de logro en 60%.

Tabla 4: Niveles de desempeño CLPT (Medina y Gajardo, 2010).

Puntaje de logro	Desempeño	Descripción
81-100	Muy desarrollado	Amplio predominio de las fortalezas sobre las necesidades de aprendizaje
61-80	Desarrollado satisfactorio	Predominio de fortalezas sobre las necesidades de aprendizaje
41-60	En desarrollo	Necesidades de aprendizaje son semejantes a fortalezas
21-40	Emergente	Aún predominan necesidades de aprendizaje por sobre fortalezas
0-20	No desarrollado	Amplio predominio de necesidades de aprendizaje por sobre fortalezas

V. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

5. Analisis de resultados.

5.1. Evaluación de los Niveles de Reflexión en estudiantes de práctica profesional de las carreras de Educación Parvularia y Educación Básica en medición pre-post test.

A continuación se describen resultados de los análisis de pre/post de los Grupos Control y Experimental según Programa de Formación Inicial Docente y Dimensión Reflexiva evaluada a través de la Pauta de Análisis de Capacidades Reflexivas y Didácticas, para cada una de las dimensiones evaluadas. Es necesario precisar que para el análisis estadístico de los resultados y dada las características del instrumento se optó por realizar una t de Student para las dimensiones descriptivas y transformativas, dado que las respuestas se encuentran evaluadas a través de un protocolo de likerización. En el caso de la dimensión dialógica que se evalúa a través de items de respuesta dicotómica se optó por una análisis de Chi Cuadrado.

5.1.1. Dimensión Reflexiva Didáctica Descriptiva:

Esta dimensión fue evaluada a través de tres items que contemplan como puntaje máximo 15 puntos, los cuales se agrupan en los niveles de desempeño, que fueron ajustados considerando las sugerencias de los talleres de presentación con el Equipo de FONIDE, y considerando los requerimientos actuales que implica el ejercicio profesional docente. En este sentido, se asumió una escala con un mayor nivel de exigencia para la cualificación de la capacidad reflexiva didáctica en estudio.

Desempeño Inicial	Desempeño En Desarrollo	Desempeño Competente.
1 a 9 puntos	10 a 12 puntos.	13 a 15 puntos.
0% - 60%	61% -80%	81% - 100%

A partir del análisis de los resultados analizados para esta dimensión, es posible observar que tanto sujetos de los Grupos Control y Experimental de la muestra de estudiantes de educación parvularia, presentan un Desempeño Inicial en el desarrollo de capacidades reflexivo didácticas en la medición de pre-test analizada, con un puntaje promedio de 6.91 equivalente a un 46.06%, tal como se indican los datos de Tabla 5.

**Tabla 5. Estadísticos de Grupo Control/Experimental
Ed. Parvularia PRE-TEST**

	GRUPOS	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.
PREGUNTA 1	CONTROL	12	2.5000	1.00000
	EXPERIMENTAL	14	2.7857	1.05090
PREGUNTA 2	CONTROL	12	2.0833	.79296
	EXPERIMENTAL	14	2.5000	.65044
PREGUNTA 3	CONTROL	11	2.3364	.50452
	EXPERIMENTAL	14	2.3571	.84190

Como se observa en la tabla precedente, existe una pequeña diferencia entre el Grupo Experimental y Control, la que según señala la Tabla 6 no resulta estadísticamente significativa.

**Tabla 6: Prueba de muestras independientes
Grupo Control/Experimental Ed. Parvularia
PRE-TEST**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
PREGUNTA 1	Se han asumido varianzas iguales	.004	.949	-.707	24	.487
	No se han asumido varianzas iguales			-.709	23.707	.485
PREGUNTA 2	Se han asumido varianzas iguales	.073	.790	-1.473	24	.154
	No se han asumido varianzas iguales			-1.450	21.341	.162
PREGUNTA 3	Se han asumido varianzas iguales	5.671	.026	.969	23	.343
	No se han asumido varianzas iguales			1.028	21.705	.315

El análisis de los datos de la medición post-test, aplicada una vez terminada la secuencia de talleres de simulación, indica que en el caso del Grupo Control este obtiene un puntaje promedio de 6,87 equivalente a un 45,8% de logro sin movilizarse de la categoría Desempeño Inicial en la dimensión evaluada. En el caso del Grupo Experimental, se evidencia un aumento en el puntaje promedio alcanzando un 10,1 equivalente a un 67,7% de logro, lo que le permite avanzar a un nivel de Desempeño en Desarrollo, lo que indica que es capaz de describir aspectos contextuales de las experiencias didácticas, sin avanzar al establecimiento de relaciones entre los componentes del objeto didáctico: propósito del aprendizajes, estrategias para el logro de aprendizajes y actividades evaluativas

Tabla 8: Estadísticos de Grupo Control/Experimental Ed. Parvularia POST-TEST

	GRUPO	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.
PREGUNTA 1	CONTROL	12	2.4167	.90034
	EXPERIMENTAL	14	3.2143	.80178
PREGUNTA 2	CONTROL	12	1.9167	.66856
	EXPERIMENTAL	14	3.4286	.85163
PREGUNTA 3	CONTROL	11	2.5455	.52223
	EXPERIMENTAL	13	3.4615	.77625

Tal como indica la Tabla 9, las diferencias identificadas entre los Grupos Control y Experimental durante la medición de post-test resultan ser estadísticamente significativas.

Tabla 9: Prueba de muestras independientes Grupo Control/Experimental Ed. Parvularia POST-TEST

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
PREGUNTA 1	Se han asumido varianzas iguales	.218	.645	-2.390	24	.025
	No se han asumido varianzas iguales			-2.368	22.313	.027
PREGUNTA 2	Se han asumido varianzas iguales	2.170	.154	-4.971	24	.000
	No se han asumido varianzas iguales			-5.066	23.846	.000
PREGUNTA 3	Se han asumido varianzas iguales	1.804	.193	-3.324	22	.003
	No se han asumido varianzas iguales			-3.435	21.045	.002

Considerando el mismo procedimiento de análisis para la muestra correspondiente a estudiantes de educación parvularia, se exponen los resultados aplicados a la muestra de estudiantes de educación básica. De acuerdo a los datos analizados, es factible señalar que los sujetos del Grupo Control de ésta muestra obtienen 8,15 puntos promedio (54,3%), en tanto el Grupo Experimental alcanza 7,0 puntos promedio (46,6%), esta diferencia se podría explicar por el número mayor de participantes en el muestreo, no obstante, estas diferencias no resultan significativas como lo indica la Tabla 11.

**Tabla 10: Estadísticos de Grupo Control/Experimental Ed. Básica
PRE-TEST**

	GRUPO	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.
PREGUNTA 1	CONTROL	13	3.0769	.95407
	EXPERIMENTAL	10	2.5000	.84984
PREGUNTA 2	CONTROL	13	2.4615	.66023
	EXPERIMENTAL	10	2.4000	.51640
PREGUNTA 3	CONTROL	13	2.6154	.65044
	EXPERIMENTAL	10	2.1000	.73786

**Tabla 11: Estadísticos de Grupo Control/Experimental Ed. Básica
Prueba de muestras independientes**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
PREGUNTA 1	Se han asumido varianzas iguales	.002	.965	1.506	21	.147
	No se han asumido varianzas iguales			1.530	20.476	.141
PREGUNTA 2	Se han asumido varianzas iguales	1.239	.278	.243	21	.811
	No se han asumido varianzas iguales			.251	20.982	.804
PREGUNTA 3	Se han asumido varianzas iguales	.002	.965	1.778	21	.090
	No se han asumido varianzas iguales			1.747	18.120	.097

Los resultados de la medición post-test, indican que el Grupo Control alcanza 7.18 puntos promedio (47.8%) lo que resulta coherente con los resultados obtenidos por este grupo en la medición pre-test. El caso del Grupo Experimental obtiene 8.9 puntos (59,3%), lo que representa un incremento importante en relación a los resultados obtenidos en la medición inicial. No obstante este incremento, se mantiene en una categoría de Desempeño En Desarrollo de la Dimensión Descriptiva.

**Tabla 12. Estadísticos de Grupo Control/Experimental Ed. Básica.
POST-TEST**

	GRUPO	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.
PREGUNTA 1	CONTROL	11	2.6364	1.02691
	EXPERIMENTAL	13	3.3846	.50637
PREGUNTA 2	CONTROL	11	2.1818	.60302
	EXPERIMENTAL	13	2.7692	.72501
PREGUNTA 3	CONTROL	11	2.3636	.67420
	EXPERIMENTAL	13	2.7692	.59914

**Tabla 13: Estadísticos de Grupo Control/Experimental Ed. Básica.
Prueba de muestras independientes.**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)
PREGUNTA 1	Se han asumido varianzas iguales	5.113	.034	-2.321	22	.030
	No se han asumido varianzas iguales			-2.201	14.043	.045
PREGUNTA 2	Se han asumido varianzas iguales	.466	.502	-3.154	22	.005
	No se han asumido varianzas iguales			-3.217	21.932	.004
PREGUNTA 3	Se han asumido varianzas iguales	.642	.432	-1.561	22	.133
	No se han asumido varianzas iguales			-1.545	20.283	.138

5.1.2. Dimensión Reflexiva Didáctica Dialógica:

Esta dimensión fue evaluada a través de un total de 8 items de respuesta dicotómica que contemplan como puntaje máximo 16 puntos, los cuales se agrupan en los siguientes niveles de desempeño:

Desempeño Inicial	Desempeño En Desarrollo	Desempeño Competente.
1 a 9 puntos	10 a 12 puntos.	13 a 16 puntos.
0% - 60%	61% -80%	81% - 100%

Dada la característica de los items que evalúan la dimensión dialógica se realizó una prueba de Chi Cuadrado para estimar los resultados obtenidos en cada una de las preguntas por parte de los sujetos de la muestra.

De acuerdo a los datos analizados es posible señalar que en el caso del Grupo Control obtiene un puntaje 4.9 puntos promedio (30.6%), en el caso del Grupo Experimental éste alcanza un promedio de 5.8 puntos (36.25%) según los datos de la Tabla 13. Ambos resultados señalan un Desempeño Inicial en la Dimensión Dialógica, no obstante como lo señala la Tabla 13, estas diferencias no alcanzan a resultar significativas.

Tabla 13: Resumen Descriptivo Pre-Test Educación Parvularia.			
Pregunta	Chi-cuadrado de Pearson	Sig.exacta	
Pregunta 1	1,958 (b)	.200	No existen diferencias significativas al comparar los resultados obtenidos por los sujetos de la muestra según grupo control/experimental
Pregunta 2	.087	.585	
Pregunta 3	0.137	.563	
Pregunta 4	2.679	.158	
Pregunta 5	.839	.363	
Pregunta 6	1.343	.235	
Pregunta 7	.906	.300	
Pregunta 8	4.200	.051	

A través de la medición de post-test, se indica que en el caso del Grupo Control y Experimental existen diferencias que resultan estadísticamente significativas a favor del Grupo Experimental, el cual obtiene 7.37 pts (46%) lo representa una mejora en comparación con la medición de pre-test. En otras palabras es posible afirmar que aún cuando existe una mejora en esta dimensión luego de la participación en los talleres no resulta suficiente para alcanzar una Desempeño Competente.

Tabla 14: Resumen Descriptivo Post-Test Ed. Parvularia.			
Pregunta	Chi-cuadrado de Pearson	Sig.exacta	
Pregunta 1	5.571	.024	Existen diferencias significativas al comparar los resultados obtenidos por los sujetos de la muestra de los grupos control/experimental según carrera de origen.
Pregunta 2	5.418	.026	
Pregunta 3	2.735	.104	
Pregunta 4	7.819	.007	
Pregunta 5	9.905	.002	
Pregunta 6	9.00	.004	
Pregunta 7	3.773	0.60	
Pregunta 8	7.797	.007	

Considerando el mismo procedimiento de análisis para la muestra correspondiente a estudiantes de educación parvularia, se exponen los resultados aplicados a la muestra de estudiantes de educación básica.

Tabla 15: Resumen Descriptivo Pre-Test Ed. Básica			
Pregunta	Chi-cuadrado de Pearson	Sig.exacta	
Pregunta 1	1.186	0.264	No existen diferencias significativas al comparar los resultados obtenidos por los sujetos de la muestra de los grupos control/experimental según carrera de origen.
Pregunta 2	0.673	0.404	
Pregunta 3	2.741	0.118	
Pregunta 4	0.883	0.542	
Pregunta 5	1.118	2.654	
Pregunta 6	0.33	0.433	
Pregunta 7	0.355	0.420	
Pregunta 8			

Los resultados descriptivos indican que los sujetos del grupo experimental y control no presentan diferencias significativas al comparar los datos obtenidos por cada grupo investigado. En términos descriptivos, los sujetos del grupo control obtienen un promedio de 5.4 de un total de 16 puntos (33.75%), en tanto el grupo experimental obtiene un promedio de 5.2 puntos de un total de 16 (32.5%).

Tabla 15: Resumen Descriptivo Post-Test Ed. Básica.			
Pregunta	Chi-uadrado de Pearson	Sig.exacta	
Pregunta 1	6.254 b	0.17	Existen diferencias significativas al comparar los resultados obtenidos por los sujetos de la muestra según grupo control/experimental por carrera de origen en la mayoría de las preguntas analizadas.
Pregunta 2	3.234b	0.84	
Pregunta 3	8.866	0.05	
Pregunta 4	6.663	0.011	
Pregunta 5	12.185	0.001	
Pregunta 6	4.608	0.040	
Pregunta 7	4.608	0.040	
Pregunta 8	3.336	0.44	

Los resultados indican que los sujetos del grupo experimental presentan un mayor nivel de logro en la medición de post-test, los que resultan significativos en comparación con los resultados del grupo control, aunque esta situación no aplica para todas las preguntas de la Dimensión Dialógica. En términos descriptivos, el grupo experimental alcanza un promedio de 12.8 puntos y el grupo control un promedio de 9.09, de un total de 16 puntos, evidenciando un mayor desarrollo en esta capacidad reflexiva en comparación a la medición pre-test en este mismo grupo.

5.1.3. Dimensión Transformativa:

Esta dimensión fue evaluada a través de tres items de respuesta abierta, los que fueron analizados a través de rúbrica que contiene los siguientes descriptores, según el marco referencial de la investigación.

Desempeño Inicial	Desempeño En Desarrollo	Desempeño Competente
1 a 6 puntos	7 a 9 puntos.	10 a 12 puntos.
0% - 60%	61% -80%	81% - 100%

Los resultados obtenidos para esta dimensión en la evaluación pretest indica que existe un desempeño inicial, en su capacidad de formular nuevas relaciones entre las intenciones educativas (foco del aprendizaje) y las acciones orientadas a mejoramiento del logro de los resultados de aprendizaje.

Tabla 16: Descriptivos por Carrera
Estadísticos de grupo

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Dimensión	1	50	4.0800	1.49612	.21158
Transformativa	2	10	5.1000	.87560	.27689

Nota: 1 = básica, 2 = Párvulos

El análisis de los resultados obtenidos indica que los sujetos de la muestra perteneciente a la carrera de educación parvularia obtienen una media superior a la de los sujetos de la muestra de educación básica, la que resulta estadísticamente significativa según se evidencia en la Tabla siguiente:

Tabla 17: Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)
Dimensión Transformativa	Se han asumido varianzas iguales	9.963	.003	-2.077	58	.042
	No se han asumido varianzas iguales			-2.927	21.249	.008

La Tabla 18 indica los resultados descriptivos para los Grupos Control y Experimental de la carrera de educación parvularia en la medición pre-test. Según estos resultados, es posible señalar que en el caso del Grupo Control se obtiene un puntaje promedio para esta dimensión de 5.67 (47.25%), para el Grupo Experimental arroja un

puntaje de 5.35 (44.5%), categorizando a ambas muestras en un Desempeño Inicial de la dimensión transformativa; como se indica en la Tabla 19, estas diferencias no resultan significativas.

Tabla 18: Estadísticos de Grupo Control/Experimental Ed. Parvularia PRE-TEST

	GRUPO	N	MEDIA	ERROR TÍP. DE LA MEDIA
PREGUNTA 12	CONTROL	12	1.4167	.19300
	EXPERIMENTAL	14	1.3571	.13289
PREGUNTA 13	CONTROL	12	1.4167	.19300
	EXPERIMENTAL	14	1.3571	.13289
PREGUNTA 14	CONTROL	12	1.4167	.19300
	EXPERIMENTAL	14	1.3571	.13289
PREGUNTA 15	CONTROL	12	1.4167	.19300
	EXPERIMENTAL	14	1.2857	.12529

Tabla 19: Prueba de muestras independientes Grupo Control/Experimental Ed. Parvularia PRE-TEST

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
PREGUNTA 12	Se han asumido varianzas iguales	.976	.333	.260	24	.797
	No se han asumido varianzas iguales			.254	20.084	.802
PREGUNTA 13	Se han asumido varianzas iguales	.976	.333	.260	24	.797
	No se han asumido varianzas iguales			.254	20.084	.802
PREGUNTA 14	Se han asumido varianzas iguales	.976	.333	.260	24	.797
	No se han asumido varianzas iguales			.254	20.084	.802
PREGUNTA 15	Se han asumido varianzas iguales	1.939	.177	.585	24	.564
	No se han asumido varianzas iguales			.569	19.322	.576

La medición de post-test aplicada a los Grupos Control y Experimental indica que en el caso del primero, los sujetos alcanzan un puntaje promedio de 6.49 (54%); en el caso del Grupo Experimental se indica que el puntaje promedio es de 11.9 (91%), alcanzando un Desempeño Competente luego de la participación en las sesiones de

reflexión. Cabe consignar que tal como se indican en las tablas siguientes estas diferencias resultan significativas.

Tabla 20: Estadísticos de Grupo Control/Experimental Ed. Parvularia POST-TEST

	GRUPO	N	MEDIA	DESVIACIÓN TIP	ERROR TÍP. DE LA MEDIA
PREGUNTA 12	CONTROL	12	1.5833	.79296	.22891
	EXPERIMENTAL	14	2.9286	.82874	.22149
PREGUNTA 13	CONTROL	12	1.5833	.79296	.22891
	EXPERIMENTAL	14	2.8571	.53452	.14286
PREGUNTA 14	CONTROL	12	1.5833	.79296	.22891
	EXPERIMENTAL	14	3.0000	.67937	.18157
PREGUNTA 15	CONTROL	12	1.7500	.62158	.17944
	EXPERIMENTAL	14	3.1429	.66299	.17719

Tabla 21: Prueba de muestras independientes Grupo Control/Experimental Ed. Parvularia POST-TEST

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
PREGUNTA 12	Se han asumido varianzas iguales	.011	.916	-4.208	24	.000
	No se han asumido varianzas iguales			-4.223	23.678	.000
PREGUNTA 13	Se han asumido varianzas iguales	4.778	.039	-4.865	24	.000
	No se han asumido varianzas iguales			-4.721	18.821	.000
PREGUNTA 14	Se han asumido varianzas iguales	2.057	.164	-4.909	24	.000
	No se han asumido varianzas iguales			-4.849	21.870	.000
PREGUNTA 15	Se han asumido varianzas iguales	.004	.947	-5.495	24	.000
	No se han asumido varianzas iguales			-5.523	23.780	.000

En el caso de los Grupos Control y Experimental de estudiantes de educación básica, los resultados de la medición pre-test, indica que existe una diferencia a favor del Grupo Experimental con 6.9 puntos (57.5%) en desmedro del Grupo Control que obtiene un puntaje de 5.2 (43.3%). Es necesario considerar que estas diferencias no resultan significativas para todas las preguntas consideradas en esta dimensión, lo que se indica con claridad en Tabla 23.

Tabla 22: Estadísticos de Grupo Control/Experimental Ed. Básica PRE-TEST

	GRUPO	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP	ERROR TÍP. DE LA MEDIA
PREGUNTA 12	CONTROL	14	1.2143	.42582	.11380
	EXPERIMENTAL	10	1.8000	.42164	.13333
PREGUNTA 13	CONTROL	14	1.2857	.46881	.12529
	EXPERIMENTAL	10	1.4000	.51640	.16330
PREGUNTA 14	CONTROL	14	1.3571	.49725	.13289
	EXPERIMENTAL	10	1.9000	.31623	.10000
PREGUNTA 15	CONTROL	14	1.4286	.51355	.13725
	EXPERIMENTAL	10	1.8000	.42164	.13333

Tabla 23: Prueba de muestras independientes Grupo Control/Experimental Ed. Básica PRE-TEST

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
PREGUNTA 12	Se han asumido varianzas iguales	.027	.872	-3.336	22	.003
	No se han asumido varianzas iguales			-3.341	19.664	.003
PREGUNTA 13	Se han asumido varianzas iguales	1.067	.313	-.565	22	.578
	No se han asumido varianzas iguales			-.555	18.320	.585
PREGUNTA 14	Se han asumido varianzas iguales	11.931	.002	-3.032	22	.006
	No se han asumido varianzas iguales			-3.264	21.796	.004
PREGUNTA 15	Se han asumido varianzas iguales	5.728	.026	-1.876	22	.074
	No se han asumido varianzas iguales			-1.941	21.481	.065

En el caso de la medición post-test, los resultados indican que existen diferencias significativas entre los Grupos Control y Experimental, los que alcanzan un puntaje de 5.86 (48.8%) y 9.47 (78.9%) respectivamente. Los datos señalan que existe un incremento relevante en el desempeño de los sujetos del Grupo Experimental luego de la aplicación del tratamiento, logrando un Desempeño Competente en la Dimensión Transformadora. Según se indica en la Tabla 25, estos datos resultan significativos en las diferentes preguntas evaluadas.

Tabla 24: Estadísticos de Grupo Control/Experimental Ed. Básica POST-TEST

	GRUPO	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍP.	ERROR TÍP. DE LA MEDIA
PREGUNTA 12	CONTROL	7	1.7143	.48795	.18443
	EXPERIMENTAL	17	2.8235	.95101	.23065
PREGUNTA 13	CONTROL	7	1.2857	.48795	.18443
	EXPERIMENTAL	17	2.0588	.82694	.20056
PREGUNTA 14	CONTROL	7	1.2857	.48795	.18443
	EXPERIMENTAL	17	2.1765	.63593	.15424
PREGUNTA 15	CONTROL	7	1.5714	.53452	.20203
	EXPERIMENTAL	17	2.4118	.79521	.19287

Tabla 25: Prueba de muestras independientes Grupo Control/Experimental Ed. Básica POST-TEST

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
PREGUNTA 12	Se han asumido varianzas iguales	1.787	.195	-2.905	22	.008
	No se han asumido varianzas iguales			-3.756	20.573	.001
PREGUNTA 13	Se han asumido varianzas iguales	.432	.518	-2.296	22	.032
	No se han asumido varianzas iguales			-2.837	18.749	.011
PREGUNTA 14	Se han asumido varianzas iguales	.231	.635	-3.310	22	.003
	No se han asumido varianzas iguales			-3.705	14.642	.002
PREGUNTA 15	Se han asumido varianzas iguales	.952	.340	-2.552	22	.018
	No se han asumido varianzas iguales			-3.009	16.714	.008

De modo preliminar es posible señalar, que según los datos analizados, los Grupos Experimentales que fueron sometidos a la intervención, mejoran sus desempeños en las dimensiones reflexivo-didácticas evaluadas a través del instrumento elaborado.

5.2. Resultados de Análisis Cualitativos.

A continuación, se presentan los ejes de análisis cualitativo y las categorías relacionadas. El propósito del análisis cualitativo en este estudio es aportar información más precisa sobre los procesos reflexivos desarrollados en los talleres, aportar a la descripción de las capacidades reflexivas a desarrollar en las estudiantes en práctica. En esta sección, se aborda el levantamiento de ejes de análisis en los contextos en que se problematiza la actividad docente presentada en las simulaciones.

5.2.1. Ejes de análisis.

Considerando los constructos establecidos en el marco teórico relacionados con la articulación de la teoría y la práctica y los procesos desarrollados en las conversaciones y discusiones durante la realización de los talleres, se consolidan como ejes del análisis: el triángulo didáctico, las teorías de la enseñanza y el aprendizaje que posee el docente y el modelo didáctico para la enseñanza de la comprensión lectora. Dicha consolidación se constituye a partir de los procesos de diálogo y sistematización establecidos de acuerdo a la programación de los talleres y las preguntas gatilladoras definidas en la grilla inicial (Ver grilla en Marco teórico) y fueron organizados inductivamente a través de cada reunión con las estudiantes.

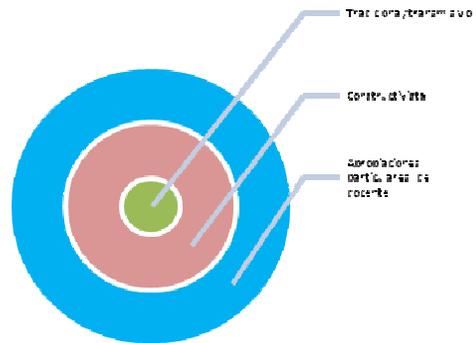
- **El triángulo didáctico:** articulación de los elementos que interactúan en un proceso de enseñanza, que permite visualizar los posibles nexos que aportan sentido al conjunto de acciones, procesos y toma de decisiones expresadas en la gestión del docente, la interacción con el estudiante y el contenido, en el acto de enseñar para el logro del aprendizaje previsto (Coll, 1997, Houssaye, 1988)
- **Las teorías de la enseñanza y del aprendizaje** que posee el docente. Dicen relación, con los dominios teórico prácticos evidenciados por el docente en relación al aprendizaje, así como por aquellos dominios construidos en el propio quehacer profesional que evidencian apropiaciones específicas de estas teorías que aluden a la dimensión subjetiva presente en el acto de enseñar.
- **El modelo didáctico vigente para la enseñanza de la comprensión lectora,** que alude a las teorías sobre el lenguaje y la enseñanza que orientan las prácticas didácticas y el modelo resultante que enmarca la actividad concreta del docente.

Los diagramas siguientes permiten identificar los elementos a considerar en el análisis. *El triángulo didáctico* se presenta en sus dimensiones operacionalizadas para el análisis de la acción de aula registrada en las simulaciones, reemplazando en sus vértices a los actores por los focos relacionados más directamente con las intenciones de la reflexión en los talleres. Por otra parte, el diagrama de las teorías de enseñanza aprendizaje retoma la representación de cierta lógica que se desprende de las acciones y verbalizaciones tanto de la acción docente como de las estudiantes durante el desarrollo de los talleres de reflexión.

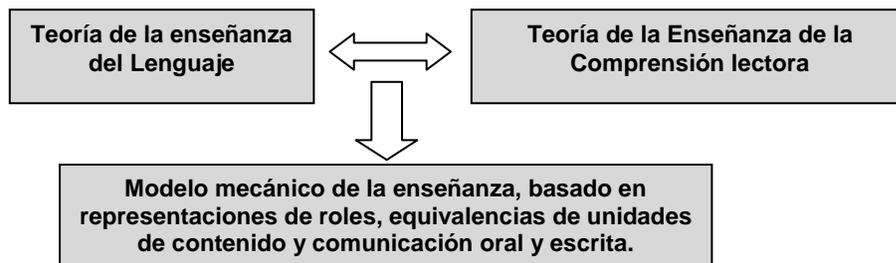
TRIÁNGULO DIDÁCTICO



TEORÍAS DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

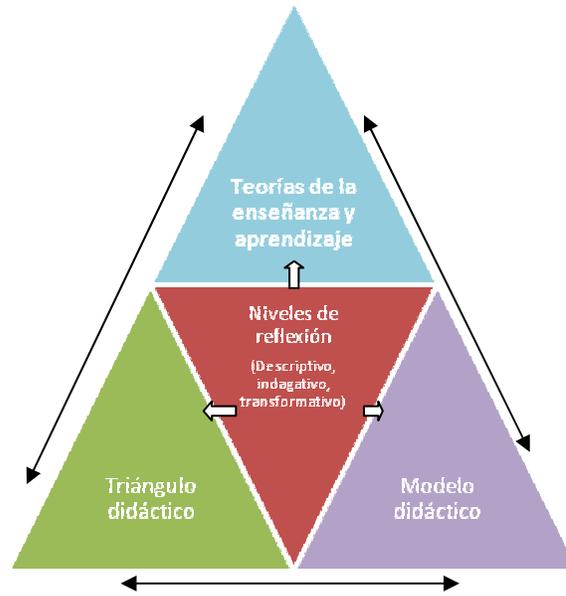


MODELO DIDÁCTICO



- **Capacidades reflexivas.**

En torno a estos ejes de reflexión que fueron orientando la discusión desarrollada en los talleres se fue propiciando la evidencia de las capacidades reflexivas instaladas, así como las posibles potenciaciones de éstas a través de las estrategias del enfoque dialógico y las de sistematización. Las capacidades reflexivas se ordenaron de acuerdo a niveles: **descriptivo, dialógico y transformativo**, (Ver detalle en pauta de análisis y detalle de talleres) y se procuró evidenciarlas a partir de la discusión de los ejes de análisis, teniendo como foco central desde el cual desplazar la reflexión, el quehacer docente relacionado. El diagrama siguiente describe la articulación entre las capacidades reflexivas y los ejes de análisis (relaciones internas) así como las relaciones externas (flechas), grafican las posibles articulaciones que se podían establecer entre los ejes de análisis.



- **Procedimiento para el levantamiento de categorías.**

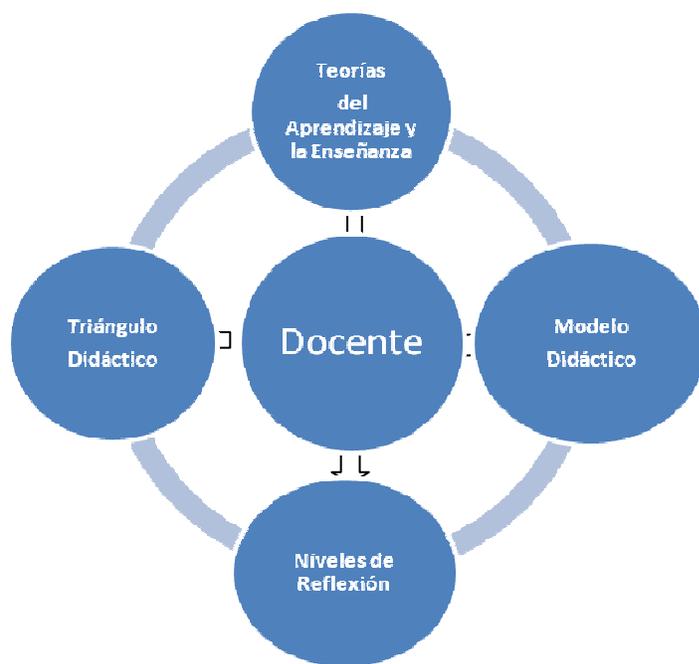
Las categorías que sirven como enriquecimiento del análisis para los propósitos ya descritos, se levantaron a partir de la lectura de los registros presentes en las notas de campo de los talleres y del grupo focal realizado al finalizar éstos, aplicando un análisis de contenido, procurando evidenciar la significación que alcanzaron los registros. Se desarrolló el procedimiento de codificación abierta a partir de la lectura de todos los registros disponibles, para proceder a una segunda revisión y organizar la codificación axial, que permitió organizar las categorías para consolidar finalmente su síntesis en dimensiones de análisis en relación a los ejes estudiados.

Los criterios de selección de las categorías consideraron su aporte a la consolidación de los objetivos propuestos para esta fase del análisis así como características específicas del registro (Flick, 2004). De acuerdo a ello, los criterios de selección y configuración de las categorías fueron:

- **Representatividad:** De las teorías que constituyen los ejes de análisis y sobre las capacidades reflexivas.
- **Intensidad:** Aquellas categorías que por su cualidad y connotación y posible denotación se vuelven un aporte a la cualidad que asumieron los procesos de los talleres y de evidencia de capacidad reflexiva.
- **Particularidad:** Aquellas categorías que evidencian connotaciones específicas de la experiencia representada y que dicen relación con representaciones subjetivas de las estudiantes.

- **Categorías y estructura del análisis.**

El foco de reflexión estuvo en *el docente*, entendiendo que éste debe articular los componentes del triángulo didáctico (objeto, estrategia y logro del aprendizaje); gestiona teorías del aprendizaje y la enseñanza y despliega un modelo didáctico para la enseñanza de comprensión lectora.



Considerando el desarrollo de la discusión en los talleres y sus focos de reflexión específicos es posible identificar la producción de una interrelación entre los ejes de análisis, en torno a los cuales el docente pasa a ser el núcleo articulador fundamental. De acuerdo a ello entonces, presentamos las siguientes categorías.

- **Ejes de análisis.**

- a. Eje Triángulo didáctico:

- Docente objeto didáctico.
- Docente estrategia.
- Docente propósito.

- b. Eje Teorías del aprendizaje y la enseñanza:

- Manejo de teoría por la docente (Identificación).
- Relación de teorías de aprendizaje por la docente.

- c. Eje Modelo didáctico para la comprensión lectora.

1. Puesta en práctica por el docente (Identificación).
2. Relación del modelo didáctico implementado por la docente con otros ejes.

Una vez levantadas las categorías de acuerdo a los procedimientos descritos se procedió a explicitar el nivel de análisis del que daban cuenta. Para ello, se consideró la descripción de dichas capacidades presente en los registros así como su progresión en el desarrollo de la discusión en el taller y la consolidación del análisis.

- d. Síntesis de categorías y niveles de reflexión:

1. Se presentan a continuación las categorías levantadas y seleccionadas de acuerdo a los criterios antes expuestos en relación con los ejes y niveles de reflexión promovidos por los talleres.

Cuadro N° 3: Ejes, dimensiones y categorías de análisis

Eje de reflexión	Dimensión	Categorías	Nivel de reflexión
Triángulo didáctico	Docente/objeto didáctico	Descripción dispersa de acciones (3). Desplazamiento objeto didáctico/propósito (3).	Descriptivo
		Síntesis dialógica objeto didáctico	Dialógico
		Argumentación teórica-práctica del desplazamiento del objeto didáctico	Dialógico-transformativo
	Docente /estrategia-propósito	Argumentación literal de la práctica(5) Débil abstracción de reflexión sobre la acción (4)	Descriptivo
		Argumentación deontológica de la acción	Descriptivo-Dialógico
		Reflexión abstracta(2)	Dialógico
		Seducción empática del error(2)	Descriptivo-dialógico
Teoría de la enseñanza y aprendizaje	Identificación de teorías utilizadas por la docente (Identificación)	Crítica velada al control de la acción(2) Dispersión del foco del error(3)	Descriptivo
		Reflexión abstracta(3)	Dialógico
	Relación de teorías de aprendizaje por la docente.	Argumentación deontológica de la acción(2)	Descriptivo reproductivo
		Detección parcializada del aprendizaje como participación confirmativa (2)	Dialógico-transformativo
	Modelo didáctico para la comprensión lectora	Puesta en práctica por el docente (Identificación)	Modelo mecánico(2) Argumentación literal de la acción (5) Detección parcial de la limitación de la comprensión generada por el modelo didáctico de la docente.

- **Operacionalización de las categorías.**

1. **Descripción dispersa de las acciones:** Se nombran las acciones de la docente sin ajustarse al orden de los componentes de los ejes de reflexión. Se reduce a traducir la acción observada a palabra pudiendo matizar con conceptos no evidenciados en la acción pero que forman parte de la acción de enseñar.
2. **Desplazamiento del objeto didáctico/propósito:** Confusión en la identificación del objeto didáctico. Asimilación del objeto didáctico a los otros componentes del triángulo didáctico.

3. **Síntesis dialógica del objeto didáctico:** Identificación del objeto de reflexión luego del proceso dialógico y de sistematización.
4. **Argumentación teórica práctica del desplazamiento del objeto didáctico:** Identifica y utiliza conceptos teóricos para analizar la acción.
5. **Argumentación literal de la acción:** Justifica o explica la acción a partir de evidencias visibles que acompañan al objeto de reflexión.
6. **Débil abstracción de la reflexión sobre la acción:** utiliza conceptos teóricos para analizar la acción pero no los articula de manera permanente en el discurso.
7. **Argumentación deontológica de la acción:** Analiza y argumenta la acción observada anteponiendo conceptos genéricos que no tienen vínculo directo o explícito con el objeto de reflexión.
8. **Reflexión abstracta:** Analiza y argumenta la acción poniéndose en el rol decisonal de la docente.
9. **Crítica velada al control de la acción:** Identifican la tendencia de la docente a controlar en lógica estímulo respuesta la conducción de la clase sin ahondar conceptualmente.
10. **Dispersión del foco del error:** Enumeración de acciones detectadas que rodean el error sobre el cual se reflexiona.
11. **Seducción empática del error:** Justifica el error y la omisión de la acción docente a partir de la proyección de sus propios errores y omisiones y de los contextos sociales.
12. **Detección parcializada del aprendizaje como participación confirmativa:** Ajuste parcial del discurso utilizando conceptos mediados por la participación dialógica y sistematizada.
13. **Modelo mecánico:** Concepción de la enseñanza de la comprensión lectora basada en equivalencias de unidades de contenido y comunicación oral y escrita.
14. **Detección parcial de la limitación de la comprensión generada por el modelo didáctico de la docente:** Ajuste parcial y reducida del discurso a al análisis mediado por la participación dialógica sistematizada.

5.2.2. Análisis de categorías presentes en ejes de reflexión.

- **Triángulo didáctico.**

En las dimensiones Docente/objeto y docente /propósito (aprendizaje) es posible afirmar que en su relación con el *objeto didáctico* se evidencia que las estudiantes perciben en mayor medida cierta dificultad en el desarrollo de la actividad simulada, pero predomina una **descripción dispersa de las acciones** de la docente como mecanismo de identificación aleatorio del objeto así como la dificultad detectada en torno a éste. Esto se relaciona en la discusión con una **débil abstracción de la reflexión en torno a la acción** que operarí­a más bien, como una **traducción** de la acción con escasa conceptualización: se tiende a describir la acción y descomponerla en múltiples actos. Se reproduce lo visto en la simulación.

Al dialogar en torno al objeto didáctico y propiciar su identificación, las estudiantes responden seguidamente, es: *“lectura de imágenes; desarrollo del pensamiento lógico; potenciar la imaginación”* (E 6). La conversación también evidencia una progresión de la confusión manifiesta en la simulación, en tanto las estudiantes desplazan el objeto didáctico hacia la estrategia y hacia la finalidad, al afirmar: *“El propósito de la enseñanza es que el niño se exprese oralmente en base al conocimiento previo”* (E.5).

Como argumento explicativo del error o de identificación de la acción, predomina en las estudiantes una *argumentación literal de la acción* que es usada de manera permanente en torno a todos los ejes de reflexión; *“Sí, trabaja la lectura porque hay secuencia de imágenes”*; *“Pone énfasis en otra cosa, no en la lectura”* (E 7), la que se asocia a una *débil abstracción de la reflexión*: *“(…) es más una estrategia”* (E 4); *“es una invitación a leer”* (E 8). Todas estas reflexiones dan cuenta de un predominio del nivel descriptivo.

El desarrollo del taller en el proceso de instalar progresivamente la discusión entre mediador/estudiante y estudiante/estudiante, y a partir de la sistematización de la descripción, permite evidenciar el avance hacia el nivel dialógico que se consolida como *síntesis dialógica*, que alcanza la afirmación: *“el reconocimiento de los textos literarios es un medio y no un propósito para el aprendizaje lector”*, la que puede dar paso a una *argumentación teórico -práctica* sobre el desplazamiento del objeto didáctico percibido y a una reflexión más abstracta y derivar en una articulación de la *argumentación teórica práctica del desplazamiento del objeto didáctico*, al afirmar: *“la profesora se focaliza más en el contenido que en el proceso de aprendizaje”*; *“se centraliza en el cuento y en la estructura del cuento...va más ligado las predicciones e identificaciones”* y, *“pretende la comprensión de la lectura pero no la desarrolla”* (E 2).

Este avance en la reflexión al nivel dialógico no es regular, se caracteriza por no sostenerse de manera permanente y por evidenciar matices que aluden a situaciones personales vivenciadas, en las cuales se expresa una vinculación con el error dando cuenta de una *seducción empática* de éste: *“A mí me pasó en una clase lo de perder el objeto didáctico y mi reflexión fue que no tuve claridad del objetivo”* (E12), para volver a argumentar desde la evidencia de los hechos, acompañada de una suerte de comprensión justificadora de la acción errada, argumentando seguidamente que es el sistema o la presión del medio la que conduce a no modificar la acción o a errar en ella.

Esta justificación tiende a acompañarse con *la argumentación literal de la acción y con una suerte de argumentación deontológica* de la acción como forma de explicación teórica que se acopla a la práctica de forma yuxtapuesta. *“El desarrollo de la clase y la participación de los estudiantes a veces desvía del objetivo” (E10).*

En suma, la reflexión sobre este eje se mueve entre el nivel descriptivo y descriptivo dialógico y dialógico transformativo evidenciando limitaciones para la sustentabilidad del último. Predomina una aproximación literal a la acción que opera como traducción directa y que se tiende a argumentar desde una empatía de las estudiantes con el vacío de congruencia en el triángulo didáctico que enuncian las simulaciones, donde no se consolida permanentemente el nivel transformativo pese a que se expresa.

- **Teoría de la enseñanza y aprendizaje**

Sobre las dimensiones Identificación de las teorías utilizadas por la docente/ Relación de teorías de aprendizaje por la docente, es posible afirmar que en las estudiantes se mantiene la tendencia a la *dispersión en torno a precisar el foco de la disonancia*. Nuevamente, las estudiantes desarrollan una suerte de adivinación que se apega a la descripción de la acción que progresivamente se acompaña de la expresión de una *crítica velada al control de la acción* que ejerce la docente. Afirman sobre la clase simulada: **“Se acomoda a la lógica de ella.”**

El ejercicio dialógico permite realizar la *reflexión abstracta* que conduce a reflexionar sobre la relación que la docente establece entre los elementos de las dos teorías de aprendizaje que despliega: **“La profesora se desperfila por que se enfoca en su que hacer más que en el aprendizaje de los niños”**. La *reflexión abstracta generada en el contexto dialógico* permite consolidar nuevamente afirmaciones mediadas por la sistematización y la exigencia permanente de ponerse en el lugar de la docente; pensar como pensó y tomó decisiones la docente. Esto permite evidenciar el *desvelamiento de intenciones de la clase centrada en la participación confirmativa* como nivel dialógico transformativo: **“La profe se enfoca en el contenido y no en el proceso de aprendizaje “(...) se disfraza de constructivismo pero es conductismo”. El aprendizaje del niño es de estímulo respuesta. Dicen lo que la profesora quiere escuchar.”**

Luego frente al cuestionamiento sobre por qué sucede esto, nuevamente aparece la tendencia a la justificación basada en el contexto y reconocidas como estructurales: **“El énfasis en el contenido viene integrado en el ADN”**. Falta argumentación teórica para sustentar por qué le sucede esto a la profesora en la acción. Y nuevamente emerge la justificación de la imposibilidad de desarrollar el constructivismo como clave de transformación del aprendizaje: **“uno termina por adaptarse al sistema, aunque uno no crea en ese sistema, y termina desmotivándose. A mí me pasó que quise cambiar la forma de evaluación de forma más constructivista y el constructivismo requiere más tiempo. Realizar evaluaciones más constructivistas genera rechazo del sistema.**

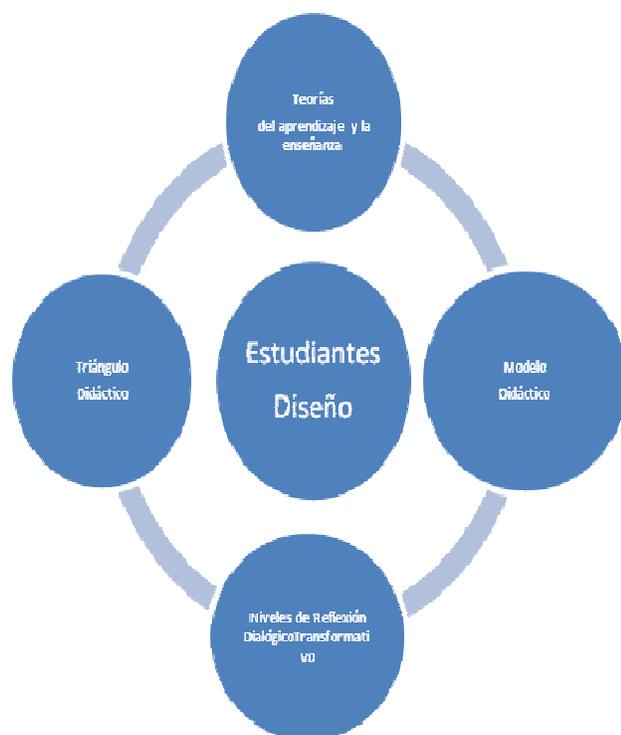
- **Eje Modelo didáctico para la comprensión lectora.**

Sobre las dimensiones, identificación de modelos didácticos y relación entre éstos y los otros ejes de reflexión es posible afirmar que: las estudiantes desarrollan un proceso similar de reflexión, describiendo la práctica de la docente hasta iniciar una abstracción de sus acciones y conceptualizarlas. Identifican el manejo de la docente de *un modelo mecánico para la enseñanza de la comprensión lectora*. En este proceso, parte importante de las estudiantes (EPA y en menor medida EGB) conceptualiza inicialmente la lectura a partir desde este mismo modelo; ***“la lectura es la comprensión de signos gramaticales”***; ***“la lectura es la decodificación de signos lingüísticos compartidos”***. Pero el desarrollo de los talleres y las estrategias de sistematización y diálogo atenúan esta apreciación en la discusión. Llegando en la reflexión a su forma descriptiva dialógica a *identificar la limitación de la interpretación* de los estudiantes generada por la propia docente por su modelo didáctico implementado: ***“la docente limita el contexto subestimando las capacidades del estudiante”***, ***“el niño va con anteojeras”***, ***“en la actividad de la invitación no hay construcción de aprendizaje”***, ***“el objeto se confunde con la estrategia; nuevamente se desperfila el objeto didáctico”***.

El establecimiento de relaciones entre el modelo didáctico evidenciado y los otros ejes de reflexión, es débil. Se tiende a constituir a partir de la argumentación deontológica de la acción ya descrita que en este caso frente a la reflexión sobre cómo se vincula la concepción mecánica de la enseñanza de la comprensión lectora y el triángulo didáctico se argumenta: ***“aporta en la manera en que se enseña el objeto”***; ***“creo que desde el contexto, pienso que la didáctica del lenguaje le aporta para determinar la estrategia a utilizar según las características de los estudiantes; también se relaciona con sus teorías del aprendizaje y su concepción de la enseñanza”***.

- **Comentario sobre la actividad del taller Diseño de planificación alternativa.**

En el desarrollo del taller nº 4 se promovió que las estudiantes una vez realizado el proceso de reflexión de los talleres anteriores, se organizaran para elaborar su propia planificación procurando esquivar los errores y omisiones de la docente en los episodios didácticos visionados. El diseño de una planificación alternativa como proceso supuso que las estudiantes se situaran en un nivel dialógico que avanzara al transformativo en consonancia con la progresión de la reflexión. Su diseño implicaba una articulación entre los tres ejes de análisis siendo las estudiantes en este caso, las ejecutoras de su propia reflexión.



A grandes rasgos el diseño de la actividad alternativa evidencia que las estudiantes logran identificar la estructura lógica del triángulo didáctico; sus omisiones y los rasgos del modelo didáctico de la enseñanza de la comprensión lectora analizado. No obstante, destinan un tiempo excesivo a la planificación de una alternativa al modelo didáctico de la enseñanza modificando estrategias de enseñanza que den cuenta de teorías “mejoradas” del aprendizaje, no obstante, este foco de atención más dinámico les dificulta abordar la evaluación, quedando pendiente.

Al reflexionar sobre este proceso vivido dan cuenta de la evidencia volviendo a argumentar desde una *Descripción dispersa de acciones y débil abstracción de la reflexión sobre la acción* en este caso sobre sí mismas. No logran responder a la pregunta qué les pasó, que expliquen en argumentos su propia debilidad en el diseño. El eje central de su diseño estuvo en las teorías de enseñanza aprendizaje, pero el triángulo didáctico queda inconcluso; el modelo didáctico se perfecciona pero no logra consolidarse. La actividad propiciaba la evidencia y puesta en práctica de capacidades transformativas que no se plasmaron y se vuelve a imponer el nivel descriptivo dialógico, revelando la débil reflexión sobre sí mismas y de su práctica.

- **Síntesis interpretativa.**

El análisis, a continuación, corresponde a la recopilación de hechos significativos, sus implicancias y proyecciones para aportar argumentos a la bases de una propuesta de incida en la formación reflexiva de los estudiantes abordados. La caracterización de los niveles de reflexión obtenidos en el presente análisis de contenido permite extraer información respecto de las capacidades demostradas por las estudiantes durante el

desarrollo de los talleres, observando la práctica de una educadora durante el desarrollo de clases centradas en la enseñanza de la comprensión lectora. Al respecto, las primeras identificaciones del tipo de participación, en forma y contenido, dan a conocer un grupo de estudiantes en fase de práctica final de su formación de educadoras de párvulos y profesoras de educación general básica que muestran una aproximación al análisis de la actividad docente que se caracteriza por una enunciación de articulaciones ancladas en pensamientos dubitativos. Ello es notable cuando se recoge como primera aproximación de comentarios un discurso que busca la traducción a códigos de desciframiento de las actividades reconocibles en un universo familiar de formas de referirse a la docencia. La lógica que prima en el discurso reflexivo opera a partir de supuestos que permiten asimilar las observaciones a un patrón de trabajo docente. Se observan las secuencias bajo un supuesto patrón de reconocimiento de acciones docentes. De esta manera, se extrae de los análisis de contenido de los talleres un valioso material que pone de manifiesto la presencia en el contexto de representaciones y conocimientos de ciertos tópicos de la docencia y la necesidad/posibilidad de intencionar en la formación un espacio de desarrollo del discurso sobre la acción docente.

El plano descriptivo del análisis se caracteriza por referir los hechos recurriendo a nombrar y calificar a partir de clases de hechos –patrones- que a su vez permiten identificar rasgos en los hechos observados que son asimilables por semejanza o diferencia a categorías o conceptos del saber especialista. Sin embargo, se observa la necesidad de mantener un paradigma de manera sistemática. De otra manera, persistirá la visión desagregada de elementos que no dan cuenta de la visión de los hechos desde una perspectiva anclada en el triángulo didáctico. Estas caracterizaciones de los hechos descritos asumen el carácter de comentarios que dan cuenta de precisiones e imprecisiones de modos en que se comunican los hechos percibidos por las estudiantes en las simulaciones visionadas. Es un factor valioso de reconocer que, al mismo tiempo en que se percibe duda, se recoge la capacidad de cuestionar la manera de referir los hechos. La reflexión dubitativa proporciona un espacio de discusión que posibilita entrar en el diálogo entre los hechos percibidos y marcos de referencia interpretativos de la calidad de las acciones, las formas de observar su realización y caracterizarlas, independientemente del grado de precisión de lenguaje, que se establece como herramienta de empoderamiento para hablar sobre ella y que como tal, puede ser materia de formación explícita para educadoras y profesores.

La riqueza de este nivel de desarrollo de pensamiento sobre el saber docente y sus manifestaciones en la actividad de aula observada en el visionado, constituye un contexto de desarrollo potencial importantísimo a partir del cual es posible fortalecer la formación sobre las capacidades reflexivas y meta reflexivas de las estudiantes. Esto puede ser abordado en etapas de la formación en que el análisis de simulaciones o similares, sea una competencia de desarrollo de la profesionalidad en contexto y con el propósito de incidir en la calidad de la formación inicial y durante el periodo de inserción al mundo del trabajo.

Por otra parte, abordar la caracterización del objeto de enseñanza permite la entrada a una revisión reflexiva de carácter dialógico, pues se avanza en el reconocimiento tanto del objeto de enseñanza a partir de lo que la docente realiza, como

el análisis de la configuración de ese objeto; antecedente para reconocer de qué manera las estudiantes podrían referirse a la comprensión de la enseñanza de la lectura, la concepción de su valor social, la construcción de las bases epistemológicas para apropiarse educativamente del concepto de la literatura, el lenguaje y la lectura como herramienta; todas materias de enseñanza.

Los elementos identificados en este ámbito se limitan en el ejercicio presente a su reconocimiento en el contexto de la “conducción” de las clases por parte de la docente observada en la simulación, empleando las más de las veces de manera implícita conceptos relacionados con los aspectos mencionados. Sin embargo, es posible observar que este dominio se desplaza entre su mención descriptiva y dialógica. Ello sirve como antecedente para observarlos como indicios acerca de un saber incipiente que podría potenciarse en una intervención sistemática en talleres de reflexión a partir de simulaciones, a desarrollar en la formación inicial docente como recurso de formación. Su adopción intentaría favorecer las competencias reflexivas descriptivas, dialógicas y transformativas y su apropiación observable en el replanteo de escenarios didácticos reformulados, dando oportunidades de desarrollo de las capacidades de problematización, resolutorias y de innovación, evaluando propuestas que mejoren lo observado y promuevan la activación de habilidades investigativas, argumentativas y comunicativas que, en un plano superior de uso de capacidades, expongan a la estudiantes al replanteamiento fundamentado de soluciones educativas. El salto de un conocimiento inicial referido a patrones a un desarrollo de la gestión en la reflexión requiere del ejercicio de desconstrucción que supone concebir el desarrollo didáctico sobre la integración de elementos o interacción de componentes del modelo que se utilice.

Las estudiantes también abordan el reconocimiento de estrategias de enseñanza aprendizaje de la docente de la simulación sobre el mismo patrón de análisis: se analiza con recursos no explicitados y se identifican aspectos sobre los que sea posible realizar una crítica. También, se asocia el hacer de la docente con un supuesto deber ser, recogiendo cierto paradigma que les permite caracterizar intencionalidades de la docente respecto del aprendizaje, vistas como contradictorias con un estilo participativo –deseado y bien valorizado- de desarrollo de la clase, que en este caso es cuestionado en tanto es guiado para anticipar las respuestas esperadas. Sin embargo, la capacidad de reflexionar está instalada pero no desarrollada y sin una estructura que sostenga un dominio de niveles de reflexión. La consideración de estos aspectos podría dar paso a un programa enriquecido de desarrollo de formación para la reflexión y capacidades para gestionar el conocimiento.

5.3. Evaluación de la comprensión lectora en niños/as de 2° Nivel de Transición de Educación Parvularia y de 1° Ciclo de Educación General Básica.

El estudio contempló la evaluación de la comprensión lectora en niños y niñas que cursan el segundo nivel de transición (NT2) de educación parvularia y primer a cuarto año de educación básica, con el objeto de identificar relaciones entre las prácticas de enseñanza de las estudiantes que participan en las sesiones de simulación clínica y el aprendizaje lector de los niños y niñas con quienes realizan sus prácticas. Como se ha adelantado, la evaluación se realizó en base a la prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos CL-PT (Medina y Gajardo, 2010) que evalúa tres ejes o dimensiones fundamentales para este aprendizaje; comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua. Siguiendo las instrucciones, la prueba para el NT2 fue aplicada individualmente, durante alrededor de 25 minutos y las pruebas de 1° a 4° año básico se aplicaron grupalmente, durante alrededor de 90 minutos. Las pruebas fueron aplicadas por las estudiantes en prácticas, luego de un proceso de capacitación diseñado para este objetivo. En dicha capacitación las estudiantes se familiarizaron con las pruebas, los textos, las instrucciones, las preguntas, las pautas de corrección, los puntajes de logro y niveles de desempeño. Para la toma de las pruebas se solicitaron consentimientos informados a los apoderados de los niños y niñas y autorización a los directores de los establecimientos educacionales donde se realizaban las prácticas.

La prueba CL-PT define cinco niveles de desempeño, distribuyendo a los niños según sus porcentajes de logro, con el fin de visualizar con facilidad sus fortalezas y orientar sus necesidades de aprendizaje. Estos niveles de desempeño son: *No desarrollado*, *Emergente*, *En Desarrollo*, *Desarrollo satisfactorio* y *Muy Desarrollado*. Los niveles de desempeño fueron definidos por las autoras sobre la base de criterios de expertos, los programas de estudio, los mapas de progreso, los resultados de los niños chilenos en evaluaciones internacionales y el marco conceptual.

La muestra total evaluada fue de 183 niños y niñas de NT2, 1°, 2°, 3° y 4° año básico, divididos en 105 niños atendidos por estudiantes en proceso de prácticas de los grupos experimentales y 78 niños atendidos por estudiantes en proceso de prácticas de los grupos controles (ver tabla 1). Los niños y niñas evaluados provienen en su mayoría de establecimientos de dependencia particular subvencionada (173 niños) y sólo el grupo control de 3° año básico (10 niños) de una escuela de dependencia municipal, todos de distintas comunas de la Región Metropolitana.

Tabla 25: Muestra total de niños y niñas evaluados según nivel escolar en cada grupo experimental y control.

Grupos	NT2	1° Básico	2° Básico	3° Básico	4° Básico	Totales
Grupo control	13	24	10	10	-	78
Grupo experimental	55	-	40	10	21	105
TOTAL	68	24	50	20	21	183

Como se observa en la tabla 25 y tal como se explicó en la descripción de las muestras del estudio, no fue posible conformar la muestra completa para comparar el desempeño nivel por nivel de los niños asignados a las estudiantes en prácticas de los grupos experimentales y controles. Esta situación se explica debido a que el equipo de investigación no tuvo incidencia en esta decisión, ya que los niveles asignados por los establecimientos para las prácticas dependen de la disponibilidad y requerimientos de éstos, a los cuales se adaptan las instituciones de educación superior. Ante esta situación se decidió aplicar la prueba hacia el final de los talleres de simulación clínica y comparar los desempeños de los niños y niñas en la prueba según la asignación a los grupos experimentales y controles. Al comparar las puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes de los grupos experimentales y controles no se observan diferencias significativas. Ambos grupos presentan medias de porcentajes de logro que los ubican en el nivel de desempeño *En desarrollo*, con resultados levemente superiores del grupo experimental.

Tabla 26. Diferencias en puntaje obtenido entre grupo experimental y grupo control.

Dimensiones evaluadas	Experimental (N=105)		Control (N = 78)	
	Puntaje	DE	Puntaje	DE
Comprensión Lectora	16.53	8.36	19.88	8.95
Producción de Textos	10.26	8.03	10.41	8.81
Manejo de Lengua	9.16	3.15	8.68	3.76
TOTAL	36.05	17.25	39.13	17.10
% de Logro	51.04	17.46	47.62	18.58

Nota: n total = 183.

En la tabla 26 se presentan los niveles de desempeño en la prueba CL-PT, las medias de los puntajes obtenidos por todos los niños y niñas de la muestra (NT2 de educación parvularia a 4° año básico) los ubican en el nivel de desempeño *En Desarrollo* con una media global de porcentaje de logro de 48,4%, lo que significa que la mayoría de los niños y niñas evaluados presentan tantas necesidades de aprendizaje como fortalezas y por tanto no logran un dominio adecuado de las habilidades de comprensión y producción de textos, necesarias para el éxito académico. Como se ha señalado, el nivel de desempeño *En desarrollo*, corresponde a un puntaje de logro entre 41 y 60%, este último es considerado el puntaje mínimo deseable. En definitiva los niños y niñas evaluados no logran un nivel de desempeño mínimo en comprensión lectora y producción de textos.

En cuanto a los resultados obtenidos según el nivel escolar, se puede señalar que los niños y niñas de NT2 presentan una media global de porcentaje de logro de 49,3% ubicándose en el nivel de desempeño *En desarrollo*. En cuanto a las dimensiones, la comprensión lectora, se ubica en el nivel *En desarrollo* (47%), la producción de textos en el nivel *Emergente* (34%) y el manejo de la lengua, en el nivel *Desarrollo satisfactorio* (66%).

Los niños y niñas de 1° año básico presentan una media global de porcentaje de logro de 35,7% ubicándose en el nivel de desempeño *Emergente*, es decir, predominan las necesidades de aprendizaje por sobre las fortalezas. En este grupo la comprensión lectora (37%), la producción de textos (28%) y el manejo de la lengua se ubica en el nivel de desempeño *Emergente*.

Respecto de las medias globales de porcentaje de logro de los niños y niñas de 2° año básico, este grupo presenta un 55,8% de logro que los ubica en el nivel de desempeño *En desarrollo*, acercándose al 60% mínimo que contempla la prueba. En cuanto a las dimensiones, la comprensión lectora (59%) y la producción de textos (44%) se ubican en el nivel *En desarrollo* y la dimensión manejo de la lengua en el nivel *Desarrollo Satisfactorio* (69%).

Los niños y niñas de 3° año básico, presentan medias de porcentaje de logro (59,7%) que los sitúan en el nivel de desempeño *En desarrollo*, siendo los estudiantes, que como grupo, presentan los mejores resultados en la prueba CL-PT aplicada. En cuanto a las dimensiones, la comprensión lectora (56%) y la producción de textos (55%) se ubican en el nivel *En desarrollo* y la dimensión manejo de la lengua en el nivel *Desarrollo Satisfactorio* (71%). Es importante hacer notar, que los estudiantes del grupo control de 3° año básico provienen de una escuela de dependencia municipal de excelencia y obtienen puntuaciones globales medias que los ubican en el nivel de *Desarrollo Satisfactorio*, lo que implica que presentan más fortalezas que debilidades en su proceso de aprendizaje.

Por último, los niños y niñas de 4° año básico presentan una media global de porcentaje de logro de 41,8%, ubicándose en el tramo inferior del nivel de desempeño *En desarrollo*. En cuanto a las dimensiones, la comprensión lectora se ubica en el nivel *En desarrollo* (56%), la producción de textos en el nivel *No Desarrollado* (12%) y el manejo de la lengua, en el nivel *Desarrollo satisfactorio* (71%). En este grupo preocupa el nivel de desempeño mostrado en la dimensión producción de textos y el nivel global de habilidad mostrado en la prueba, ya que en 4° año concluye el primer ciclo básico y una importante mayoría de estos niños no presenta niveles de desempeño según lo esperado para su nivel escolar.

Tabla 27. Niveles de desempeño en la prueba CL-PT a partir del porcentaje de logro total

Nivel de desempeño	NT2		1º Básico		2º Básico		3º Básico		4º Básico	
	n	% logro	n	% logro	n	% logro	n	% logro	n	% logro
No desarrollado	1	1.3	1	16	1	8	0	-	2	12.5
Emergente	18	30.56	16	21.38	11	31	0	-	4	30.5
En desarrollo	28	48.64	4	38	15	51	9	50	14	47.36
Desarrollo satisfactorio	21	67.90	2	51.5	16	67.38	10	65.8	1	68
Muy desarrollado	0	-	1	83	7	85.43	1	86	0	-
Total	68	49.31	24	35.75	50	55.8	20	59.7	21	41.81

Nota: n total = 183. El porcentaje de logro corresponde a la media del porcentaje obtenido de todos los estudiantes que estaban en un nivel de desempeño determinado dentro de cada uno de los cursos (i.e. NT2, 1º, 2º, 3º y 4º básico).

Respecto de las dimensiones evaluadas en la prueba, referidas a comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua, los resultados muestran diferentes niveles de desarrollo en cada una de ellas, es decir, se observan distintos grados de competencia en cada dimensión. Ello implica que los niños y niñas presentan distintas fortalezas y necesidades de aprendizaje según la dimensión evaluada (ver tabla 3 y 4), siendo la producción de textos la dimensión menos desarrollada en la muestra total de niños desde NT2 a 4º año básico. Como era de esperar los niños de menor nivel escolar presentan menores puntuaciones en los niveles de mayor complejidad como son la producción de textos. Es importante observar que en 3º año básico hay una tendencia a igualar el porcentaje de logro en comprensión lectora y producción de textos, con una importante mejora en la dimensión manejo de la lengua. Al respecto los resultados de los niños evaluados en 4º año básico muestran resultados similares a los de los niños de 3º año, con una importante caída en los puntajes de producción de textos. Esto último puede deberse a que muchos de ellos, entregaron sus pruebas sin responder las preguntas de producción de textos.

Tabla 27. Puntajes medios obtenidos en cada dimensión evaluada según nivel escolar.

Dimensiones evaluadas	NT2 (n = 69)		1º Básico (n = 24)		2º Básico (n = 50)		3º Básico (n = 20)		4º Básico (n = 21)	
	Puntaje	DE	Puntaje	DE	Puntaje	DE	Puntaje	DE	Puntaje	DE
Comprensión Lectora	11.10	3.93	14.58	7.23	23.4	7.4	23.9	5.67	25.43	8.88
Producción de Textos	5.51	3.50	8.71	7.54	15.42	8.6	21.25	5.96	5.14	3.91
Manejo de Lengua	8.88	2.88	4.75	2.38	9.86	3.15	10.75	2.95	10.14	3.35
TOTAL	25.52	8.00	28.08	13.65	48.84	16.97	56.05	10.47	41.22	13.35

Nota: n total = 183. DE = Desviación estándar. Puntaje corresponde a la media del puntaje obtenido de todos los estudiantes que estaban en la categoría señalada (i.e. NT2, 1º, 2º, 3º y 4º básico)

Al analizar los resultados en la dimensión comprensión lectora, se observa que los niños y niñas de la muestra total presentan un nivel de desempeño *En desarrollo* lo que implica la no consolidación de esta dimensión y que todavía en 4º año básico la mayoría de los niños evaluados no ha logrado un nivel de *Desarrollo satisfactorio* (superior al 60% de porcentaje de logro) que les permita la construcción de significados a partir de la lectura de textos. Esta dimensión implica el desarrollo de la comprensión textual, literal, inferencial, crítica y metacognitiva, reorganización de la información y manejo de la lengua. Resulta preocupante que el 27,8% de los niños de la muestra total no superen el nivel de desarrollo *Emergente* en la dimensión comprensión lectora, develando los serios desafíos en esta dimensión del aprendizaje que presenta la muestra evaluada. Junto con ello, es importante destacar que el 37,1% de niños de la muestra total presentan niveles de desempeño de *Desarrollo Satisfactorio* y *Muy Desarrollado*, lo que implica que despliegan procesos de comprensión lectora que les permite la construcción de significados a partir de la lectura de textos y con ello el éxito en su desempeño académico.

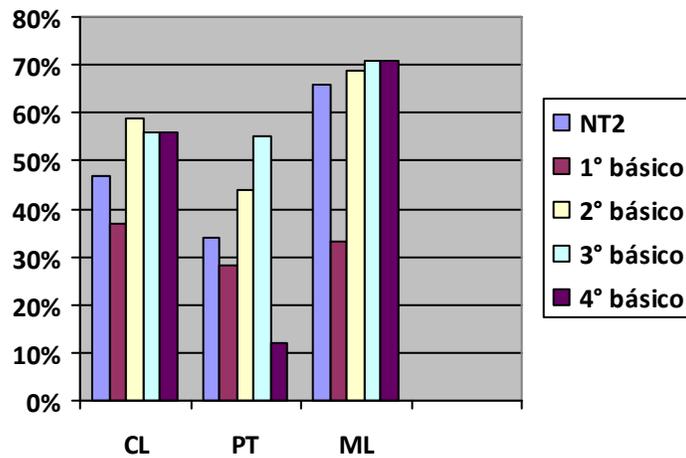
Tabla 28. Niveles de desempeño en Comprensión Lectora expresada en porcentaje de logro.

Nivel de desempeño	NT2		1º Básico		2º Básico		3º Básico		4º Básico	
	n	% logro	n	% logro	n	% logro	n	% logro	n	% logro
No desarrollado	3	14	3	13.67	2	13.5	1	31	1	11
Emergente	21	30.05	11	28.55	6	34.5	0	-	3	27.67
En desarrollo	24	50.00	6	45.17	16	49.75	13	52	5	51.8
Desarrollo satisfactorio	20	67.60	4	74.5	18	69.5	4	71	11	68.55
Muy desarrollado	0	-	0	-	8	85.25	2	82.5	1	93
Total	68	47.43	24	38.5	50	59.26	20	57.8	21	57.14

Nota: n=183

En el gráfico 1 se observan los porcentajes de logro en cada una de las dimensiones; comprensión lectora (CL), producción de textos (PT) y manejo de la lengua (ML) para todos los niveles escolares evaluados. Los resultados muestran que la dimensión manejo de la lengua es la que presenta mejores porcentajes de logro, exceptuando el grupo de 1º año básico que presenta niveles de desempeño *Emergente* en todas las dimensiones de la prueba. Respecto de la dimensión comprensión lectora, los niños y niñas de 2º básico presentan los mejores niveles de desempeño con una media de 59% de logro, ubicándose como grupo en el tramo superior del nivel de desempeño *En desarrollo*. Al respecto los niños y niñas de 3º y 4º básico de la muestra evaluada, presenta niveles de desempeño similares, dato que llama la atención ya que se esperaría que los niños y niñas de mayor nivel escolar (4º año básico) presentaran los mejores puntajes de logro en la prueba.

Gráfico 1.
Porcentaje de logro en cada dimensión (CL-PT-ML) de la prueba CLPT según nivel escolar.



Como hemos adelantado, la dimensión producción de textos es la menos desarrollada en los niños y niñas de la muestra. Al respecto, los resultados de los niños y niñas de NT2, 1° y 4° básico muestran un nivel de desempeño *No desarrollado y Emergente* en esta dimensión de la prueba, lo que resulta preocupante por ser una dimensión de la prueba vinculada a la capacidad de producir y comunicar significados. Los niños y niñas de 2° y 3° básico presentan puntajes de logro que los ubican en el nivel de desempeño *En desarrollo*, con porcentajes de logro inferiores al 60%. Esta dimensión implica la capacidad de adaptación a una situación comunicativa, la generación de ideas, el desarrollo de una voz propia y sello personal, la elección de palabras, fluidez y cohesión, estructura y organización y el uso de convenciones gramaticales. Estos datos pueden ser consecuencia de los modelos educativos y textuales que se están implementando en la enseñanza de la lectoescritura en nuestro sistema educativo, ya que la producción de textos es un acto comunicativo y para su desarrollo requiere programar actividades de aprendizaje que enfrenten a los estudiantes a situaciones comunicativas reales. La producción de textos implica la toma de decisiones y la ejecución de una serie de procesos cognitivos, lingüísticos y textuales que organizan y dan sentido a la comunicación escrita.

Tabla 28. Niveles de desempeño en Producción de textos expresados en porcentaje de logro.

Nivel de desempeño	NT2		1º Básico		2º Básico		3º Básico		4º Básico	
	n	% logro	n	% logro	n	% logro	n	% logro	n	% logro
No desarrollado	28	12.21	8	0.88	9	10.44	3	32	18	9
Emergente	14	31.43	5	27.14	10	27.5	0	-	2	26.5
En desarrollo	12	49.75	7	48.8	17	46.24	9	50.89	1	43
Desarrollo satisfactorio	14	66.64	3	65	8	67.75	7	67.14	0	-
Muy desarrollado	0	-	1	89	6	89	1	89	0	-
Total	68	34	24	30.21	50	44.62	20	55.65	21	12.29

Nota: n=183

La dimensión manejo de la lengua es la dimensión mejor lograda por la mayoría de los niños y niñas de la muestra evaluada, las medias de puntajes de logro los ubican en el nivel de desempeño *Desarrollo satisfactorio* (61-80%), predominando las fortalezas por sobre las necesidades de aprendizaje. La dimensión manejo de la lengua evalúa la conciencia fonológica y asociación fonema-grafema, conocimiento del nombre de las letras, reconocimiento de palabras y secuencia de oraciones, secuencia alfabética, ordenación de oraciones y manejo de deícticos. Respecto de esta dimensión, preocupa que los niños y niñas de 1º básico no superen el nivel *Emergente*, predominando las necesidades de aprendizaje por sobre las fortalezas.

Tabla 29. Niveles de desempeño en Manejo de la lengua expresados en porcentaje de logro.

Nivel de desempeño	NT2		1º Básico		2º Básico		3º Básico		4º Básico	
	n	% logro	n	% logro	n	% logro	n	% logro	n	% logro
No desarrollado	0	-	1	0	2	7.5	1	28	1	14
Emergente	8	31	17	32.06	3	38	0	-	2	28
En desarrollo	15	51.47	3	49.67	7	49	6	57	1	57
Desarrollo satisfactorio	13	68.08	2	70.5	14	71.43	3	71	8	70.13
Muy desarrollado	32	94.53	1	91	24	91.71	10	94.7	9	91.67
Total	68	75.50	24	38.58	50	73.46	20	76.5	21	72.05

Nota: n=183

En términos generales, como se observa en las tablas 25 y 26, se puede afirmar que los resultados de los niños y niñas de NT2, 1° 2°, 3° y 4° año básico se sitúan bajo los niveles mínimos esperados, dado que sus medias se ubican bajo el 60% de logro mínimo en la prueba, siendo la dimensión de producción de textos la menos desarrollada y la dimensión manejo de la lengua la más consolidada. Los datos presentados convergen con los resultados en pruebas nacionales e internacionales de comprensión lectora y producción de textos en estudiantes chilenos, presentando niveles de desarrollo inferiores al nivel de desempeño que permite la construcción de significados, la comunicación escrita y la autonomía en el aprendizaje. La muestra total evaluada, tanto niños del grupo experimental como del grupo control, exhiben desempeños coincidentes con los resultados de pruebas estandarizadas a nivel nacional como son los resultados de la prueba SIMCE. Es decir, las puntuaciones medias de los niños y niñas evaluados en la muestra total, provenientes de escuelas particulares subvencionadas de niveles socioeconómicos medios y medios bajos, reportan que éstos no presentan un nivel de desempeño que les permita construir significados, comunicarse por escrito y comprender lo que leen.

En la tabla 30 se muestra la relación entre el nivel de desempeño de las capacidades reflexivas logrado por las estudiantes de los grupos controles y experimentales de las carreras de educación parvularia y educación básica, para buscar relaciones entre estas capacidades y el desempeño de los estudiantes de NT2 a 4° básico asignados a las estudiantes en práctica de los grupos experimentales. Como se ha anticipado, no fue posible completar la muestra de grupos experimentales y controles en educación básica, ello debido a que la asignación de los cursos de práctica es definida por las escuelas según su disponibilidad. Por ello no fue posible establecer relaciones entre la capacidad reflexiva desarrollada por las estudiantes en práctica profesional y la mejora en la comprensión lectora de los niños. Esta situación nos lleva a considerar la necesidad de replicar estudios de este tipo teniendo más control de las muestras y desarrollando mayor reflexión de las didácticas del lenguaje y la comunicación en primer ciclo básico.

Como se aprecia en la caracterización de la muestra 2, sus niveles de desempeño en comprensión lectora medida a partir de la Prueba Simce (2011) presentan una media de 265 puntos, lo que significa que presentan niveles de comprensión lectora que no les permiten la construcción de significados. Este dato está en concordancia con el desempeño mostrado en la prueba CL-PT administrada. Aumentar este nivel de desempeño en comprensión lectora requiere programas de intervención de mayor duración y que las estudiantes tengan mayor autonomía para llevar a cabo procesos reflexivos y didácticos que impacten de forma directa en el desarrollo de la comprensión lectora.

Tabla 30. Medias de desempeño en capacidades reflexivas de las estudiantes en práctica y medias de desempeño en CL-PT de los niños según nivel escolar.

Muestra 1		Muestra 2					
		Nivel Desempeño	NT2	1º Básico	2º Básico	3º Básico	4º Básico
Ed. Parvularia	GC		En Desarrollo				
	GE		En Desarrollo				
Ed. Básica	GC			Emergente	Desarrollo satisfactorio	No Hay	En desarrollo
	GE			No hay	En desarrollo	Satisfactorio	No hay

GC= Grupo Control. GE=Grupo Experimental

6. Conclusiones y discusión

El presente estudio tuvo como propósito explorar el efecto de una estrategia basada en el modelo de “simulación clínica” para el desarrollo de capacidades reflexivas y didácticas en estudiantes de pedagogía en educación parvularia y básica, durante la práctica profesional en su última etapa de su formación inicial docente, focalizándose en el desarrollo de la comprensión lectora como objeto didáctico de reflexión.

De acuerdo a los objetivos propuestos e hipótesis de investigación, para el desarrollo del estudio fue necesario diseñar un **Modelo de Reflexión Didáctica** basada en la simulación clínica como estrategia de andamiaje para el desarrollo de procesos reflexivos sobre la enseñanza de la comprensión lectora. El Modelo propuesto, se sustenta en una comprensión de la formación práctica en la formación inicial docente, como un espacio para la configuración de saberes pedagógicos y didácticos, donde la reflexión actúa como un componente que permite dar sentido a las experiencias de los futuros docentes y favorecer el desarrollo temprano del juicio pedagógico, en tanto se desarrolle de manera sistemática, permanente y contextualizada según los diversos escenarios de actuación docente.

En este sentido, el diseño del Modelo demandó:

- La definición de Dimensiones Reflexivo-Didácticas que permitieran operacionalizar la complejidad del constructo abordado: Descriptiva, Dialógica y Transformativa.
- Categorización de los desempeños reflexivos didácticos de forma incremental: Inicial, En Desarrollo y Competente.
- La contextualización de la estrategia de “simulación clínica” al ámbito educativo, caracterizándola como una propuesta didáctica que permite capacitar y desarrollar habilidades pedagógicas y disciplinarias a partir de la observación guiada de la representación de episodios didácticos en escenarios creados, implementada a través de Talleres específicos con estudiantes en práctica.
- Identificar modos de acompañamiento pedagógico al proceso reflexivo que integre la retroalimentación y problematización, como herramientas que favorezcan la sistematización de la relación teoría y práctica, así como la promoción de fórmulas innovadoras para la resolver desafíos de la práctica docente.

Para el **Análisis de las Capacidades Reflexivas y Didácticas de los estudiantes de pedagogía**, se implementaron dos niveles de análisis, cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales fuera posible identificar los niveles reflexivos en los estudiantes de pedagogía al inicio y término de los talleres de simulación (Pauta de Análisis de Capacidades Reflexivas y Didácticas) y, a la vez, identificar y analizar evidencias sobre los procesos de ajuste de significado de las habilidades que presentan los estudiantes en el proceso de desarrollo de los talleres que permita ampliar la descripción y análisis de las habilidades observadas (procedimientos cualitativos: focus groups y análisis de notas de campo).

Los resultados de los análisis desarrollados indican que en la Dimensión Reflexivo Didáctica de tipo Descriptivo, los estudiantes de educación parvularia, presentan niveles reflexivos categorizados como Iniciales, tanto en las mediciones de pre y post test. No obstante, esta última refleja un incremento estadísticamente significativo en aquellos estudiantes que participaron en los Talleres del Modelo de Reflexión Didáctica implementado. En el caso de los estudiantes de pedagogía básica, los resultados señalan que tanto el grupo control como experimental alcanzan un desempeño Inicial en la medición de pre-test, mejorando su desempeño en la post test que registra diferencias significativas a favor de aquellos estudiantes pertenecientes al grupo experimental ubicándolos en la categoría En Desarrollo.

La categoría de Inicial indica que los estudiantes hacen uso de información que les permite identificar algunos componentes del triángulo didáctico. En este sentido, identifican con claridad tipos de experiencias o actividades de aprendizaje, pero su descripción se fundamenta en referentes propios del sentido común o la intuición, situación que se presenta particularmente en los estudiantes de educación parvularia. En el caso de la categoría En Desarrollo, es posible evidenciar que se reconoce al objeto didáctico como una materia de estudio y profundización, asociado a ámbitos de problematización disciplinaria, lo que devela que es capaz de establecer relaciones entre las concepciones de enseñanza y las estrategias de aprendizajes contenidas en un triángulo didáctico. Tal muestran los resultados, no fue posible identificar estudiantes en categoría Competente donde se espera que sean capaces de identificar estrategias de articulación entre los componente del triángulo didáctico, a partir de explicitación de marcos teóricos disciplinarios con fundamento epistemológico.

En la Dimensión Reflexivo Didáctica de tipo Dialógico, el análisis de los resultados de los grupos controles y experimental señala que en la medición inicial se registran diferencias entre grupos que no resultan ser significativas en ambas carreras, alcanzando un desempeño categorizado como Inicial. En el caso de la medición post-test se revelan mejoras significativas para los grupos experimentales de ambas carreras, no obstante se mantienen en la categoría Inicial. En esta dimensión reflexiva, la categoría Inicial se denotan asociaciones entre los componentes del triángulo didáctico (estrategias y objeto) desde perspectivas más tradicionales y mecánicas, observando una apropiación didáctica de carácter rígido, que ofrece pocas posibilidades de contextualización del triángulo didáctico en escenarios de desempeño docente diversos. Aún cuando no es posible evidenciar las categorías En Desarrollo y Competente, resulta valioso señalar que, en el caso la primera, ésta supone el reconocimiento de los componentes del triángulo didáctico desde perspectivas epistemológicas diversas provenientes de diferentes fuentes o actores vinculados a los procesos formativos; incorporando esta perspectiva la categoría Competente alude a acciones de exploración y vinculación que incorporen las visiones diversas al tratamiento de los componentes del triángulo didáctico.

En la Dimensión Reflexivo Didáctica de tipo Transformativa, el análisis de los resultados señala que para los grupos control y experimental de estudiantes de educación parvularia en la medición post-test se registran por una parte diferencias significativas entre los grupos y un incremento en el desempeño reflexivo del grupo experimental que le permite avanzar de la categoría Inicial a Competente. En el caso de los grupos control y

experimental de estudiantes de educación básica también es posible evidenciar una diferencia significativa a favor del grupo experimental, el cual alcanza un desempeño categorizado En Desarrollo con un valioso incremento en comparación la medición inicial. La categoría Inicial alude complejidad que representa para el estudiante el diseño de estrategias didácticas que posean un carácter de mayor innovación a lo propuesto por los marcos curriculares y programas pedagógicos, donde se asume una relación lineal entre los componentes del triángulo didáctico. La categoría En Desarrollo, evidencia la capacidad de articular ámbitos temáticos diversos en el tratamientos pedagógico de los componentes del triángulo didáctico. La categoría Competente, junto con integrar las descripciones anteriores se evidencia en la capacidad de formular re-elaboraciones del objeto didáctico en esquemas de acción de carácter emergente y orientado al logro de los aprendizajes esperados.

El resultado de los análisis cualitativos, permite tensionar algunos de los elementos expuestos en párrafos anteriores, particularmente a las comprensiones que formulan los estudiantes de los grupos experimentales de básica y párvulos, respecto de los componentes del triángulo didáctico. Sobre éste último, los estudiantes reconocen y describen sus componentes sin embargo, tienden a empatizar con las dificultades de la docente detectadas en los talleres a partir de la observación de los episodios didácticos. El triángulo didáctico sigue imperando como una concepción más bien lineal de la acción educativa. Si bien, los talleres permiten instalar la reflexión, ésta tiende a ser debilitada por una suerte de justificación empática (vivencial) con las debilidades de articulación de los componentes en particular, de la integración de la evaluación al proceso de enseñanza -aprendizaje.

Sobre la articulación teoría/práctica y la reflexión, se evidencia un déficit de reflexión que vincule la teoría y la practica como un dominio eficaz para la calidad de los aprendizajes. Los talleres evidencian la importancia de la reflexión y de la construcción activa del conocimiento así como la necesidad de su instalación continua en la formación profesional. Mención especial merece la necesidad de formar en estrategias de Sistematización de las acciones docentes y sus supuestos y referencias teóricas subyacentes por su potencial de abstracción, en directa relación con las capacidades reflexivas que se pretende potenciar.

La formación profesional debiera facilitar la instalación de dispositivos para la reflexión sobre la acción práctica (modelos). Del mismo modo, la competencia debe ser considerada en el proceso formativo como un elemento desencadenante de criterios que se activen para el análisis didáctico situado, la evaluación de prácticas y transferencia del saber indagativo, como herramienta de análisis de las actividades profesionales y en particular el valor del conocimiento contextualizado, como desarrollo del saber profesional anclado en la práctica y la necesaria consideración de los tiempos asignados para su instalación en los procesos de formación.

En relación a las teorías de enseñanza, se evidencia conocimiento y habilidades para su descripción en los contextos de diálogo, sin embargo, los talleres develan la necesidad de potenciar la imaginación de escenarios y de actitudes relacionadas con la capacidad de dotar de mayor fluidez a las reflexiones que potencien la transformación de las actividades de enseñanza. Los estudiantes reconocen las teorías de enseñanza

evidenciadas por la docente (descripción) pero evidencian dificultades para plasmar acciones de transformación. En este contexto nuevamente la práctica reflexiva de los talleres evidencia la necesidad de continuidad de ésta para su necesaria articulación para potenciar las capacidades reflexivas transformativas. En el caso del dominio disciplinar, se reflejan concepciones del modelo didáctico disciplinar (Lenguaje) más bien mecanicistas, lo que refleja debilidades en la formación y apropiación las que se asocian a las debilidades anteriormente expuestas. Los talleres y el diálogo activo potenciaron nuevas formas de concebir la didáctica específica, las que debieran asociarse con una concepción dinámica del triángulo didáctico y una apropiación reflexiva de las teorías de enseñanza para constituir la práctica reflexiva.

En términos globales, los resultados del estudio indican que la implementación de una estrategia orientada al desarrollo de capacidades reflexivas y didácticas favorece el desarrollo de estas capacidades, pero podría resultar un grito en el desierto si no se incorpora de manera sistemática durante la formación inicial docente más allá de las experiencias de práctica. Los resultados expuestos develan la falta de un habitus reflexivo durante la formación inicial docente que interpele al futuro/a educador/a de manera problematizadora y desafiante, vale la pena señalar que contextos de formación con bajos niveles de exigencia cognitiva generan regulaciones adaptativas en las capacidades de los sujetos.

Respecto del objetivo que se proponía **Identificar relaciones entre el aprendizaje lector en niños y niñas y las prácticas de estudiantes de educación parvularia y educación básica** que participaron las simulaciones clínicas, es importante destacar que las prácticas de los profesores tienen un impacto relevante en los resultados de los estudiantes. Como señalan Brunner y Elacqua (2005), uno de los principales factores que explican la varianza en los resultados de los niños es la efectividad de la escuela y la calidad de las prácticas de los docentes. En este sentido, y al tenor de los resultados, existe un importante desafío en la mejora de la formación inicial docente y en la mejora de las instancias de práctica tendientes a la consolidación de capacidades reflexiva y didácticas puestas en contextos de aprendizaje real. De este modo, no basta con tener la intención de reflexionar, sino que es necesario focalizarse tanto **en** el accionar del propio estudiante en la sala de clase, como en una reflexión permanente sobre el aprendizaje de los niños y niñas que tiene a su cargo en el centro de prácticas (Schön, 1983).

En relación a la medición de la comprensión lectora en niños y niñas de NT2 y NB1, el análisis de los datos en cada una de las dimensiones evaluadas en los cinco niveles educativos, nos permite identificar relaciones entre el aprendizaje lector de los niños y las capacidades reflexivas y didácticas que presentan las estudiantes en prácticas de la muestra. Al respecto el mejor desarrollo de la dimensión manejo de la lengua en la muestra global de niños de NT2 a 4° año básico, se podría explicar ya que esta dimensión evalúa aspectos primarios del proceso lector como conciencia fonológica, asociación grafema-fonema, conocimiento del nombre de las letras, reconocimiento de palabras, secuencia de oraciones, secuencia alfabética, ordenación de oraciones y manejo de deíctico. Al respecto, este tipo de habilidades se potencian principalmente desde concepciones de la enseñanza de la lectoescritura como objeto de enseñanza formal,

más que como objeto de conocimiento (Dubois, 2002). Esta visión de lectura tienen una presencia relevante en el currículum de la formación inicial docente de educadoras de párvulos y profesores básicos y en las concepciones de lectoescritura de los profesores (Crespo, 2001; Crespo, García y Carvajal, 2003; Caldera, Escarlante y Terán, 2010), lo que resulta coincidente con los análisis cualitativos y cuantitativos realizados.

En contraste, la dimensión producción de textos implica el manejo de una concepción de lectura que contempla la comunicación escrita. Esta dimensión implica la adaptación del texto a los distintos parámetros de la situación comunicativa, la generación de ideas y la articulación en un texto, hilo conductor, capacidad expresiva, creatividad, utilización de un vocabulario preciso y amplio, uso de conectores y fluidez del lenguaje, adecuada estructura interna del texto; inicio, desarrollo y cierre, manejo de estructuras sintácticas, morfosintácticas y ortográficas. El desarrollo de esta dimensión tiene a la base una concepción de lenguaje escrito como una herramienta cultural que permite a las personas desenvolverse en sus vidas cotidianas, relacionarse con los demás, comprender y actuar en el mundo, acceder al mundo científico, a la tecnología, a la literatura y a todas las áreas del conocimiento para continuar aprendiendo durante toda la vida (OCDE, 2006; Villalón, 2008. Medina y Gajardo, 2010).

Los resultados de la presente investigación, en cuanto a las habilidades en lectura y escritura de estudiantes chilenos de NT2 a 4° año básico reportan grandes desafíos, especialmente en cuanto a la mejora de los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos de sectores socioeconómicos medios y medios bajos de la región metropolitana que asisten a establecimientos de dependencia particular subvencionada. La muestra evaluada, al igual que la prueba SIMCE, refleja que los aprendizajes logrados por los estudiantes durante el Primer Ciclo Básico, en nuestro caso se presenta una mirada de los niveles de lectura en tres dimensiones desde NT2 a 4° año básico, no alcanzan el nivel de dominio esperado por el sistema educativo en los plazos previstos. Al igual que lo reportado por las pruebas SIMCE (2010; 2011) la mayoría de los niños y niñas evaluados se sitúan en un nivel de logro intermedio (En nuestro caso, *En desarrollo*), no llegando a comprender lo que leen. Transformar esta situación requiere modificaciones en la formación de profesores, desarrollando concepciones de lectoescritura y alfabetización como un proceso que surge en la vida real, cumple determinadas funciones y que los niños incorporan como un objeto de conocimiento de naturaleza social (Dubois, 2002; Braslavsky, 2005). Junto con ello, se requiere programar experiencias de lectura y escritura orientadas por propósitos, explorar e imaginar cómo funcionan los textos escritos, formular hipótesis y buscar permanentemente la construcción de significados (Teale y Sulzby, 1989).

Respecto del objetivo orientado a **Sistematizar información relevante para la formulación de adecuaciones al currículum de formación inicial docente, podemos señalar que se** han hecho mediciones acerca del desarrollo de tipos de reflexión en el contexto del análisis de prácticas, que son expresión de dos ámbitos del conocimiento, el disciplinar y metodológico, que confluyen en la caracterización de una competencia profesional valorada como deseable en la literatura y las orientaciones nacionales sobre formación de profesores. Los resultados del presente estudio entregan información relevante que aporta a la revisión del sentido y herramientas que conducen al logro de

estas competencias, en contextos de formación que se generan en el diálogo tutor-estudiante en práctica, talleres de reflexión sobre la práctica, cuadernos de campo del practicante (portafolios) y construcción colaborativa del conocimiento entre pares.

El estudio genera información acerca la necesidad de transferir a la formación inicial un conjunto de dispositivos para avanzar en el conocimiento profesional en contexto de formación inicial, avanzando en la comprensión del significado de la movilización de las capacidades reflexivas sobre la profesionalidad, su potencial transformativo de la comprensión de calidad en el proceso, con referencias expertas activadas para analizar los desempeños y con enmarcamiento ético para sugerir indicaciones sobre su mejora continua. En tal sentido, el currículo de formación inicial docente debe hacerse cargo de la articulación de teoría y práctica que destrone a la enseñanza fragmentada presente en los programas de formación.

En el ámbito de la formación práctica, los resultados del estudio, ratifican lo señalado por la literatura especializada respecto de la necesidad de acompañar procesos de práctica desde una perspectiva de formación de capacidades reflexivas que habiliten al futuro docente para incorporarse a diversos contextos pedagógicos. Por otra parte, resultaría recomendable incorporar al componente práctico del currículo desafíos concretos que permitan desarrollar la capacidad de enseñar y lograr que otro aprenda. De ahí que las prácticas iniciales, progresivas y terminales debieran focalizarse en la intervención temprana en experiencias de enseñanza por parte del futuro educador, más allá de la necesaria socialización con la cultura escolar. De ahí que señalemos, que el currículo de formación inicial docente en el componente práctico se transforme en punto nuclear del desarrollo de la profesionalidad y en este contexto una preocupación de la política pública de formación de profesores.

VII. RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS.

7.1. Contribución a la política de Formación de Educadoras de Párvulos y Profesores de Nivel Inicial.

Un modelo formativo que incorpore el desarrollo de capacidades reflexivas intencionadamente en las educadoras y profesores del ciclo inicial, tiene que apropiarse de un conjunto de principios de la formación profesional actual, la armonización de los componentes curriculares, la formación de los formadores que puedan llevar a cabo estos procesos y las orientaciones que en el curso de acción proyecten la reflexión como un aspecto de la profesionalidad. Ello redundará en una aproximación enriquecida al reconocimiento de las necesidades educativas, sus fines y estrategias, de modo de repensar la acción en forma recursiva y abierta en un espacio de desarrollo continuo de la mejora como factor que apoya la calidad del desempeño profesional. Desde los aportes de la tradición reciente sobre formación de profesores, producido en las décadas finales del siglo pasado, nos encontramos con problemas que han sido detectados como falencias que cruzan la formación pedagógica. Numerosas iniciativas, que recogen desde las ideas de Dewey, hasta las más recientes de Robert Schank, consideran que el aprender haciendo representa la oportunidad de valorar el desarrollo de un saber profesional del docente en contextos situados y de elaboración de conocimiento fundado en la eficacia, el diálogo y la capacidad de transformar el saber en un escenario guiado por la mejora continua.

Al respecto, el marco de referencia para abordar esta problemática de la profesionalidad se vincula muy directamente con la capacidad de las instituciones formadoras para hacer frente a las demandas de una formación profesional de profesoras y profesores anclada en las capacidades reflexivas, como uno de los ejes de la formación que sustenta un concepto de profesionalidad transformativa. Para tal efecto, el análisis de la información derivada del presente estudio levanta para la formación de profesionales que se desempeñan en la educación inicial contenidos de un perfil profesional actualizado reconocibles también, como requerimiento en ámbitos de saber pedagógico para otras profesiones del ámbito educativo; la formación en facultades superiores para resolver con desarrollo autónomo y la capacidad colaborativa, las que se organizan en los siguientes dominios de desarrollo profesional:

- Análisis de las implicaciones de los procesos decisionales de la docente en contextos de desempeño, a nivel organizativo, curricular, cultural y social.
- Conocimiento reflexivo de las posibilidades educativas contextualizadas de la lectura en situaciones y soportes propios de la sociedad contemporánea.
- Análisis de práctica docente de profesionales del área en diversas actividades.
- Comunicación profesional basada en la colaboración para el desarrollo de la formación continua.

El contexto de la formación en la práctica es de alto valor para la impostación de estrategias de formación en la línea de la reflexión profesional. En este tipo de actividades formativas, es posible introducir estrategias resolutivas, formación indagativa para abordar

con patrones de interpretación “desde la práctica”, problematizaciones de desarrollo curricular, gestión de procesos de aprendizaje, etc., articulado en situaciones enmarcadas de trabajo de inducción profesional, mentorías. Todas, vistas como puesta en acto de un programa que considera elementos tales como: una relación de apoyo entre pares, novatos y expertos; un proceso de ayuda; un proceso reflexivo, un proceso de desarrollo de carrera profesional, el tratamiento formalizado de la relación de aprendizaje “mentorizado”, considerando la construcción de un rol del mentor, atributos y funciones entre otros.

Las condiciones de una proceso formativo desde la práctica se valoriza como ventajoso si uno transfiere los principios del aprendizaje socioconstructivista (Vygotski, 1993), que destacan la importancia de asociar a individuos ligeramente asimétricos de manera de que el aprendizaje se optimice. La presencia de mentores en los procesos de formación inicial bajo la explicación de que un profesional más experimentado puede apoyar la socialización profesional temprana de una educador/a en fase de egreso y de inicio en la vida profesional activa, puede contribuir como una variable facilitadora para el intercambio de conocimientos y la profundización de los procesos formativos y de desarrollo de capacidades reflexivas. Son favorecidas de esta manera la mejora de las capacidades para:

- La contrastación de competencias profesionales, saberes y habilidades;
- La confrontación de ideas sobre la profesión y la valoración de las buenas prácticas;
- El intercambio de experiencias como recursos para un mejor aprendizaje, más aprendizaje y aprender de otras formas a mirar el mundo profesional
- El potencial de este desarrollo permite abordar los niveles reflexivos, su progresión y formas de valorar el desarrollo de la reflexión profesional en la fase de la práctica final. Niveles que contempló el desarrollo de los talleres en este estudio. A saber:
 - o La reflexión descriptiva, referida a aspectos relativos al cómo los profesores hacen uso de la información. Se consideran las descripciones de los acontecimientos en los que profesores o estudiantes se encuentran implicados. La descripción de los acontecimientos; enunciar, uno o más aspectos contextuales de la actividad (dónde, cuándo o cómo se lleva a cabo la actividad). Criterios: Identificación de componentes del triángulo didáctico y Abstracción de las acciones que conforman los componentes del triángulo.
 - o La reflexión dialógica, referida a establecimiento de relaciones entre los acontecimientos observados y las intenciones que los motivan, pero desde perspectivas diferentes. Supone explorar y establecer una relación entre el acontecimiento o actividad y la intención del profesor. La descripción de la acción informa sobre la intención (para qué), las razones de la actuación (por qué), los procesos y productos generados de la actividades (cómo y el qué). Supone la puesta en común de puntos de vista diferentes respecto de las acciones, problematizando aquellos explicitados. Criterios: Análisis de la congruencia de las actividades de acuerdo al triángulo didáctico; Inicio de los ejes de reflexión sobre la acción de la docente; Profundización y ampliación de la discusión sobre los ejes de análisis.

- La reflexión transformativa, referida al desarrollo del diálogo intersubjetivo como método para la comprensión de los propios procesos desarrollados. Se profundiza sobre las potencialidades, criterios de tomas de decisiones, vacíos y debilidades. Las reflexiones que se orientan a la formulación de nuevas relaciones entre las intenciones y las acciones de los sujetos (profesores/alumnado) con la finalidad de mejorar los resultados de lo observado. Siempre supone una orientación al cambio y la mejora en los que operan criterios como el Análisis de antecedentes para la mejora de propuestas en construcción colaborativa y Propuestas de mejora y autoevaluación de los diseños y la capacidad meta reflexiva prioritariamente.

Constituyen materia de esta experiencia formativa, el desarrollo de habilidades para abordar el análisis de la situación didáctica, la caracterización del objeto de enseñanza, las secuencias didácticas y su complejidad, el análisis de los comportamientos y significados del aprendizaje así como, las actividades, las relaciones interpersonales y grupales en el aula, y las regulaciones, vinculadas con el contexto de enseñanza y aprendizaje. La progresión desde la reflexión descriptiva hasta la transformativa, constituyen un escenario que significa abordar desde una lógica de acompañamiento y seguimiento a las educadores/as en formación. Los potenciales cambios cualitativos de la reflexión, guiados desde el desarrollo de un taller centrado en el robustecimiento de capacidades profesionales de análisis de la acción profesional, las prácticas efectivas y las prácticas declaradas abren espacios de transformación de la formación inicial que merecen ser relevados. Las distinciones de estos ámbitos permiten contribuir al desarrollo de un espacio de crecimiento profesional -de las educadoras en formación inicial y de profesores de primer ciclo básico- que considera como experiencias de aprendizaje los análisis reflexivos del desempeño del profesional situado para el desarrollo y fortalecimiento de las competencias laborales.

Las modalidades de diseño de la estrategia, acompañadas por las tecnologías, pueden decantar en el análisis de simulaciones, ejercicios de virtualización, juego de roles, colaboración en comunidades de aprendizaje y debate profesional.

De esta manera, ahondar en orientaciones de la política pública para mejorar el proceso de inserción temprana en el desarrollo profesional de este estudio, implica también, retomar aspectos de la concepción de la formación anclada en el desarrollo de competencias para modernizar el concepto de saber pedagógico y vincularlo con la definición de la identidad profesional y su perfil. Para ello, en el contexto nacional, requerimos de un proceso de integración curricular de los contenidos propios de la formación práctica y su valor para la construcción del conocimiento pedagógico del contenido en el aula de práctica. Esta integración curricular implica sumar los componentes para la progresión del desarrollo reflexivo en la formación profesional sobre las materias didácticas en ejercicios de análisis de simulaciones. Focalizarse en priorizar el aprendizaje de la comprensión lectora es uno de los ejes estratégicos de aseguramiento de la calidad.

Los talleres de análisis y desarrollo de capacidades reflexivas en formación inicial se conciben integrados en los procesos formales en el conjunto de actividades curriculares que forman en didáctica de la enseñanza de la lectura.

En el proceso de área de práctica, la realización de estos talleres, diseñados con la gradualidad y foco que el currículum de formación requiere, incorporan nuevas acciones en el proceso formativo tales como; la integración de las relaciones novato-experto y profesional en servicio y en formación inicial. Estas acciones organizadas desde un marco analítico pueden integrarse curricularmente a través de la forma de "Estudio de casos" sobre la actividad docente y sus contextos para el ejercicio de toma de decisiones a partir de situaciones recogidas de la experiencia del aula. Se debe atender para su integración en el Currículo de formación también, la revisión de las asignaturas relacionadas con la investigación de modo de orientarlas hacia el desarrollo de capacidades reflexivas efectivas que se vinculen con la propuesta de trabajo presentada en los talleres.

La regulación de ello no puede sino ser parte de los compromisos de desarrollo entre los niveles educativos que se concertan para la formación en la práctica. En términos operativos, se trata de generar condiciones para promover una asociación fuerte entre centro de práctica e institución formadora, a través de, entre otros:

- Incentivar a las escuelas formadoras en el uso y transferencia de los estándares de formación inicial docente y su apropiación por los profesores/as guía. Ello implicaría desarrollar un perfil de competencias de mentoría para la formación de profesores guía y de tutoría para supervisores de práctica.
- Articular entre el centro de formación y los centros de práctica relaciones de asociatividad para desarrollar las estrategias efectivas de desarrollo de la profesionalidad inicial y la trayectoria de socialización profesional de educadoras y profesores de primer ciclo básico.
- Potenciar el desarrollo de comunidades de interés en torno a la problemática, integradas por profesores en ejercicio con funciones de mentoría, supervisores, tutores y profesores formadores concernidos, responsables directos o indirectos de la calidad de las oportunidades de formación en la práctica y el rol institucional de las entidades formadoras.

Referencias

- Aguilar, Estela y Viniestra, Leonardo. *Atando teoría y práctica en la labor docente*. México: Paidós Educador, 2003, pp. 11-27.
- Alegría J., & Morais J. (1991) Segmental analysis and reading acquisition. En L. Rieben & Ch. Perfetti (Eds.). *Learning to Read. Basis research and its implications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alegría, J. (1996). On the origin of phonological representations in deaf people. En M. Carreiras, J. García-Albea & N. Sebastián-Gallés (Eds.), *Language Processing in Spanish*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alvarez, C. (2012). Qué hacemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación. OEI N°60. Recuperado el 15 de octubre del 2012.
- Archer, J., & Thanzami, V. (2007). The relation between physical aggression, size and strength, among a sample of young Indian men. *Personality and Individual Differences*, 43, 627-633.
- Artzt, A. (1999). A structure to enable preservice teachers of mathematics to reflect on their teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*. 2: 143-166.
- Asensio, M., & Gomis M. (1997). La lectura en los niños sordos. *Rev. Fiapas*, 59, 24-40.
- Assefa, K. (2008). An exploration for a critical prácticum pedagogy: dialogical relationships and reflections among a group of student teachers. *Education Action Research*, Vol. 16, 345-360.
- Aubusson, P. (2004). Reflecting on and with metaphor. In D. L. Fitzgerald, & M. Heston (Eds), *Journeys of hope: risking self-study in a diverse world. Proceeding of the fifth international conference on self-study of teacher educational practices*, pp 213-216. Cedar Dalls, IA: University of Northern Iowa.
- Aubusson, P., Griffin, J., Steele, F. (2010). A Design-Bases Self-Study of the Development of Student Reflection in Teacher Education. *Studys Teacher Education*, Vol. 6, N°2, Agosto 2010, 201-216.
- Avalos (2003). *La formación Docente Inicial en Chile*. Ministerio de educación Chile.
- Bhabba, H. (1990). "The third space". En J. Rutherford (Ed.), *Identity, community, culture and difference* (pp. 207-221). London: Lawrence and Wishart.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Braslavsky (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. Alfabetización en la familia y en la escuela*. Siglo XXI, Buenos Aires.

- Brunner J., Elackua, G. (2005). Factores que inciden en una educación efectiva. Disponible en <http://mt.educarchile.cl/mt/jbrunner>. Consultado el 30 de Noviembre del 2012.
- Caldera, R., Escalante, D. & Terán, M. (2010). Prácticas pedagógicas de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, Vol. 31. N°88. Pp. 15-37.
- Calinger, M., Ching-Huei Chen (2009) Live Simulation for Clinical Education. *Revista TechTrends* September/October, Volume 53, Number 5.
- Carlson, H. L. (1999). "From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education". *Teaches and Teaching: Theory and Practice*, 5(2), 203-218.
- Carnoy, M. (2010). La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?. Colección Educación y Pedagogía, Ed. Fondo de Cultura Económica, México.
- Carr (1996). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Ed. Morata, Madrid.
- Carrasco., M.J. (1999). La Supervisión Clínica como Estrategia Formativa: Un Estudio de Caso. *Revista de Educación*, 1: 191-201, Universidad de Huelva.
- Carter, K. (1990). "Teachers' knowledge and learning to teach". En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- Cid, A., Pérez, A. & Sarmiento, A. (2010). La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354. Pp. 127-154.
- Clark, C. y Peterson, P. (1986). "Teachers' thought processes". En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- CNA (2007). Criterios de evaluación de carreras de educación. Santiago: Comisión Nacional de Acreditación.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-306.
- Cofré, H., Vergara, C., Noguera, M., Silva, A. (2009) Una mirada desde los estudiantes de pedagogía al proceso de formación práctica: el caso del modelo del año 2000 de la Universidad Católica Silva Henríquez. *Revista Foro Educativo* N°16, pp.65-83.
- Cornejo, J. y A. Padilla. (2008). Reflexión y aprendizaje de la enseñanza entre profesores experimentados y principiantes. En Cornejo, J. y Fuentealba, R. (eds). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (p. 113-140) Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Correa, E. y C. Gervais (2007). El profesor colaborador: un actor de la formación en contexto de práctica. Informe para la UCSH.

- Crespo, N. (2001). La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de lengua. *Revista Onomazein*, 6. Pp. 223-238.
- Crespo, N., García, G. & Carvajal, C. (2003). Concepciones didácticas de la lectura: su influencia en el saber de los escolares. *Revista Onomazein*, 8. Pp. 161-174.
- Creswell, (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Dacuhna Isabel (2012) Ponencia Seminario internacional de practica docente. Universidad Autonoma de Chile. Marzo,2012.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. London: Heinemann.
- Darling-Hammond, L & Bransford, J (2005) (eds). *Preparing Teachers for a Changing World*, Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2009). *Teacher education and the American future*. Charles W. Hunt Lecture, presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. y Shulman, L. (2005). "The design of teacher education programs". En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390-441). San Francisco: Jossey Bass.
- DeVellis, R.F. (1991). *Scale development*. Newbury Park, NJ: Sage Publications.
- Diltsilts, R. (1990). *Changing belief systems with NLP*. Cupertino: Meta Publications.
- Dolk, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag: Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties [Immediate teaching behaviour: On teacher knowledge and behaviour in immediate teaching situations]*. Utrecht: WCC.
- Dunlosky, J. Metcalfe, J. (2009). *Metacognitive a textbook for cognitive, educational, Life Span and applied psychology*. SAGE: California
- Eich, E., Kihlstrom, J.F., Bower, G.H., Forgas, J.P. y Niedenthal, P.M. (2000). *Cognition and emotion*. New York: Oxford University Press.
- Elliot, J. (1990). *Investigación-Acción en Educación*. Ed. Morata, Madrid.
- Erautaut, M. (1995). "Schön shock: A case for reframing reflection-in-action?" *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1, 9-22.

- Evelein, F., Brekelmans, M. y Korthagen, F. (2002). Basic psychological needs of student teachers. Paper presented at the conference of the European Educational Research Association. Lissabon, Portugal.
- Fayne, H. R. (2007) Supervision from the Student Teacher's Perspective: An Institutional Case Study *Studying Teacher Education*, 3, 53–66.
- Fazio, X., Melville, W & Bartley, A. (2010). The problematic nature of the practicum: a key determinant of pre-service teacher's emerging inquiry-based science practices. *Teacher Education*, 21:665-681.
- Feiman-Nemser, S. y Flodenloden, R. (1986). "The cultures of teaching". En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 505-526). New York: Macmillan.
- Ferreiro (1988). *Proceso de alfabetización. Alfabetización en proceso*. Bibliotecas Universitarias: Buenos Aires.
- Ferry, B., Kervin, L, Cambourne, B., Turbill, J., Puglisi, S., Jonassen D. & Hedberg, J. (2004). Online classroom simulation: The 'next wave' for pre-service teacher education? In R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer & R. Phillips (Eds), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference* (pp. 294-302). Perth, 5-8 December.
- Fischler, R. (2007). SimTeacher.com: An Online Simulation Tool for Teacher Education. *Revista TechTrends* January/February, Volume 51, Number 7.
- Florez-Ochoa, M. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá, McGraw Hill.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Graó: Barcelona.
- Freudenthal, H. (1978). *Weeding and sowing: Preface to a science of mathematical education*. Dordrecht: Reidel.
- Fullan, M. (2002). *Principals as Leaders in a Culture of Change*. *Educational Leadership*, Special Issue Mayo.
- García, C. L. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en la república de Cuba*. Poreduca, UNESCO.
- Gaskins, I. & Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*. Paidós: Barcelona.
- Gimeno Sacristán, J. (1998) *Poderes inestables en educación*. Morata, Madrid.
- Ghiso, A. (1998). *De la practica de lo singular al dialogo con lo plural*. <http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/ghiso.PDF>.

- Gómez, S. M. (2006). STOAS Universidad Profesional y la innovación en la formación inicial de docentes. En Murillo F. J. (ed) Modelos Innovadores en la formación inicial docente. Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- González Fernández, A. (2004). Estrategias de comprensión lectora. Síntesis: Madrid.
- Grossman, P. (2010) Learning to Practice: The Design of Clinical Experience in Teacher Preparation. Policy Brief Stanford University
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. Revista de Estudios Pedagógicos, v.35 n.2
- HamacHamach ek, D. (1999). "Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge". En R. P. Lipka y T. M. Brinthaupt (Eds.), The role of self in teacher delopment (pp. 189-224). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Harford, J. & G. MacRuairc. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. Teachers and teachers education. 24: 1884-1892.
- Herrera, V. (2006). "Mejoramiento de la expresión escrita a partir de estrategias metacognitivas". Revista Psicopedagógica, REPSI. Año 15. Nº 88. pp. 19-24. Chile.
- Herrera, V. (2007). "Programa de mejoramiento de la producción de textos escritos para estudiantes de 4º año básico". Memoria de Investigación 2006. Santiago: UMCE.
- Howe, K., Eisenhart, M. (1993). Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). Prolegómenos. *Revista de Educación*, (300), pp: 173-179
- Imbernón, F. (2007). Diez ideas clave: La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Ed. Graó, Barcelona.
- Inostroza, G. (2012) Ponencia Seminario internacional de practica docente. Universidad Autónoma de Chile. Marzo 2012.
- Jay, J. & K. Johnson. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 18: 73-85.
- Jyrhämä, R. (2007). The function of practical Studies in teacher education. In: Jakku=Sihvonen and H. Niemi (eds). Research-based teacher education in Finland: reflections by finnish teacher educators. Finish Educational research Association.
- Kember, D., Leung, D. with Jones, A., Loke, A., McKay, J., Harrison, T., Webb, C., Wong, F., and Yeung, E. (2000) Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 370-80.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1982). The action research planner. Victoria, Australia: Deakin University Press

- Kelchtermans, G. y Vandenberghe, R. (1994). "Teachers' professional development: A biographical perspective". *Journal of Curriculum Studies*, 26, 45-62.
- Kolb, D. A. y Fry, R. (1975). "Towards an applied theory of experiential learning". En C. L. Cooper (Ed.), *Theories of group processes* (pp. 33-58). New York: Wiley. La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado Fred A.J. Korthagen
- Korthagen, F (1999). Linking reflection and technical competence: the logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22, 191-207
- Korthagen, F (2001). *Linking Practice and Theory*. Lawrence Erlbaum, USA
- Korthagen, F, Loughran, J and Russell, T (2006). Developing fundamental principles for teacher Education Programs and Practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lageerwerf, B. y Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. y Kessels, J. (1999). "Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education". *Educational Researcher*, 28(3), 4-17.
- Korthagen, F. y Lageerwerf, B. (2001). "Teachers' professional learning: how does it work?" En: F.A.J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf y T. Wubbels, *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 175-206). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. y Vasalos, A. (2005). "Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Korthagen, F.A.J. (2004). "In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Kraayenoord, C. (2011). The role of metacognition in reading comprehension. En Allen, K. *Literacy research and instruction*. Pearson: London.
- Kruce, S., Gibson, D., (2011). Next Generation Learning Challenge: Simulating Teaching. *Educause Review Online*, trimestre 2011 en <http://www.educause.edu/ero/article/next-generation-learning-challenge-simulating-teaching>
- Levine, M. (1992). A conceptual framework for professional practice schools. In M. Levine (Ed.), *Professional practice schools: Linking teacher education and school reform* (pp. 8-24). New York: Teachers College Press.
- Loughran, J. (1995). Practising what I preach: modelling practice to student teachers. *Research in Science Education*, 25, 431-451.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento de los profesores*. Grupo Editorial CEAC, Madrid.

- Marcelo, C. (2012) Ponencia Seminario internacional de practica docente. Universidad Autónoma de Chile. Marzo, 2012.
- MacMillan, J., Schumacher, S. (2005). Investigación Educativa. Pearson Addison Wesley, España.
- Marchesi, A. (2008). ¿Qué será de nosotros los malos alumnos? Alianza: Madrid.
- Martonton, F. y Bootooth, S. (1997). Learning and awareness. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Martonton, F., Dahlgren, L.O., Svensson, L. y Saljö, R. (1977). "Inläring och omvärldsuppfattning" [Learning and conceptions of reality]. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Mayesayes, C. (2001). "A transpersonal model for teacher reflectivity". Journal of Curriculum Studies, 33(4), 477-493.
- Mayor, J. Suengas, A. & González, J. (1995). Estrategias metacognitivas. Madrid: Síntesis.
- Medina, A., Gajardo, A.M. & Fundación Educacional Arauco (2010). Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT). Ediciones PUC: Santiago de Chile
- Mejía Marco R. (2008). Educación en las globalizaciones. Ediciones Desde Abajo. Bogota
- Metcalf, K. K., Hammer, M. A. R., & Kahlich, P. A. (1996). Alternatives to field-based experiences: The comparative effects of on-campus laboratories. Teaching and Teacher Education, 12(3), 271-283.
- Montecinos y Walker (2012) Ponencia Seminario internacional de practica docente. Universidad Autónoma de Chile. Marzo,2012.
- Mineduc/Simce (2008). Niveles de logro 4° básico pa ra lectura. MINEDUC: Santiago.
- MINEDUC/SIMCE (2010). Informe de Resultados Nacionales, SIMCE 2010. MINEDUC: Santiago.
- Mineduc (2011). Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios. Recuperado el 14 de Mayo 2012. <http://www.evaluacioninicia.cl/docs/libro-estandaresbasica.pdf>
- Mineduc (2012). Estándares orientadores para carreras de educación parvularia. Estándares pedagógicos y disciplinarios. Recuperado el 14 de Mayo 2012. <http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201205111816290.LibroEstandaresOrientadore sCarrerasEducaciOnParvulariaconcarta.pdf>
- Montecinos, C. Walker, H., Solís, C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S. (2010). Lineamientos para el diseño del currículo del área de formación de carreras de pedagogía. En Martinic, comp. (2010) ¿Fin del ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo. Pp. 233-256 Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Tecnología, Santiago, Chile.

- Murillo, F. J. (2006) Panorámica general de las aportaciones innovadoras. En Murillo F. J. (ed) Modelos Innovadores en la formación inicial docente. Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Navarro, A. y F. J. Murillo (2006). El modelo de formación de maestros de educación primaria de la Universidad Autónoma de Madrid. En Murillo F. J. (ed) Modelos Innovadores en la formación inicial docente. Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Niemi H. & R. Jakku-Sihvonen (2007) Research Based teacher education. In Jakku-Sihvonen and H. Niemi (eds). Research based teacher education in Finland: reflections by finnish teacher educators. Finish Educational research Association.
- Noguera, M., Cofré, H., Silva, A., Vergara, C. (2008) Informe Final: Proyecto de Prácticas en la UCSH. Documento de trabajo para la Vicerrectoría Académica de la Universidad Católica Silva Henríquez.
- OCDE (2004). Chile. Revisión de las políticas Nacionales de Educación. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo.
- OCDE/MINEDUC (2009). Resumen de resultados PISA 2009. Chile. SIMCE/MINEDUC: Santiago.
- OEI (2010). 2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. OEI: Madrid.
- Ofman, D. (2000). Core qualities: A gateway to human resources. Schiedam: Scriptum.
- Osorio, J (2011). www.merlinescas.blogspot.
- Osorio Jorge, 1996 Cruzar la otra orilla: Debates emergente sobre los profesionales de la acción social y educativa. www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/Osorio.doc
- Pérez-Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Número 68 (24,2) p37-61, Zaragoza.
- Palmer, P. J. (1998). The courage to teach. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perrenoud (2010) La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. Philippe Perrenoud Resumen Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales Número 68 (24,2) Zaragoza
- Perrenoud Ph (2007) Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar. GRAO.Barcelona
- Rozada, J. M. (2007). ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica, por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios? En Romero, J. & Luis, A. (Coord.): La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática (47-53). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.

- Roca de Larios, J., Manchón, R., (2007) "Análisis de la reflexión y preparación para la actividad reflexiva en el prácticum de maestro (Inglés)". *Revista de Educación*, 342, Enero-Abril, pp 373-396.
- Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6(2) 199-204.
- Salvador Mata, F. & Gutiérrez, R. (2005). Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura. Aljibe: Málaga.
- Sandín (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. España: Mc Graw-Hill
- Santisteban, C., & Alvarado, J. (2009). The aggression questionnaire for Spanish preadolescents and adolescents: AQ-PA. *Spanish Journal of Psychology*, 12, 320-326.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- Serra, J. & Oller, C. (2001). Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria. En Varios Autores. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Graó: Barcelona.
- Shavelson, R. J. y Stern, P. (1981). "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior". *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Sills, J. (2009). Teaching and Learning Strategies That Work. *Science*, 325, 1203-1204.
- Simpson, T., Hastings, W., Hill, B. (2007). 'I knew that she was watching me': the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: theory and Practice* Vol. 13, No. 5, pp. 481-498.
- Smith, P.J. (2003). "Workplace learning and flexible delivery". *Review of Educational Research* 73(1), 53-88.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- Solís, M.C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Revista Estudios Pedagógicos XXXVII*, N°1.
- Tavakol, M., Dennik, R. 2011. Making sense on Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55
- Teale y Sulzby (1989). "Emerging literacy: New perspectives." In *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*. Editado por D. Strickland and L. Morrow. Newark, DE: International Reading Association

- Tickle, L. (1999). "Teacher self-appraisal and appraisal of self". En R. P. Lipka y T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 121-141). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. y Korthagen, F. (2008). "Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching". *Teaching and Teacher Education*, 24, 1530-1550.
- Tolchinsky, L. (2004). Childhood conceptions of literacy. En T. Nunes & P. Bryant (Edit.). *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht: Kluwer academic publishers.
- UNESCO (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- UNESCO (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América*. UNESCO: Santiago de Chile.
- UNESCO/SERCE (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. UNESCO: Santiago de Chile.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros años de vida*. Ediciones PUC: Santiago de Chile.
- White, S. (2009). Articulation and re-articulation: development of a model for providing quality feedback to pre-service teachers on practicum. *Journal of Education*, N°2, 123-132.
- 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.