

Análisis de la reflexividad y su incidencia en la formación docente

Analysis of reflexivity and its impact on teacher education

 **Alexis Lizana-Verdugo***, Universidad Autónoma de Chile (Chile)

 **Antonio Burgos-García**, Universidad de Granada (España)

Resumen

Generar procesos reflexivos internos en la formación de maestros ofrece la oportunidad de desarrollar estrategias de enriquecimiento personal dirigido a la mejora educativa y desarrollo profesional docente. El presente estudio, tiene como propósito conocer en qué medida la reflexión personal de los futuros docentes es promovida y desarrollada por la acción del tutor(a) académico de la universidad. La metodología utilizada es de carácter descriptivo y correlacional, a través de la aplicación del cuestionario denominado "Bases para el desarrollo de un modelo de acción tutorial orientado a la práctica reflexiva de docentes en formación". El proceso de análisis se centra en la dimensión Reflexividad Personal, compuesta por 15 ítems con una escala de cinco puntos tipo Likert. La muestra la constituyen 376 estudiantes pertenecientes al Grado de Primaria de la Universidad de Granada (España) y la Carrera de Pedagogía General Básica con Mención de la Universidad Católica del Maule (Chile). Uno de los resultados más importantes expresa que es imprescindible que la acción del tutor(a) académico(a) permita al estudiante el desarrollo de la capacidad analítica en los centros escolares generando procesos reflexivos que fundamenten decisiones a partir de los factores que intervienen en el aula. Finalmente, se concluye que los futuros docentes deben ser capaces de reflexionar en torno a aspectos personales que configuren su ejercicio profesional, valorando aspectos relacionados con la formación académica, contribución social y participación en la comunidad educativa

Abstract

Generating internal reflective processes in teacher education offers the opportunity to develop personal enrichment strategies aimed at educational improvement and teacher professional development. Purpose of this study is to find out to what extent the personal reflection of future teachers is promoted and developed by the action of the academic tutor at the university. Methodology used is quantitative (descriptive-correlational) through the application of a questionnaire called "Bases for the development of a model of tutorial action oriented towards the reflective practice of education teachers". Analysis process focuses on the Personal Reflexivity dimension, consisting of 15 items with a five-point Likert-type scale. Sample was made up of 376 students belonging to the Primary Education Degree at the University of Granada (Spain) and the General Basic Education Degree at the Catholic University of Maule (Chile). One of the most important results expresses that it is essential that the action of the academic tutor allows the student to develop analytical skills in schools, generating reflective processes that support decisions based on the factors that intervene in the classroom. Finally, this study concludes that future teachers must be able to reflect on personal aspects that shape their professional practice, valuing aspects related to academic education, social contribution and educational community

Palabras clave / Keywords

Formación inicial de maestros, reflexividad, desarrollo profesional, docente, educación superior, metodología cuantitativa, desarrollo personal, acción tutorial.

Initial teacher education, reflectivity, professional development, teacher, higher education, quantitative methodology; personal development, tutorial action.

* **Autor de correspondencia:** alexis.lizana@uautonoma.cl

1. Introducción

En la actualidad, los procesos formativos que se desarrollan en la Educación Superior buscan dar respuesta a los desafíos educativos y socioprofesionales que diariamente se generan en las aulas de nuestros centros escolares. Desde las titulaciones universitarias relacionadas con la formación del profesorado se ha apostado por la adquisición de competencias profesionales que permitan atender a tales desafíos desde una perspectiva de mejora educativa (UNESCO, 2018) generando en el docente procesos reflexivos internos que permitan, por un lado, una mejor inserción en el mundo laboral del docente, y por otro lado, desde un enfoque competencial, ser un actor principal que permita crear entornos colaborativos y el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas de la vida real en su alumnado (Pegalajar Palomino et al., 2021).

Este planteamiento tiene como referencia la Agenda 2030, donde se incluye una serie de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para abordar los principales desafíos sociales, económicos y ambientales a los que se enfrenta la humanidad. Concretamente, el ODS 4 está referido a la promoción de una educación de calidad, expresándose en el reto 4.7 la necesidad de que todo el alumnado en formación adquiera los conocimientos teóricos y prácticos para hacer frente a tales desafíos y seguir profundizando en la importancia y necesidad de la reflexividad como eje clave en la generación de acciones de respuesta. Esta reflexividad debe encontrar su espacio en los procesos formativos impulsados desde la universidad como institución clave donde se forman los futuros maestros, agentes clave en la transformación y progreso social (UN, 2015; CRUE, 2021).

La transformación y progreso social que implica el cambio educativo sobre la enseñanza debe estar enfocado desde la formación del profesorado, teniendo como referencia, la necesidad de docentes crítico-reflexivos, capaces de analizar y ajustar su forma de enseñar con inquietudes y requerimientos de su alumnado. En esencia, son los mismos docentes, con sus propias teorías, valores y pensamientos los que pueden resignificar la enseñanza mediante el razonamiento crítico diario, alzando así, la figura del “maestro reflexivo” (Jiménez, 2019). Este tipo de maestro también tiene un componente investigador, que reconoce su riqueza práctica y permite cambios en su estructura mental y la de su alumnado. Esta situación significa que el “proceso de comprender” encuentra su punto de inicio al hacer una deliberación sobre su propia experiencia, si no, por el contrario, el conocimiento derivado de la experiencia y reflexión de otros se encuentra empobrecida, y en el peor de los casos, es ilusoria (Correa et al., 2014).

Por lo anterior, se entiende que reflexionar es un proceso que debe comenzar en los primeros años de formación y prolongar durante el ejercicio docente, de forma consciente y sistemático, permitiendo desarrollar sus capacidades, alcanzar las competencias esenciales y una comprensión de su profesión (Chen y Chen, 2022). Lo que hacemos es, reflexionar sobre nuestra enseñanza, el desempeño de nuestros estudiantes, la evaluación, el entorno de la clase y todos los aspectos que allí intervienen, como recursos, materiales, evaluaciones, entre otros aspectos (Baer, 2018). Esto permite identificar los aspectos deficientes de nuestro “quehacer”, mejorarlas, modificarlas y regular nuestro modo de actuar en el acto de educar (De Pro Bueno, De Pro Chereguini & Cantó Doménech, 2022).

Los “procesos reflexivos” que se promuevan en el ejercicio docente permiten el desarrollo de una práctica razonada y sostenible en el tiempo ya que dan forma a aspectos más específicos del pensamiento sobre su práctica educativa y donde la comprensión de los procesos, estructuras y actitudes hacia la propia reflexión ofrecerá un panorama dinámico y complejo dentro de la formación inicial docente (Lamb y Aldous, 2016). Asimismo, el “docente reflexivo” es capaz de analizar el aprendizaje que requiere el alumnado, construyendo experiencias de enseñanza y desarrollando al máximo las potencialidades de éstos, es decir, valores, emociones, percepciones y creencias (Korthagen, 2017; Baer, 2018; Gkonou y Miller, 2020). Sin embargo, para que un docente lleve a cabo un “proceso reflexivo” consciente y dirigido, requiere de agentes que permitan este proceso, es decir, reconsiderar su práctica como docente, enseñanza y la relación con el alumnado (Marqués Rosa et al., 2021).

Desarrollar el proceso reflexivo como una competencia interiorizada en los docentes conlleva una estructuración y un ejercicio metodológico para ejecutarla, y en la medida que dicho proceso forme parte de todas las áreas del ejercicio docente, tendrá mejores resultados para el aprendizaje de sus estudiantes. En este escenario, se erige la figura del tutor(a) académico(a) universitario(a), como el agente que facilita la adaptación de los aprendices al contexto de la Educación Superior, contribuye a su proceso de formación y se constituye como un acompañamiento beneficioso para el futuro docente (Guerrero-Ramírez et al., 2019).

Para Aguilera (2019), la acción tutorial no es concebida como un implícito adoctrinamiento, ni tampoco con una conducción de la conducta del estudiante, sino como la contribución de criterios y opciones para la apertura intelectual y profesional, que surja de una ampliación del conocimiento, del ejercicio reflexivo, crítico,

riguroso y perseverante del conocer. Este mismo autor entrega una definición sobre el tutor(a), la que se encuentra asociada al ámbito en que se desenvuelve y las finalidades que persigue en el contexto educativo, indicando que:

El tutor(a) debe contribuir a un mejor desarrollo de los itinerarios formativos del alumnado ajustado a las finalidades propias de la universidad y a un mejor aprovechamiento del período educativo. Esto exige profundizar en el conocimiento y en su interés para la vida, más que proporcionar informaciones derivadas del interés personal de quienes encuentran en las prácticas de tutoría un medio para lograr sus singulares propósitos (p. 8).

Para esto, es necesario el conocimiento que el tutor(a) tiene de sus estudiantes, saber qué sucede con los estudiantes, cuáles son sus motivaciones y ayudarlos a utilizar estrategias que les permitan hacer frente a los desafíos profesionales que vivirán en su vida profesional (Calderón-Garrido et al., 2019) ya que la acción tutorial busca, sobre todo, la formación personal del estudiante, la adquisición de competencias y el desarrollo profesional del individuo (Alonso-García, Rodríguez-García y Cáceres-Reche, 2018).

En el contexto educativo-formativo, la acción de la labor tutorial es de carácter pedagógico, la que tiene por objetivo el asesoramiento, acompañamiento, seguimiento y desarrollo del alumnado a través de procesos educativos favorables para la formación personal y profesional (Chen y Chen, 2022). Esta situación, a su vez, requiere de elementos de enriquecimiento bidireccional entre tutor(a) y tutorizado para promover espacios de confianza donde se considere las características particulares y diferenciales de cada estudiante (Martínez Clares et al., 2016). En los espacios de formación del profesorado, el proceso que conlleva la acción tutorial posee un valor agregado a los procesos formativos regulares de los futuros docentes, ya que forma parte esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de conexión entre lo teórico y lo práctico.

En este sentido, para Expósito López et al. (2020), la acción tutorial debe abarcar todas las acciones que componen las actividades educativas paralelas al desarrollo del currículo formativo. Además, estos autores destacan la relevancia que posee la acción tutorial en el proceso educativo de los estudiantes, antes, durante y después de dicho proceso, revelándolo como un pilar fundamental en el proceso de formación. Por tanto, en este trabajo de investigación, teniendo como referencia las diferentes inquietudes, aportaciones y experiencias expresadas, se pretende conocer en qué medida la reflexión personal de los futuros docentes es promovida y desarrollada por la acción del tutor(a) académico de la universidad. Esto implica, por un lado, analizar los elementos que los tutores(as) utilizan para que los estudiantes, futuros docentes, puedan reflexionar en torno a cuestiones personales de su formación, y por otro lado, identificar las características de los procesos reflexivos en la formación inicial del profesorado desde una visión comparada

2. Metodología

Este estudio forma parte de una tesis doctoral financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID. Gobierno Nacional de Chile), folio de postulación n°72190018 y por el programa de doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). La metodología aplicada en esta investigación, desde un enfoque cuantitativo es de tipo descriptivo e inferencial ya que nos permite un acercamiento inicial a la realidad para estudiarla con mayor profundidad y extraer conclusiones (Burgos García, 2011; Bisquerra, 2014). Además, se adopta un diseño no experimental, recogiendo la información mediante un cuestionario (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) cuyas propiedades psicométricas han sido validadas previamente (Lizana-Verdugo y Burgos-García, 2022).

2.1. Muestra

El tipo de muestreo utilizado en esta investigación es de carácter no probabilístico de tipo intencionado u opinático (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Bisquerra, 2014). Por tal motivo, los participantes pertenecen al Grado de Primaria de la Universidad de Granada (297) y a la Carrera de Pedagogía General Básica con Mención de la Universidad Católica del Maule (79), de los cuales un 74,2% son de género femenino, un 25,3% son de género masculino y un 0,5% son de género no binario. Por otra parte, un 33,2% de los participantes se encuentra cursando tercer año de su carrera, un 57,7% se encuentra cursando cuarto año y un 9% cursa quinto año.

2.2. Instrumento

La recogida de datos se ha realizado a través de la técnica “encuesta” denominada “Cuestionario sobre la labor Tutorial orientada a la Práctica Reflexiva” (T-PREF) elaborado por Lizana-Verdugo y Burgos-García (2022). Al tratarse de un cuestionario autoadministrado, destacan entre sus ventajas la facilidad de uso, así como el bajo coste y la rapidez para su administración a la muestra, siendo conscientes de la influencia de la tasa de respuesta, además de la deseabilidad social y sinceridad entre los encuestados en su cumplimentación (Pegalajar Palomino et al., 2021). En este estudio se analiza una de las dimensiones del cuestionario (Tabla 1) constituida por 15 ítems relacionados con la forma en que el tutor(a) académico(a) promueve en sus estudiantes la reflexión sobre su crecimiento personal y el de sus estudiantes, focalizándose en las necesidades de éstos desde una perspectiva reflexiva en torno a cuestiones políticas, sociales, ético y morales de su formación para evidenciar el aporte del docente en la construcción social.

Tabla 1

Relación de ítems correspondientes a la dimensión “el tutor(a) académico(a) promueve en sus estudiantes la reflexión sobre su crecimiento personal y el de sus estudiantes”

Ítems
1. Hace que considere los criterios éticos como igualdad o justicia en la planificación de mis clases.
2. Me incita a cuestionar mi contribución en la construcción social.
3. Me enseña a utilizar los diarios de mis experiencias de enseñanza- aprendizaje para reflexionar sobre ellos.
4. Me orienta para utilizar los hallazgos de la investigación para fundamentar mis decisiones.
5. Me enseña a plantear preguntas reflexivas para conocer socio-afectivamente a mis estudiantes.
6. Favorece mi capacidad de investigación en los centros escolares.
7. Crea espacios estructurados para el desarrollo de mi autonomía profesional como docente en formación.
8. Me enseña a analizar los acontecimientos que surgen en el aula como herramienta de reflexión.
9. Promueve mi reflexión sobre la toma de decisiones espontáneas que surgen en el aula.
10. Me incita a participar activamente en la comunidad escolar donde me encuentro.
11. Me ayuda a desarrollar las habilidades desde mi desarrollo personal a lo profesional.
12. Me ayuda en mi control emocional ante las diversas situaciones vivenciadas en la práctica.
13. Me ayuda a reflexionar sobre la repercusión de mi enseñanza en la vida de los estudiantes.
14. Me estimula a reflexionar sobre los aspectos políticos, culturales o éticos que intervienen en mi enseñanza.
15. Me incentiva a analizar la influencia de mis valores y creencias en mi ejercicio docente.

Este instrumento de recogida de datos tiene una escala de valor con formato tipo Likert de cinco puntuaciones (1=Nada; 2=Poco; 3=Suficiente; 4=Bastante; 5=Mucho) en función de la frecuencia con que el tutor(a) académico(a) estimula a los estudiantes a realizar dicha acción. Además, en palabras de Pegalajar Palomino et al. (2021), cumple con los criterios de fiabilidad y validez para la evaluación del constructo “Labor Tutorial orientada a la Práctica Reflexiva”. Por tanto, el índice de consistencia interna Alpha de Cronbach expresa un resultado muy satisfactorio (.986) y el cálculo de “coeficiente de dos mitades” (Parte 1: 0,972; Parte 2: 0,977). El análisis factorial exploratorio manifiesta que existen tres factores significativos que explican el 59.85% de la varianza, lo que apunta a la unidimensionalidad del constructo “Labor Tutorial orientada a la Práctica Reflexiva” sobre la base de estos tres factores o dimensiones. Además, teniendo como referencia a Pegalajar Palomino et al. (2021), el análisis factorial confirmatorio realizado a partir del método de “máxima verosimilitud” confirma la reformulación de la estructura inicial de la escala (a partir de 4 dimensiones y un ítem-criterio) para obtener una mejor medición del constructo “Labor Tutorial orientada a la Práctica Reflexiva”. También, se calcula el índice de validez de contenido (Lawshe, 1975) modificado por Tristán-López (2008) con el propósito de cuantificar la valoración que los jueces han otorgado a cada ítem y cuyos valores oscilaron entre los CVR' 0,87 y 0,92.

Finalmente, se realizó el cálculo de validez de constructo que nos permitió conocer las correlaciones existentes entre las variables a través de la medida de adecuación muestral KMO (.984) siendo éste confirmado a través de la Prueba de esfericidad de Bartlett (.000). Además, se concluyó con un análisis de la capacidad de discriminación de los ítems, aplicando pruebas de normalidad y la correlación ítems-test mediante el cálculo de coeficiente de correlación de Spearman, cuyos ítems oscilan entre los siguientes valores 0,692-0,920.

2.3. Procedimiento

Este trabajo de investigación contó con la participación de la Universidad de Granada (España) y la Universidad Católica del Maule (Chile) ambas instituciones relacionadas con la formación inicial del profesorado. Por tal motivo, el cuestionario fue aplicado en el segundo cuatrimestre del curso académico 2021-2022, concretamente, en los meses de enero-febrero de 2022 en dos modalidades, en el caso de los estudiantes de Chile, a través del cuestionario en GoogleForms, mientras que, en el contexto español, se aplicó el cuestionario de forma presencial. La muestra analizada fue informada previamente de las características del estudio y posteriormente se firmó un consentimiento informado antes del inicio de la recogida de los datos que había sido aprobado por el Comité de Ética en investigación de la Universidad de Granada. El número total de participantes fue de 376 individuos.

2.4. Análisis de datos

El proceso de análisis de datos se ha tenido como referencia el “proceso para efectuar un análisis estadístico” propuesto por (Hernández et al., 2014; Pegalajar Palomino et al., 2021). En este sentido y como parte de los primeros análisis del estudio, se realizó una prueba de normalidad con la finalidad de determinar el tipo de distribución y la correlación del test y los ítems que lo componen, mediante el cálculo de coeficiente de correlación de Spearman. Con el software IBM SPSS (v.25 para Windows) se ha aplicado un análisis descriptivo tomando como referencia el valor obtenido en cada una de las puntuaciones medias y desviaciones típicas y se ha analizado el nivel de consistencia interna de la escala, así como el grado de relación los ítems con la dimensión a analizar (alfa de Cronbach) con la intención de explorar las variables que predicen la valoración global del estudiante sobre los elementos utilizados en la labor tutorial junto con las características de los procesos reflexivos efectuados, se ha realizado un análisis de regresión lineal múltiple y la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre el instrumento y las variables *Género, Curso e Institución*.

3. Resultados

Uno de los primeros métodos aplicados, y que permitió determinar la fiabilidad del instrumento, fue calcular la correlación que existe entre los ítems y el valor total de la escala. Para realizar una prueba de correlación, es necesario conocer si nuestros datos poseen una distribución normal, y con ello determinar la más adecuada. Para muestras mayores a 50 datos se revisa la prueba de normalidad de Kolmogórov – Smirnov y cuando el valor de significación es superior a 0,05 podemos concluir que los datos poseen una distribución normal. De acuerdo a los resultados expuestos en la figura de prueba de normalidad del cuestionario, el valor de significación es de $,007 < \alpha < ,05$ por lo que su distribución es anormal (Figura 1).

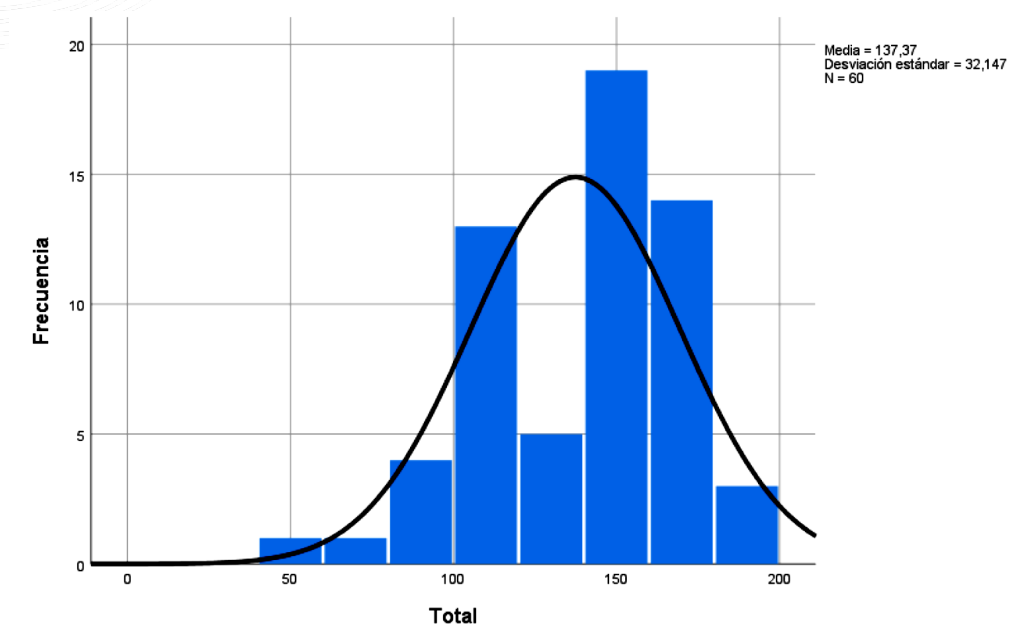


Figura 1. Histograma de normalidad

Este resultado conlleva la aplicación de correlaciones no paramétricas para determinar la correlación de los ítems con el test, concretamente el coeficiente de correlación lineal simple de Spearman (tabla 2).

Tabla 2

Correlación ítems-test Spearman.

Ítems	Enunciado	Correlación Ítem-Test de Spearman
1	Hace que considere los criterios éticos como igualdad o justicia en la planificación de mis clases.	.766**
2	Me incita a cuestionar mi contribución en la construcción social.	.763**
3	Me enseña a utilizar los diarios de mis experiencias de enseñanza- aprendizaje para reflexionar sobre ellos.	.714**
4	Me orienta para utilizar los hallazgos de la investigación para fundamentar mis decisiones.	.841**
5	Me enseña a plantear preguntas reflexivas para conocer socio-afectivamente a mis estudiantes.	.849**
6	Favorece mi capacidad de investigación en los centros escolares.	.882**
7	Crea espacios estructurados para el desarrollo de mi autonomía profesional como docente en formación.	.794**
8	Me enseña a analizar los acontecimientos que surgen en el aula como herramienta de reflexión.	.920**
9	Promueve mi reflexión sobre la toma decisiones espontáneas que surgen en el aula.	.836**
10	Me incita a participar activamente en la comunidad escolar donde me encuentro.	.717**
11	Me ayuda a desarrollar las habilidades desde mi desarrollo personal a lo profesional.	.817**
12	Me ayuda en mi control emocional ante las diversas situaciones vivenciadas en la práctica.	.779**
13	Me ayuda a reflexionar sobre la repercusión de mi enseñanza en la vida de los estudiantes.	.844**
14	Me estimula a reflexionar sobre los aspectos políticos, culturales o éticos que intervienen en mi enseñanza.	.797**
15	Me incentiva a analizar la influencia de mis valores y creencias en mi ejercicio docente.	.796**

Nota. Elaboración propia.

En cualquier caso, los resultados obtenidos de este estudio permiten visualizar de forma global y en detalle los aspectos clave que utilizan los futuros docentes en formación, de la Universidad de Granada y Católica del Maule (Chile), para que puedan generar procesos de reflexión personal y que incidan en su desarrollo profesional a partir de la labor del tutor(a) académico(a).

Tomando como referencia el objetivo 1 “analizar los elementos que los tutores utilizan para que los estudiantes, futuros docentes, puedan reflexionar en torno a cuestiones personales de su formación”, se ha realizado un análisis descriptivo basado en las puntuaciones medias (M) y medidas de tendencia central presentado en las distribuciones de frecuencia y porcentaje obtenidos tras la aplicación del cuestionario en cada uno de los ítems que forman parte de la dimensión 1 (Reflexividad personal) en la tabla 3.

Tabla 3*Distribución de frecuencias y medidas de tendencia central de la dimensión 1 Reflexividad Personal*

Ítems	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	Media	Desviación típica
Ítem 1	11 (2,9%)	30 (8,0%)	82 (21,8%)	104 (27,7%)	149 (39,6%)	3,93	1,09
Ítem 2	16 (4,3%)	41 (10,9%)	102 (27,1%)	129 (34,3%)	88 (23,4%)	3,62	1,08
Ítem 3	15 (4,0%)	35 (9,3%)	84 (22,3%)	113 (30,1%)	129 (34,3%)	3,81	1,12
Ítem 4	19 (5,1%)	50 (13,3%)	113 (30,1%)	120 (31,9%)	74 (19,7%)	3,48	1,10
Ítem 5	16 (4,3%)	61 (16,2%)	91 (24,2%)	109 (29,0%)	99 (26,3%)	3,57	1,16
Ítem 6	14 (3,7%)	57 (15,2%)	89 (23,7%)	114 (30,3%)	102 (27,1%)	3,62	1,14
Ítem 7	16 (4,3%)	44 (11,7%)	107 (28,5%)	114 (30,3%)	95 (25,3%)	3,61	1,11
Ítem 8	6 (1,6%)	28 (7,4%)	77 (20,5%)	120 (31,9%)	145 (38,6%)	3,98	1,01
Ítem 9	13 (3,5%)	50 (13,3%)	75 (19,9%)	127 (33,8%)	111 (29,5%)	3,73	1,12
Ítem 10	11 (2,9%)	23 (6,1%)	60 (16,0%)	111 (29,5%)	171 (45,5%)	4,09	1,05
Ítem 11	12 (3,2%)	29 (7,7%)	86 (22,9%)	141 (37,5%)	108 (28,7%)	3,81	1,03
Ítem 12	30 (8,0%)	61 (16,2%)	103 (27,4%)	95 (25,3%)	87 (23,1%)	3,39	1,22
Ítem 13	11 (2,9%)	38 (10,1%)	83 (22,1%)	116 (30,9%)	128 (34,0%)	3,83	1,09
Ítem 14	13 (3,5%)	58 (15,4%)	112 (29,8%)	103 (27,4%)	90 (23,9%)	3,53	1,11
Ítem 15	22 (5,9%)	42 (11,2%)	86 (22,9%)	101 (26,9%)	125 (33,2%)	3,70	1,20
Total						3,71	,842

Los resultados son coincidentes en señalar que un alto porcentaje de las respuestas de los estudiantes considera que el tutor(a) académico(a) estimula “Bastante” a realizar las acciones que permiten una práctica reflexiva personal sobre su formación ($\sum 1717/30\%$). Por una parte, el tutor(a) académico(a) incita a replantear al futuro maestro su participación en la construcción social (ítem 2), a partir del uso de estrategias de decisión (ítem 4; ítem 9) a partir de preguntas reflexivas (ítem 5) fomentando capacidades de investigación (ítem 6) y la creación de espacios reflexivos estructurados (ítem 7) para el desarrollo de una autonomía personal-profesional (ítem 11) como docente en formación. Los valores mínimos y máximos resultantes oscilan entre los 109/29% y 141/37,5%.

Por otra parte, los futuros maestros consideran que el tutor(a) académico(a) estimula significativamente la reflexión personal ($\sum 1701/30\%$). Concretamente, la consideración de criterios éticos como la igualdad o la justicia en la planificación de las clases y cómo influye en el ejercicio docente (ítem 1; ítem 15), el uso estratégico del diario reflexivo (ítem 3) con la finalidad de analizar los acontecimientos que surgen en el aula (ítem 8). Además, fomenta la participación y la reflexión didáctica activa del maestro en formación, tanto en el aula como en la comunidad escolar (ítem 10; ítem 13). En este aporte analítico, los valores se encuentran entre 125 y 171. Es importante destacar que sus porcentajes superan el 33%, con un máximo que alcanza el 45,5%.

A continuación, la figura 2 permite clarificar la valoración realizada por los futuros maestros respecto a la labor tutorial y las acciones que permiten una reflexión personal, calculándose la media agrupada de las puntuaciones de la dimensión 1. Esta figura se especifica la tendencia de las frecuencias para cada categoría, siendo esta congruente y complementaria con la información contenida en la tabla 3.

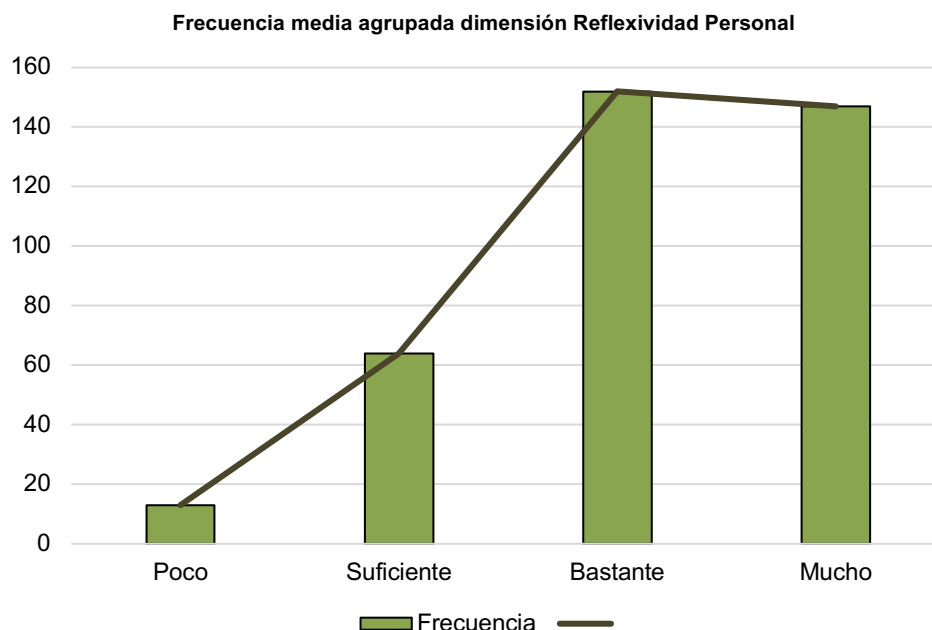


Figura 2. Frecuencia media agrupada de la dimensión 1 Reflexividad Personal

Para conocer el grado de dispersión de los datos respecto a la media aritmética (Hernández et al., 2014) se procedió a realizar el cálculo de la desviación típica bajo dos modalidades. Los resultados señalan que en general las opiniones de los futuros maestros poseen desviaciones que oscilan entre $\sigma=1,017$ (ítem 8) y los $\sigma=1,228$ (ítem 12) respecto de las medias aritméticas. Los valores expresados permiten confirmar lo señalado anteriormente sobre la homogeneidad de la valoración sobre la labor tutorial.

En cuanto al objetivo 2 “identificar las características de los procesos reflexivos en la formación inicial del profesorado desde una visión comparada”, la finalidad que se persigue es fortalecer los análisis realizados permitiendo conocer su grado dispersión comparando los resultados obtenidos a partir de las dos instituciones (Universidad de Granada -España- y Universidad Católica del Maule -Chile-) que forman parte del estudio. En el contexto del Grado de Primaria de la Universidad de Granada los datos nos muestran que la media aritmética es de $M= 3,74$ y una desviación típica de $\sigma=,820$. Lo anterior nos indica que los maestros en formación valoran positivamente la labor tutorial y las acciones que los mueven a desarrollar una reflexividad personal, ya que su media se encuentra cercana a la valoración “Bastante” y su desviación es baja, lo que da cuenta de un alto grado de homogeneidad. Sin embargo, entre las opiniones de los futuros maestros se encuentran cinco valores atípicos correspondientes a estudiantes que valoran de forma negativa su experiencia con el tutor(a) académico(a), cuyas razones no son abordadas en esta investigación.

En cuanto a los datos extraídos de la Universidad Católica del Maule (Chile), encontramos una valoración positiva sobre la labor tutorial, con una media $M= 3,60$ y una desviación típica que demuestran que en general las puntuaciones de dicha universidad se desvían $\sigma=,917$ en relación al promedio (figura 5).

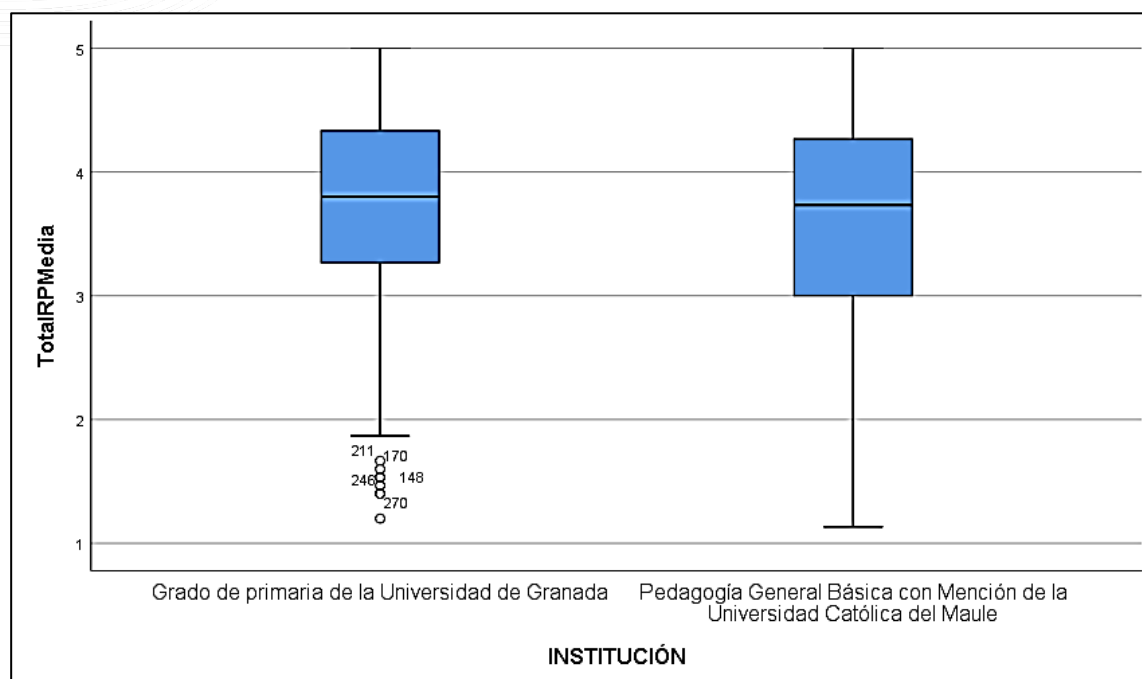


Figura 5. Distribución de la valoración sobre la labor tutorial por institución

Finalmente, se lleva a cabo la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para correlacionar variables y establecer si existen diferencias estadísticamente significativas entre la dimensión Reflexividad Personal cuyos estadísticos (media, desv. estándar, mínimo y máximo) se muestran en la tabla 4 y las variables género, Institución y nivel socioeconómico.

Tabla 4
Estadísticos y prueba U Mann-Whitney según variables.

Variable	Estadístico	Reflexividad Personal
Género	Media	4,05
	Desviación estándar	,891
	U de Mann-Whitney	243,000
	Z	-1,188
Curso	Sig. asintótica(bilateral)	,235
	Media	4,05
	Desviación estándar	,891
	U de Mann-Whitney	239,500
Institución	Z	-3,145
	Media	4,05
	Desviación estándar	,891
	U de Mann-Whitney	296,000
	Z	-1,863
	Sig. asintótica(bilateral)	,062

Nota. Elaboración propia.

Los resultados expuestos en la tabla 5 muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables “género” y “nivel socioeconómico” con respecto a la dimensión Reflexividad personal. Sin embargo, en la variable “Curso” el p valor de Sig. asintótica (bilateral) es de ,002, el que encuentra por debajo del nivel de significancia 0,05, por lo que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción que tienen los estudiantes de cuarto y de quinto año sobre el rol del tutor y la promoción de una reflexividad personal.

4. Discusión

En este apartado de discusión, teniendo como referencia nuestro objetivo de estudio, conocer en qué medida la reflexión personal de los futuros docentes es promovida y desarrollada por la acción del tutor(a) académico de la universidad, se procederá a debatir y analizar los hallazgos obtenidos teniendo como referencia diferentes aportaciones sobre la temática de estudio. A este respecto, el análisis de los elementos que los tutores(as) utilizan para que los estudiantes, futuros docentes, puedan reflexionar en torno a cuestiones personales de su formación, es el control emocional de las diversas situaciones viven en sus prácticas y en el estímulo que reciben para considerar que aspectos políticos, culturales y éticos intervienen en su propia enseñanza. A este respecto, el resultado obtenido es muy diferente a lo planteado por Gkonou y Miller (2020) ya que recomiendan incorporar en las prácticas educativas el análisis y el control de las emociones que les permita desarrollarse en la parte profesional y personal, puesto que, la misma práctica reflexiva requiere de profesionales que analicen lo que piensan, hacen y sobre todo, lo que sienten, con la finalidad de aprender de ellos. Desde esta perspectiva, el/la tutor/a debe ser consciente y replantear significativamente los aspectos políticos, culturales y éticos que subyacen en sus aulas y por ende en su enseñanza (Pérez-García, 2005).

Dentro de los aspectos clave que declaran una presencia mayor en este estudio, encontramos aquellos que se relacionan con tres aspectos propios de la reflexión: el desarrollo profesional; los procesos de investigación; el cuestionamiento crítico y resolución de problemas profesionales. El desarrollo profesional que los estudiantes pueden alcanzar en sus periodos de práctica se entrelaza con las funciones que varios autores (Aguilera, 2019 y Ruffinelli, De la Hoz y Álvarez, 2020) destacan como funciones esenciales de la labor tutorial. Para alcanzar dicho desarrollo, el futuro docente, según palabras de Tajeddin y Aghababazadeh (2018), debe llevar a cabo un “razonamiento fuerte”, que le permita evaluar críticamente su desempeño personal y profesional y su implicación en el aula. En este sentido, el rol tutorial en la formación de los futuros docentes coincide plenamente con lo expresado anteriormente por Aguilera (2019) y Ruffinelli, De la Hoz y Álvarez (2020) ya que cumplen dichas funciones a partir de la creación de espacios para la mejora de habilidades y la autonomía profesional.

Por otra parte, esta reflexión, impulsada por procesos de investigación y cuyo propósito es el desarrollo de la capacidad investigadora de los estudiantes en los centros escolares y cómo los hallazgos de dicha investigación permiten fundamentar las decisiones en el aula, competencia investigadora clave planteada por García Nieto (2008), permite al estudiante adentrarse en un pensamiento crítico sobre los factores que intervienen en el aula, la que forma parte de las funciones centrales en el rol tutorial (Correa et al., 2014; Aguilera, 2019). Asimismo, el cuestionamiento crítico de la profesión docente, relacionadas al aporte de su acción a la construcción social y al conocimiento socioafectivo de sus estudiantes, posee una valoración positiva y coincide con lo expresado en diferentes estudios (Pérez García, 2005; Correa et al, 2014 y Aguilera, 2019). Al respecto, las preguntas deliberativas para analizar el desempeño académico y profesional son consideradas como procesos de autocuestionamiento básicos para alcanzar una práctica reflexiva (Derobertmasure y Dehon, 2012), ya que son instancias de enfrentamiento y conocimiento sobre la teórica, la práctica y la profundidad con que comprendo mi propio quehacer educativo (Pacheco, 2013).

El análisis de los criterios éticos, valores y creencias que se encuentran implícitas en las clases y cómo estos repercuten en los propios alumnos, son aspectos muy valorados por los futuros docentes, elemento clave que debe ser promovido, según Pérez García (2005), por el tutor(a) académico. Lo anterior se complementa, según Korthagen (2017), cuando debe ser un aspecto a considerar si el propósito es formar a docentes con capacidad de razonamiento y crítica sobre su desarrollo profesional. Por otra parte, este estudio coincide con Rivas et al. (2017), cuando los estudiantes declaran que la reflexión impulsada por estrategias crítico-analíticas como son los diarios de experiencias y los incidentes críticos o acontecimientos de aulas, son acciones muy importantes, y que precisamente se alzan como promotores de una práctica reflexiva docente.

En cuanto a las acciones que se relacionan con la adquisición de herramientas y habilidades que le permitan al futuro estudiante insertarse laboralmente, este estudio coincide con lo manifestado por Pacheco (2013) y Aguilera (2019) ya que los tutores son promotores constantes de la participación de los estudiantes en la comunidad educativa, entendiendo que es una instancia donde los estudiantes pueden nutrir o enriquecer su perspectiva con las de los docentes en ejercicio.

Este trabajo de investigación también identifica las características de los procesos reflexivos en la formación inicial del profesorado desde una visión comparada, desde el contexto del de la Universidad de Granada (España) y Católica del Maule (Chile), la reflexión ha sido ampliamente compartida, tanto por su

base teórica clave para entender la enseñanza como por los enfoques prácticos para entender la acción. Ambas instituciones coinciden en la importancia que tienen sobre la acción tutorial y la promoción de una reflexividad personal, partiendo de las variables género, curso e institución. Esta afirmación responde al grado de inserción de los estudiantes a los centros escolares, el que aumenta gradualmente conforme avancen en su plan de estudios y que requerirá, un mayor acompañamiento tutorial (Beauchamp, 2015). Por tanto, es importante destacar, coincidiendo con Ruffinelli, De la Hoz y Álvarez (2020), que las dos instituciones universitarias participantes no tienen incorporada la práctica reflexiva como eje central, y esto, constituye un primer obstáculo que dificulta la formación inicial del profesorado. Esta situación incide sobre el significado e impacto atribuido a la implementación de procesos reflexivos en las instancias universitarias de formación docente anteriormente citadas, pero también, sobre el concepto de reflexión y en particular, sobre el término "reflexión crítica", ya que, en palabras de Correa et al. (2014) y Beauchamp (2015), los cambios en los enfoques epistemológicos, la comprensión y el desarrollo de esta temática como un aspecto transversal en todas las áreas de formación de maestros, otorgan esa dificultad conceptual para definirla.

Debido a esta dificultad conceptual existente en torno a la reflexión, no hay un consenso sobre cómo debe enseñarse en contextos donde la ejecución de este recurso o modelo resulta de gran relevancia para la construcción y profesionalización efectiva del profesorado. Coincidimos con Korthagen (2017), cuando en la acción de enseñar del tutor(a) académico(a), los procesos reflexivos quedan integrados en la planificación, desarrollo y toma de decisiones del docente, pero también es importante potenciar o reforzar la reflexividad, no solo desde aspectos técnico-didácticos, sino que, también, desde aquellos relacionados con nuestro comportamiento, valores, sentimientos, significados, habilidades y emociones.

Además, este estudio destaca de forma significativa que la reflexión es beneficiosa si se estimula a los futuros docentes a reflexionar sobre las propias experiencias de su clase en base a sus preocupaciones personales, como así lo plantea Korthagen (2017). A esta forma de concebir la reflexión en el prácticum se le denomina "práctica reflexiva" entendida como la forma de establecer un puente entre el individuo y su contexto, ofrece la posibilidad de que los maestros en formación examinen críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza que les permita identificar aquellas situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas, mejoradas o innovadas (Ramón, 2018).

Además, coincidimos con Liu & Ball (2019) cuando se señala que la práctica reflexiva necesita crear espacios estructurados para el desarrollo de una autonomía profesional como docente en formación, permitiendo la adquisición de nuevos conocimientos y la resolución de problemas pedagógicos teniendo como referencia criterios éticos como igualdad de oportunidades o justicia social. En este escenario, resulta interesante potenciar, desde las instituciones universitarias de formación docente, la participación activa en la comunidad escolar donde la labor tutorial vehiculice la práctica reflexiva (Ruffinelli, De la Hoz y Álvarez, 2020).

También es importante entender, desde lo obtenido en nuestro estudio que la práctica reflexiva es un proceso en el que no sólo está involucrado el carácter profesional de un docente, sino que también están los aspectos sociales, culturales y emocionales extraídas de las diversas situaciones vivenciadas en la práctica docente ya que supone el hecho, según Correa et al (2014), que la reflexión no puede estar desvinculado de los eventos que mueven dicho proceso reflexivo.

Finalmente, desde los resultados obtenidos en este trabajo de investigación, podemos afirmar, teniendo como referencia estudios como Jiménez (2019) y Correa et al. (2014) que el desarrollo de procesos y prácticas reflexivas generarían un modelo de cambio formativo donde la enseñanza universitaria debe formar futuros docentes crítico-reflexivos, capaces de analizar y ajustar su forma de enseñar con inquietudes y requerimientos de su alumnado. Este tipo de maestro necesita la competencia investigadora como eje vertebrador de su práctica profesional y estructura mental-reflexiva (García Nieto, 2008), teniendo como base, su propia experiencia personal (Correa et al., 2014).

5. Conclusiones

Como conclusión de este estudio se destaca que las instituciones universitarias de formación del profesorado deben contribuir a que los futuros docentes sean capaces de reflexionar en torno a los aspectos personales que configuran su ejercicio profesional, valorando los diversos criterios que intervienen en su formación, su contribución social, su participación en la comunidad educativa y su implicación en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, por lo que, dichos espacios, deben ser abiertos, sistemáticos e institucionalizados por los programas de formación docente.

Otra conclusión a considerar es sobre la idea de “práctica reflexiva”, ya que se entiende como un proceso (individual o colectivo) que permite cuestionar el quehacer educativo, con el propósito de que el docente pueda autoformarse, adquirir nuevos conocimientos, investigar y asimilar los cambios que se presentan a diario. Su contribución abarca distintos aspectos propios de la formación docente: el desarrollo personal-profesional, mejorar y humanizar la práctica educativa y constituirse como el primer contacto real con la profesión. Además, encontramos que la concepción de docente reflexivo se relaciona con ser un gran observador, ético y crítico ya que le posibilitaría un autoconocimiento de su labor profesional y del aprendizaje que adquiere su alumnado.

Asimismo, es esencial que los tutores/as académicos/as cuenten con mecanismos o estrategias para fortalecer en los estudiantes el control emocional ante las diversas situaciones que se presentan en el quehacer educativo, entre otros aspectos, facilitando el manejo del aula permitiendo un alto grado de comprensión de su propio ejercicio profesional. Adicionalmente, las estrategias de acción tutorial deben considerar elementos relacionados con la reflexión sobre cuestiones políticas, culturales y éticas que subyacen en las clases, ya que dichos aspectos forman parte intrínseca del rol docente. Además, se concluye que la función tutorial y la promoción de reflexiones personales, es bien valorada y percibida por los estudiantes de ambas instituciones educativas universitarias, destacando que dichos tutores(as) son profesionales competentes para promover procesos reflexivos personales.

En cuanto a una posible limitación de este trabajo de investigación sería ampliar el contexto de análisis reflexivo en el proceso de formación de los futuros/as maestros/as. En este sentido, cabría la necesidad de contar con la perspectiva del tutor/a profesional ya que sería interesante conocer la implicación que las prácticas reflexivas impulsadas desde la institución universitaria tendrían su efecto en la realidad socioprofesional de los centros escolares donde, los futuros maestros/as, tienen su primera toma de contacto laboral.

Finalmente, como prospectiva de estudio, sería pertinente un análisis de necesidades formativas que contemplen el diseño y/o perfeccionamiento de las estructuras de formación que capaciten a los tutores(as) académicos(as) en estrategias, técnicas o mecanismos que les permitan promover procesos de reflexión personal en sus estudiantes, es decir, enriquecer los procesos vividos en el periodo de prácticum, profesionalizar la carrera y fortalecer la función o el rol del tutor(a) académico(a) universitario(a) al respecto.

Contribución de los autores

Antonio Burgos-García: Conceptualización, Investigación, Administración del proyecto, Recursos, Supervisión, Visualización, Escritura (revisión y edición). **Alexis Lizana-Verdugo:** Recopilación y gestión de los datos (data curation), Análisis formal, Adquisición de financiación, Metodología, Recursos, Software, Escritura del borrador original, Validación.

Apoyos

Artículo vinculado a la tesis doctoral del programa de doctorado en Ciencias de la Educación con mención de calidad (19/09/2007) de la Universidad de Granada (España). Esta investigación se encuentra financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID. Gobierno de Chile), folio de postulación n° 72190018.

Transferencia

Este estudio forma parte de una tesis doctoral financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID. Gobierno Nacional de Chile), folio de postulación n°72190018 y por el programa de doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España).

Referencias

- Aguilera, J.L. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. *Pro-Posições*, (30), 1–27. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0038>
- Alonso-García, S., Rodríguez-García, A.M. y Cáceres-Reche, M.P. (2018). Análisis de la Acción Tutorial y su Incidencia en el Desarrollo Integral del Alumnado. El Caso de la Universidad de Castilla La Mancha, España. *Formación Universitaria*, 11(3), 63–72. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300063>
- Baer, S. (2018). The Design-Debrief: Using Storytelling to Connect Preservice Teacher Reflection With Design-Thinking. *LEARNING Landscapes*, 11(2), 61–75. <https://doi.org/10.36510/learnland.v11i2.947>
- Burgos García, A. (2011). Análisis de los sistemas de formación en prevención de riesgos laborales en los centros escolares: hacia una cultura de prevención. *Revista Española de Educación Comparada*, 18(1), 227-254. <https://doi.org/10.5944/reec.18.2011.7563>

- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla.
- Calderón-Garrido, D., Gustems-Carnicer, J., Arús, M. E., Ayuste-Gonzalez, A., Batalla, A., Boix, R., Calderón-Garrido, C., Castell, J., Elgstrom, E., Fons, M., Kieling, M., Kirchner, T., Martín, C., Oporto, M., Oriola, S., Torres, A. y Wilson, A. E. (2019). Engagement project: Elements for a reformulation of the Tutorial Action Plan of the Teacher Training degrees at the University of Barcelona. *Cultura y Educación*, 31(1), 188–197. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1551652>
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S. y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 71–86. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000200005>
- CRUE (2021). *Universidad 2030: Propuesta para el debate*. CRUE Universidades Españolas. Recuperado de: https://www.crue.org/wpcontent/uploads/2021/11/CRUE_UNIVERSIDAD2030_VERSION-DIGITAL.pdf
- Derobertmeasure, A., y Dehon, A. (2012). Double lecture de l'action: des gestes professionnels à la rétroaction. *Phronesis*, 1(2), 24–44. <http://www.erudit.org/revue/phro/2012/v1/n2/1009058ar.pdf>
- De Pro Bueno, A., De Pro Chereguini, C., y Cantó Doménech, J. (2022). Cinco problemas en la formación de maestros y maestras para enseñar ciencias en Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Continuación de la antigua revista de escuelas normales, 97(36.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.92510>
- Chen, Z., y Chen, R. (2022). exploring the key influencing factors on teachers' reflective practice skill for sustainable learning: A mixed methods study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 2–21. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811630>
- Expósito López, J., Chacón-Cuberos, R., Parra-González, M. E., Aguaded-Ramírez, E. M., y Conde Lacárcel, A. (2020). Tutorial action and emotional development of students as elements of improved development and preventing problems related with coexistence and social aspects. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(2), 615–627. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10020045>
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(1), 21–48.
- Gkonou, C. y Miller, E.R. (2020). An Exploration of Language Teacher Reflection, Emotion Labor, and Emotional Capital. *TESOL Quarterly*, 0(0), 1–22. <https://doi.org/10.1002/tesq.580>
- Guerrero-Ramírez, J., Fuster-Guillén, D., Gálvez-Suarez, E., Ocaña-Fernández, Y. y Aguinaga-Villegas, D. (2019). Componentes predominantes de la acción tutorial en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 304–314. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.300>
- Hernández Sampieri, Baptista Lucio, P., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018) *Metodología de la investigación*. Las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta. McGrawHill, Nueva York.
- Jiménez, D. (2019). El maestro reflexivo, una postura abierta a la acción para el cambio. *Revista Educación y Ciudad*, 2(37), 115–123. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2152>
- Korthagen, F.A.J. (2017). 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.002>
- Lamb, P. y Aldous, D. (2016). Exploring the relationship between reflexivity and reflective practice through lesson study within initial teacher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 99–115. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-11-2015-0040>
- Lawshe, C. H. (1975). a quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lizana-Verdugo, A. & Burgos-García, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 93-112.
- Liu, K., y Ball, A. F. (2019). Critical reflection and generativity: toward a framework of transformative teacher education for diverse learners. *Review of Research in Education*, 43(1), 68–105. <https://doi.org/10.3102/0091732X18822806>
- Marqués Rosa, M.D.L.L., Molina Hernández, F.G., Gómez Nocetti, V.D.L., y Angulo Carmona, M.B. (2021). A sistematization of the reflective practice between teacher and critical friend. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 137–159. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200137>
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J. y Martínez Juárez, M. (2016). Las TICS y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XX1*, 19(1), 287–310. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13942>
- Pacheco, C. (2013). La reflexión docente: eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas en los docentes. *Zona Próxima: Revista Del Instituto de Estudios Superiores En Educación*, 19, 107–118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416682>
- Pegalajar Palomino, M.C., Martínez Valdivia, E. & Burgos García, A. (2021). Análisis de la responsabilidad social en estudiantes universitarios de Educación. *Formación Universitaria*, 14(2), 95-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200095>
- Pérez-García, M. (2005). ¿Se pueden determinar las funciones del supervisor universitario? *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 23(2), 315–332.

- Ramón, R. (2018). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle, Revista de Divulgación y Difusión Cultural*, 2(11), 27–32. <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2456>
- Rivas, H., Vásquez, C. y Pincheira, N. (2017). Análisis de un proceso de práctica profesional orientado a la reflexión docente. *Actas Del Segundo Congreso Internacional Virtual Sobre El Enfoque Ontosemiótico Del Conocimiento y La Instrucción Matemáticos.*, 1–10. enfoqueontosemiotico.ugr.es/civeos.html
- Ruffinelli, A., De la Hoz, S. y Álvarez, C. (2020). Practicum tutorials in initial teacher training: conditions, strategies, and effects of reflective practice. *Reflective Practice*, 21(1), 54–67. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1708712>
- Tajeddin, Z. y Aghababazadeh, Y. (2018). Blog-Mediated Reflection for Professional Development: Exploring Themes and Criticality of L2 Teachers' Reflective Practice. *TESL Canada Journal*, 35(2), 26–50. <https://doi.org/10.18806/tesl.v35i2.1289>
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en medición*, 6(1), 37-48.
- UNESCO. (2018). *Avances en la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial*. Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Available online: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266176_spa?posInSet=1&queryId=56e66126-33e0-4c4b-b491-85968586ac15
- United Nations. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Recuperado de: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>