

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.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.515491>

El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente

Alexis Lizana-Verdugo, Antonio Burgos-García
Universidad de Granada

Resumen

El acompañamiento y tutorización de los futuros docentes, junto a la promoción y el desarrollo de habilidades reflexivas, constituyen elementos esenciales para profesionalizar y mejorar los procesos vividos en la formación académica de un docente en formación. Este artículo tiene como objetivo conocer, luego del cálculo de la validez y fiabilidad de un cuestionario, las percepciones de los estudiantes de formación inicial docente respecto a la labor tutorial y su orientación a una práctica reflexiva. El procedimiento empleado permite conocer la opinión de los estudiantes sobre la labor del tutor/a y las propiedades psicométricas del instrumento, mediante pruebas de validez de contenido, validez de constructo y pruebas de fiabilidad. La muestra está constituida por 60 estudiantes de Educación Básica de la Universidad Católica del Maule, Chile. Los resultados muestran que las dimensiones teóricas establecidas a priori (Reflexividad Personal, Práctica Reflexiva y Reflexión sobre su Formación), son confirmadas estadísticamente, y de forma significativa con la obtención de una redistribución de los ítems. Asimismo, se vislumbra la valoración positiva que la muestra posee respecto al rol del tutor/a académico/a universitario/a y su orientación a una práctica reflexiva. Finalmente, se obtiene un instrumento válido y fiable denominado “Cuestionario sobre la acción tutorial orientada a la reflexión en el prácticum” que se alza como una herramienta útil para la mejora de los procesos vividos en el prácticum propiciados por el rol del tutor/a académico/a universitario/a.

Palabras clave

Cuestionario; validación de escala; práctica reflexiva; tutoría.

Contacto:

Alexis Lizana Verdugo, alizanav@correo.ugr.es, 18012.

Artículo vinculado a tesis doctoral del programa de doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España, la que se encuentra financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), folio de postulación n°72190018.

The study of reflective practice and tutorial work in the teacher training process

Abstract

The accompaniment and tutoring of future teachers, together with the promotion and development of reflective skills, constitute essential elements to professionalize and improve the processes experienced in the academic training of a teacher in training. This article aims to find out, after calculating the validity and reliability of a questionnaire, the perceptions of initial teacher training students regarding tutorial work and their orientation towards reflective practice. The procedure used allows knowing the opinion of the students about the work of the tutor/a and the psychometric properties of the instrument, through tests of content validity, construct validity and reliability tests. The sample is constituted by 60 students of Basic Education of the Catholic University of Maule, Chile. The results show that the theoretical dimensions established a priori (Personal Reflexivity, Reflective Practice and Reflection on their Training), are confirmed statistically, and in a significant way with the obtaining of a redistribution of the items. Likewise, the positive assessment that the sample has regarding the role of the university academic tutor/a and its orientation towards a reflective practice is glimpsed. Finally, a valid and reliable instrument called "Questionnaire on the tutorial action oriented to reflection in the practicum" is obtained, which stands as a useful tool for the improvement of the processes experienced in the practicum propitiated by the role of the university academic tutor/a.

Key words

Questionnaire, scale validity, reflective practice, tutoring.

1. Introducción

El interés creciente que despierta la investigación sobre la calidad de la educación y la asociación inherente con los objetivos futuros que proyectan diferentes estados para sus ciudadanos, constituye un pilar fundamental en el conocimiento científico. En efecto, los estudios son tan variados como rigurosos, y abarcan las diferentes modalidades e instancias en donde la mejora educativa pueda hacer su aparición, desde la educación infantil o preescolar, hasta la formación del profesorado. Un claro ejemplo que demuestra lo anterior lo confirma informe McKinsey (Barber & Mourshed, 2007) declarando que uno de los agentes más importantes para el progreso educativo es justamente el docente, y un avance significativo en los procesos de formación inicial conllevaría mejoras en los aprendizajes de sus estudiantes.

Por esta razón es necesario promover, en la formación inicial del profesorado, procesos reflexivos que sean sistemáticos y consientes, donde los docentes logren desarrollar el máximo de sus capacidades y así tener una comprensión de su ejercicio profesional, permitiendo a su vez tener una visión global y particular sobre sus ideas y su forma de enseñanza. En este escenario, el momento ideal para poner en ejercicio la capacidad reflexiva de un docente y el desarrollo de competencias es el prácticum. Para Lizana-Verdugo (2021) "El Prácticum forma parte esencial en la formación de un docente, ya que constituye

un espacio para el análisis y la reflexión sobre su enseñanza y de los hechos producidos en el aula” (p. 708). Por otra parte, González-Sanmamed & Fuentes (2011) señalan que:

El Prácticum constituye un espacio privilegiado para analizar el conocimiento de y para la enseñanza: para la reflexión sobre qué y cómo conocen los profesores; cómo y quién construye, sistematiza y difunde el conocimiento a partir de la práctica y, en definitiva, qué orientaciones serían las más pertinentes para que los procesos de aprendizaje y de formación sean efectivos (p. 49).

El prácticum permite al docente desarrollar no solo los aspectos cognitivos, conceptuales, metodológicos, investigativos o pedagógicos, sino que también permite la inclusión de los sentimientos, creencias, valores y emociones que forman parte del docente y de cualquier ser humano, en el prácticum se dan cita diversos sentimientos en los que se mezcla lo personal y lo profesional, se integra lo subjetivo y lo objetivo y, en cierta manera, se proyecta lo que uno es en lo que uno hace (Latorre Medina & Blanco Encomienda, 2011).

En el contexto educativo la acción de la labor tutorial es de carácter pedagógico, la que tiene por objetivo el asesoramiento, acompañamiento, seguimiento y desarrollo integral del alumnado, a través de procesos educativos favorables para formación personal y profesional, la que a su vez requiere de elementos de enriquecimiento bidireccional entre tutor/a y tutorizado/a para promover espacios de confianza, en 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.

Expósito López et al. (2020) hacen un énfasis en que la acción tutorial debiera abarcar todas las acciones que componen las actividades educativas en un entorno escolar, por lo que es una actividad que se desarrolla de forma paralela al desarrollo del currículo educativo. Amor Almedina (2016) señala que la acción tutorial debe ejercerse de acuerdo a tres principios: principio de prevención; principio de desarrollo del individuo; principio de intervención educativa.

La colaboración que el tutor/a brinda a los docentes en formación contribuye a adquirir un sentimiento de acompañamiento al educando, asimismo facilita la construcción de una red de apoyo emocional y psicológico, que permitirá al docente en formación afianzar su autoconfianza y adquirir procesos reflexivos (Cid et al., 2011) que les permitirá transparentar su ejercicio docente, de enseñanza y de aprendizaje.

La formación del profesorado, bajo un prisma enfocado en la reflexión sobre su propio ejercicio, permite nutrir aspectos que no son abordados en un aula común, y contribuyen a profesionalizar la labor docente, ya que dota de sentido al conocimiento teórico y permite la adecuación de nuestro actuar. Al respecto, Gelfuso & Dennis (2014) señalan que, en ausencia de conocimientos teóricos, la reflexión conduciría a afianzar nuevos conocimientos, los que son prácticos y basados en el sentido común. Para que dicho proceso se lleve a cabo de una forma más fluida se vea mejor promovida, la acción moderadora de un docente preparado y competente en el ejercicio de reflexionar, será oportuno en la búsqueda de consolidar nuevos conocimientos cuya base sea su propio ejercicio profesional, en donde las tutorías prácticas favorecen la promoción de la práctica reflexiva (Crichton & Valdera Gil, 2015).

Por esta razón, la construcción, validez y fiabilidad de un cuestionario que permita explorar y conocer cómo es promovida la práctica reflexiva por los tutores/as universitario/as en contextos educativos de formación inicial del profesorado se alza como una herramienta que

permitirá extraer evidencias de contextos sociales, culturales y sistemas educativos que poseen lineamientos legales muy disímiles.

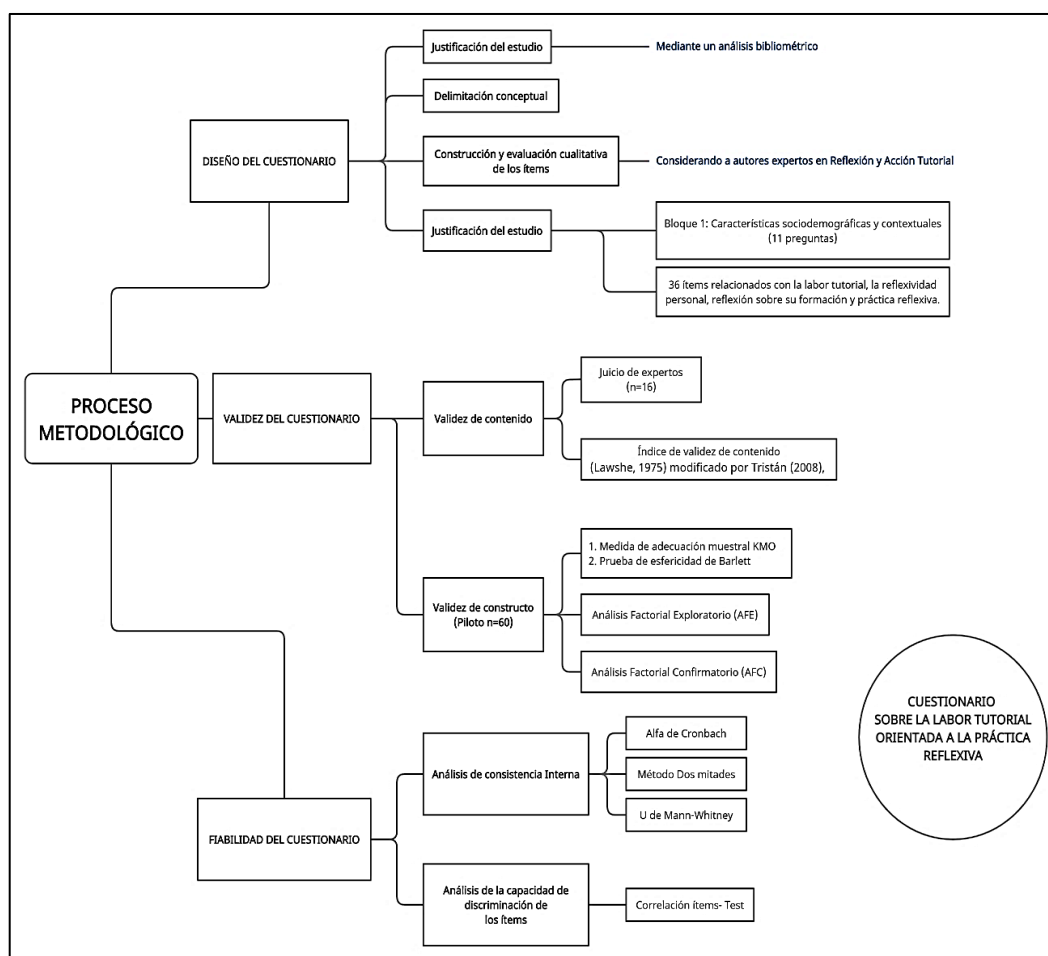
2. Método

En el presente artículo se adopta una metodología cuantitativa, cuyos propósitos son: a) Determinar la validez y la fiabilidad de un cuestionario sobre el rol del tutor/a académico/a universitario/a y la práctica reflexiva; b) conocer la percepción de los docentes en formación respecto al rol del tutor/a académico/a universitario/a; c) Describir el rol del tutor/a académico/a universitario/a y su orientación hacia una práctica reflexiva

Siguiendo el proceso metodológico recomendado por Carretero-Dios & Pérez (2005) se estructura un cuestionario que permite conocer la percepción de los estudiantes sobre la labor del tutor/a universitario/a y el grado de acercamiento que sus acciones tienen a la práctica reflexiva (Figura 1).

Figura 1.

Proceso metodológico para construcción y validación de cuestionario.



Elaboración propia.

2.1. Instrumento

Se elaboró un cuestionario de acuerdo al objetivo final del estudio para posteriormente, y luego de una revisión bibliográfica (López-López et al., 2021), redactar 36 ítems que permitirán recoger de manera efectiva la información relevante para los propósitos del estudio, los que se encuentran agrupados en cuatro (4) dimensiones con su conceptualización operativa.

- Dimensión 1: Características demográficas y de contexto.
- Dimensión 2: Ítems sobre Reflexión sobre su Formación.
- Dimensión 3: Ítems sobre Práctica reflexiva.
- Dimensión 4: Ítems sobre Reflexividad Personal.

Respecto a los ítems, se han considerado los estudios sobre reflexión desarrolladas por Pérez-García (2001), Ajayi (2011) y Derobertmeasure & Dehon (2012b) los cuáles proponen niveles reflexivos y su asociación con algunos elementos centrales vividos en el prácticum. Asimismo, se reconoce la importancia que el rol del tutor/a académico/a universitario/a posee en el prácticum de los estudiantes en formación estudiados por Pérez-García (2005), Cid Sabucedo & Ocampo Gómez (2006), García Nieto (2008), García (2019) y Ruffinelli et al. (2020). La escala utilizada en el cuestionario es de tipo Likert, detallada a continuación:

Tabla 1

Escala Likert para cuestionario

Categoría
1= El profesor tutor/a no me estimula NADA a realizar esta acción.
2= El profesor tutor/a me estimula POCO a realizar esta acción.
3= El profesor tutor/a me estimula SUFICIENTE a realizar esta acción.
4= El profesor tutor/a me estimula BASTANTE a realizar esta acción.
5= El profesor tutor/a me estimula MUCHO a realizar esta acción.

Nota. Elaboración propia.

2.2. Procedimiento

La elaboración de un instrumento que cumpla con estándares de calidad para ser aplicado en contextos cuyas características sean similares a la población del estudio, requiere de un proceso metodológico y sistemático para comprobar, primeramente, su validez y fiabilidad.

Para conocer el grado de validez de contenido y la validez de constructo del cuestionario y así conocer el grado en que las explicaciones que la ciencia tiene sobre un fenómeno se condicen con la realidad, se han aplicado diferentes pruebas estadísticas, tales como: *Cálculo de índice de validez de contenido, prueba KMO y de esfericidad de Bartlett, Análisis factorial exploratorio y confirmatorio.*

Por otra parte, la fiabilidad se refiere al grado en que los resultados son similares aún con circunstancias o condiciones distintas de recogida de datos (McMillan y Schumacher, 2012).

Para Lacave et al. (2014) “se refiere a la confianza que se concede a los datos que se obtienen con el mismo y está relacionado con la coherencia o consistencia interna y la precisión de las medidas recopiladas” (p. 136). Por tal motivo, el cuestionario es sometido a un proceso de validación empírica denominada prueba piloto, con el propósito de obtener y analizar su fiabilidad (Ruiz, 2014). Los datos obtenidos en la prueba piloto nos permitieron ejecutar cuatro tipos de análisis: *Calculo de Alpha de Cronbach y Coeficiente de Dos mitades*, para la consistencia interna; *Calculo de normalidad y correlación Ítem-Test de Spearman*, para discriminar y correlacionar los ítems; *Prueba U de Mann-Whitney* para medir variables demográficas o contextuales (género, curso y nivel socioeconómico).

Finalmente, y para dar cumplimiento al objetivo b y c propuestos anteriormente, se envió vía correo electrónico el cuestionario a estudiantes de la carrera de pedagogía general básica con mención en donde se expresa el propósito del estudio, señalando que se resguardará la confidencialidad, el anonimato y el tratamiento de los datos para uso únicamente de la investigación.

3. Resultados

Los resultados expuestos a continuación serán presentados en cuatro subapartados: 1. Resultado de validez y fiabilidad del instrumento; 2. Resultados descriptivos de la muestra; 3. Resultados de la percepción del estudiante en formación sobre el rol que desempeña el tutor/a académico/a universitario/a; 4. Resultados sobre el rol del tutor/a académico/a universitario/a y su orientación hacia una práctica reflexiva.

3.1. Resultados de validez y fiabilidad del instrumento

3.1.1. Coeficiente de validez de contenido

Para sintetizar la valoración entregada por un panel de jueces expertos y cuantificar el grado de acuerdo que estos poseen sobre cada ítem, se ha calculado el *coeficiente de validez de contenido* (Lawshe, 1975) modificado por Tristán (2008), considerando de forma especial los criterios de claridad, adecuación y significatividad. Los valores calculados en el instrumento, de acuerdo a la valoración de los jueces expertos son resumidos en la siguiente tabla:

Tabla 2

Coeficiente de razón de validez ajustado de Tristán (2008).

Bloque	Ítems	Claridad	Adecuación	Significatividad	Conclusión por ítems
Bloque 1	1	0.82	0.94	0.94	Aceptable
	2	0.82	0.88	0.88	Aceptable
	3	0.88	1.00	1.00	Aceptable
	4	0.82	0.82	0.82	Aceptable
	5	0.88	0.94	0.94	Aceptable
	6	0.82	0.88	0.94	Aceptable
	7	0.76	0.88	0.88	Aceptable
	8	0.82	0.94	0.94	Aceptable
	9	0.88	0.94	0.94	Aceptable
	10	0.88	0.94	1.00	Aceptable
	11	0.88	0.88	0.94	Aceptable
	12	0.88	0.94	0.94	Aceptable
Bloque 2	13	0.82	0.76	0.88	Aceptable
	14	0.94	0.88	0.88	Aceptable

	15	0.76	0.82	0.94	Aceptable
	16	1.00	0.94	0.94	Aceptable
	17	1.00	1.00	1.00	Aceptable
	18	0.71	0.88	0.94	Aceptable
	19	0.88	0.82	0.94	Aceptable
	20	0.82	1.00	0.94	Aceptable
	21	0.94	0.94	0.94	Aceptable
	22	0.94	0.88	0.88	Aceptable
	23	0.88	0.76	0.82	Aceptable
	24	0.94	0.94	0.94	Aceptable
Bloque	25	1.00	1.00	1.00	Aceptable
3	26	0.94	0.88	0.88	Aceptable
	27	0.94	1.00	1.00	Aceptable
	28	0.88	0.82	0.94	Aceptable
	29	0.76	0.88	0.82	Aceptable
	30	0.82	0.76	0.82	Aceptable
	31	0.88	0.88	0.88	Aceptable
	32	0.88	0.82	0.82	Aceptable
	33	0.94	1.00	1.00	Aceptable
	34	0.94	0.94	0.94	Aceptable
	35	0.82	0.88	0.88	Aceptable
	36	0.82	0.88	0.88	Aceptable
		0.87	0.90	0.92	

Nota. Elaboración propia

El 100% de los ítems del instrumento presentan valores de CVR' elevados en sus tres criterios. Respecto al criterio "claridad" del instrumento, sus valores fluctúan entre los CVR'= **0,71** y CVR'= **1** cuyo promedio general es de CVR'= **0,87**, sobre el criterio "adecuación" del instrumento, los valores oscilan entre CVR'= **0,76** y CVR'= **1** con un promedio CVR'= **0,90**, finalmente, en el criterio "significatividad" del instrumento, sus valores están entre los CVR'= **0,82** y CVR'= **1**, siendo su promedio un valor CVR'= **0,92**.

3.1.2. Medida de adecuación muestral KMO y prueba de esfericidad de Bartlett

Para llevar a cabo un análisis factorial, una de las primeras pruebas de validez de constructo llevadas a cabo fue determinar la *medida de adecuación muestral KMO* y *Prueba de Esfericidad de Bartlett*. Estas dos pruebas nos permitirán conocer si los ítems redactados se encuentran bien agrupados en las tres dimensiones determinadas a priori y si es que dichas dimensiones nos permiten explicar los resultados obtenidos por los 36 ítems que conforman el cuestionario.

Tabla 3

Prueba de KMO y Bartlett.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,894
Prueba de esfericidad de Aprox. Chi-cuadrado	2824,089
Bartlett	gl
	630
	Sig.
	,000

Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25

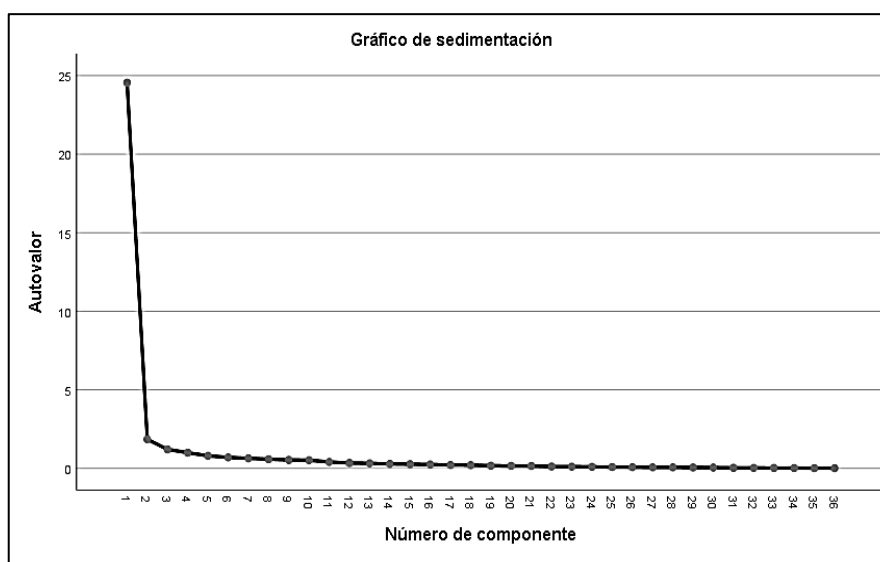
El resultado de ambas pruebas nos permite confirmar que la correlación entre las variables es significativa, por lo que un análisis factorial es absolutamente viable.

3.1.3. Análisis Factorial Exploratorio

Para determinar si las dimensiones establecidas a priori poseen una coherencia estadística se aplicó un análisis factorial exploratorio, analizando los componentes principales, con una rotación Promax. Los resultados muestran que existen tres dimensiones o factores latentes con auto valores mayores que 1, los que son presentados en el siguiente gráfico de sedimentación:

Figura 2.

Gráfico de sedimentación de factores.



Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

El AFE nos permite establecer una distribución de las variables (ítems) en las dimensiones encontradas.

3.1.4. Análisis Factorial Confirmatorio

El modelo de tres dimensiones o factores latentes que fue estimado en el AFE está constituido teóricamente por 16 ítems asociados a la dimensión denominada Reflexividad Personal (RP); 12 ítems asociados a la dimensión denominada Reflexión sobre su Formación (RF); 8 ítems asociados a la dimensión denominada Practica Reflexiva (PR).

El paquete estadístico SPSS de IBM nos entregó una matriz de patrón, que se ejecutó bajo el método de extracción de máxima verosimilitud con tres factores y con rotación Promax, cuyo KMO fue de ,894 y la significancia en la Prueba de esfericidad de Bartlett es ,000. Los resultados obtenidos en el AFC se determinan tres dimensiones del instrumento, modificándose levemente la estructura obtenida en el AFE y quedando de la siguiente forma:

Tabla 4*Distribución de ítems del instrumento.*

Dimensión	Ítems
Reflexividad Personal	34, 33, 21, 14, 31, 35, 23, 32, 30, 28, 36, 17, 11, 18, 24.
Reflexión de su formación	27, 1, 4, 25, 7, 2, 26, 9, 29, 3, 6, 22, 8.
Práctica Reflexiva	10, 13, 5, 12, 15, 16, 20, 19.

Nota. Elaboración propia.

3.1.5. Coeficiente de Alpha de Cronbach

Este tipo de fiabilidad permite medir la consistencia interna del instrumento, la que resulta ser uno de los métodos más apropiados para cuestionarios que tienen rangos de respuestas para cada uno de los ítems (McMillan y Schumacher, 2012), cuyo Alpha de Cronbach se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 5*Estadística de fiabilidad: Alpha de Cronbach general del instrumento.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,986	,986	36

Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

Los resultados expuestos en la tabla anterior, nos permiten concluir sobre el alto grado de consistencia interna del instrumento, esta puntuación positiva no varía significativamente si suprimiéramos uno de los ítems, los que quedarían con un valor de **,986** igual al Alpha general.

3.1.6. Método de dos mitades

Con el objetivo de confirmar los resultados obtenidos en el método Alpha de Cronbach se aplica el método por dos mitades. Este método consiste en dividir la muestra participante en dos mitades comparables para calcular el coeficiente de correlación entre ellos.

Tabla 6*Cálculo de coeficiente dos mitades.*

Estadísticas de fiabilidad			
Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,972
		N de elementos	18 ^a
	Parte 2	Valor	,977
		N de elementos	18 ^b
N total de elementos			36
Correlación entre formularios			,930
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,964
	Longitud desigual		,964
Coeficiente de dos mitades de Guttman			,962

Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

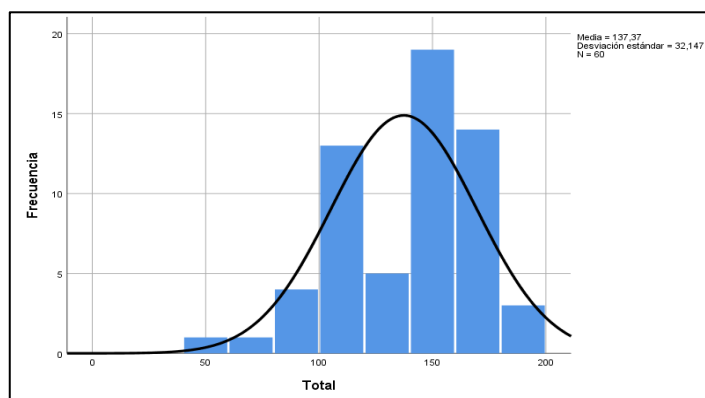
Los resultados obtenidos nos permiten reafirmar la alta consistencia interna que posee el instrumento. Los valores de del Alpha de Cronbach en ambas partes es cercano al 1 y con poca variación entre ellos, además, los valores del coeficiente de Spearman-Brown y dos mitades de Guttman son elevados y de igual forma cercanos al 1.

3.1.7. Correlación ítems test

Otro de los métodos aplicados para 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. De acuerdo a los resultados, el valor de significación es de $,007 < \alpha,05$ por lo que su distribución es anormal (Figura 3).

Figura 3.

Histograma de normalidad.



Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

Este resultado conlleva la aplicación de correlaciones no paramétricas para determinar la correlación de los ítems con el test, concretamente el coeficiente de correlación de Spearman (Tabla 7).

Tabla 7

Correlación Ítem – Test de Spearman.

Ítems	Enunciado	Correlación Ítem-Test de Spearman
1	Me entrega herramientas para profundizar en mi conocimiento didáctico.	.824**
2	Me estimula a evaluar críticamente mi práctica educativa.	.712**
3	Me orienta a identificar las necesidades de mis estudiantes.	.816**
4	Me motiva a profundizar mi conocimiento psicopedagógico.	.813**
5	Evalúa mi desarrollo profesional como estudiante en prácticas.	.692**
6	Me motiva a que identifique mis principales dificultades profesionales.	.853**
7	Me impulsa a dominar el plan de estudios de las áreas que enseño.	.786**
8	Estimula a que conozca las políticas públicas educativas de mi profesión.	.738**

9	Me orienta a utilizar recursos científicos en la planificación de mis clases.	.810**
10	Me ayuda a reflexionar sobre mi práctica docente según mi planificación previa.	.744**
11	Favorece mi capacidad de investigación en los centros escolares.	.882**
12	Me estimula a reflexionar globalmente sobre todos los aspectos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	.832**
13	Me ayuda a evidenciar los errores de mi quehacer educativo.	.768**
14	Me enseña a utilizar los diarios de mis experiencias de enseñanza-aprendizaje para reflexionar sobre ellos.	.714**
15	Me enseña a resolver problemas de mi ejercicio docente.	.827**
16	Me ayuda a examinar mi práctica educativa a través de la retroalimentación reflexiva.	.790**
17	Crea espacios estructurados para el desarrollo de mi autonomía profesional como docente en formación.	.794**
18	Me enseña a analizar los acontecimientos que surgen en el aula como herramienta de reflexión.	.920**
19	Me estimula a considerar los ritmos de aprendizaje de mis estudiantes.	.849**
20	Me anima a reflexionar sobre los hechos didácticos significativos producidos en el aula	.891**
21	Me orienta para utilizar los hallazgos de la investigación para fundamentar mis decisiones.	.841**
22	Crea espacios estructurados para desarrollar mi reflexión práctica de forma individual y/o colaborativa	.841**
23	Promueve mi reflexión sobre la toma decisiones espontáneas que surgen en el aula.	.836**
24	Me incita a participar activamente en la comunidad escolar donde me encuentro.	.717**
25	Me motiva a reflexionar sobre mi crecimiento personal.	.790**
26	Me orienta a considerar las necesidades educativas de los estudiantes.	.833**
27	Me estimula a reflexionar sobre el desarrollo integral de mis estudiantes.	.888**
28	Me ayuda a desarrollar las habilidades desde mi desarrollo personal a lo profesional.	.817**
29	Me instruye a comprender las limitaciones que el contexto a presenta.	.763**
30	Me ayuda en mi control emocional ante las diversas situaciones vivenciadas en la práctica.	.779**
31	Me enseña a plantear preguntas reflexivas para conocer socio-afectivamente a mis estudiantes.	.849**
32	Me ayuda a reflexionar sobre la repercusión de mi enseñanza en la vida de los estudiantes.	.844**
33	Hace que considere los criterios éticos como igualdad o justicia en la planificación de mis clases.	.766**
34	Me incita a cuestionar mi contribución en la construcción social.	.763**
35	Me estimula a reflexionar sobre los aspectos políticos, culturales o éticos que intervienen en mi enseñanza.	.797**
36	Me incentiva a analizar la influencia de mis valores y creencias en mi ejercicio docente.	.796**

Nota. Elaboración propia.

3.1.8. Prueba U de Mann-Whitney y diferencias entre variables sociodemográficas y de contexto

El procedimiento llevado a cabo en esta etapa metodológica fue la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para comparar y establecer si existen diferencias estadísticamente significativas entre las tres dimensiones o factores latentes que constituyen el cuestionario, cuyos estadísticos (media, desv. estándar, mínimo y máximo) se muestran en la tabla 8 y las variables género, curso y nivel socioeconómico.

Tabla 8

Estadísticos y prueba U Mann-Whitney según variables.

Variable		Reflexividad Personal	Práctica Reflexiva	Reflexión de su Formación
Género	Media	4,05	4,37	4,20
	Desviación estándar	,891	,823	,879
	U de Mann-Whitney	243,000	271,500	274,000
	Z	-1,188	-,683	-,609
	Sig. asintótica(bilateral)	,235	,495	,543
Curso	Media	4,05	4,37	4,20
	Desviación estándar	,891	,823	,879
	U de Mann-Whitney	239,500	296,500	289,000
	Z	-3,145	-2,367	-2,397
	Sig. asintótica(bilateral)	,002	,018	,017
Nivel socioeconómico	Media	4,05	4,37	4,20
	Desviación estándar	,891	,823	,879
	U de Mann-Whitney	296,000	345,000	366,000
	Z	-1,863	-1,119	-,726
	Sig. asintótica(bilateral)	,062	,263	,468

Nota. Elaboración propia.

Los resultados expuestos en la tabla 8 muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables “género” y “nivel socioeconómico” con respecto a las dimensiones del cuestionario. Sin embargo, en la variable “Curso” el p valor de Sig. asintótica (bilateral) es de ,002 para la dimensión Reflexividad Personal, de ,018 para la dimensión Práctica Reflexiva y de ,017 para la dimensión Reflexión de su Formación. Dichos valores se encuentran 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/a y su orientación a una práctica reflexiva.

3.2. Resultados descriptivos de la muestra

Los resultados que son expuesto a continuación, forman parte de los datos obtenidos en la prueba piloto y que permitió conocer la percepción de 60 estudiantes de la carrera de Pedagogía General Básica con Mención de la Universidad Católica del Maule respecto a la labor tutorial. El tiempo real para cumplimentar el cuestionario fue de 27 minutos, y en ella se pudo constatar aquellas dudas de los estudiantes sobre el cuestionario, valorándolas para mejorar el instrumento. Finalizada la aplicación del instrumento, se recopilaron y codificaron los datos para ser analizados mediante el paquete estadístico SPSS desarrollado por IBM.

La tabla 9 presenta los datos del apartado de características sociodemográficas y de contexto.

Tabla 9

Caracterización de participantes prueba piloto.

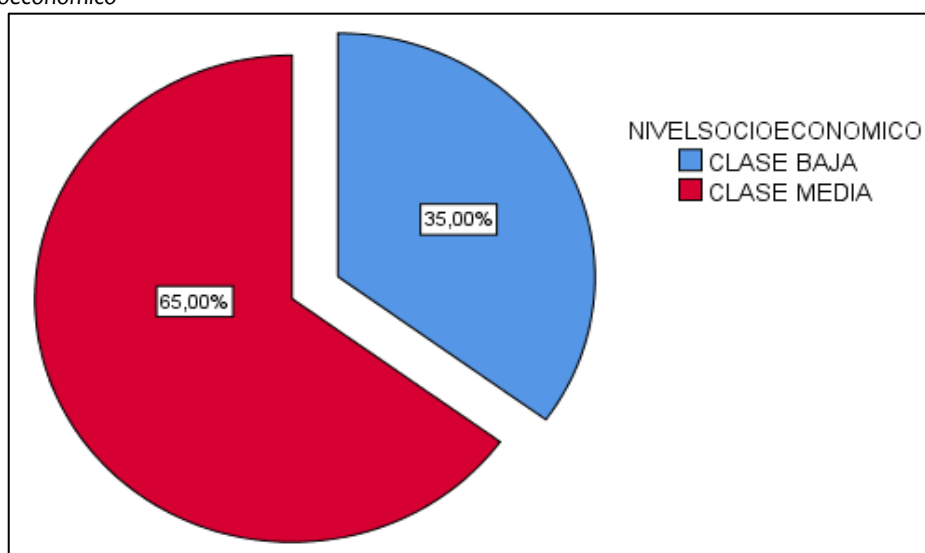
Variable	Categoría	Porcentaje
Género	Hombre	21,7%
	Mujer	78,3%
	No binario	0%
Edad	Entre 21 y 25 años	70%
	Entre 26 y 30 años	18,3%
	Más de 30 años	11,7%
Curso	Cuarto	58,3%
	Quinto	41,7%
Asistencia a Clases	He asistido a suficientes clases	1,7%
	He asistido a muchas clases	46,7%
	He asistido a la totalidad de las clases	51,7%

Nota. Elaboración propia.

A continuación, se presentan los gráficos que permiten caracterizar aspectos relacionados con el nivel socioeconómico al que pertenecen los participantes.

Figura 4.

Nivel socioeconómico

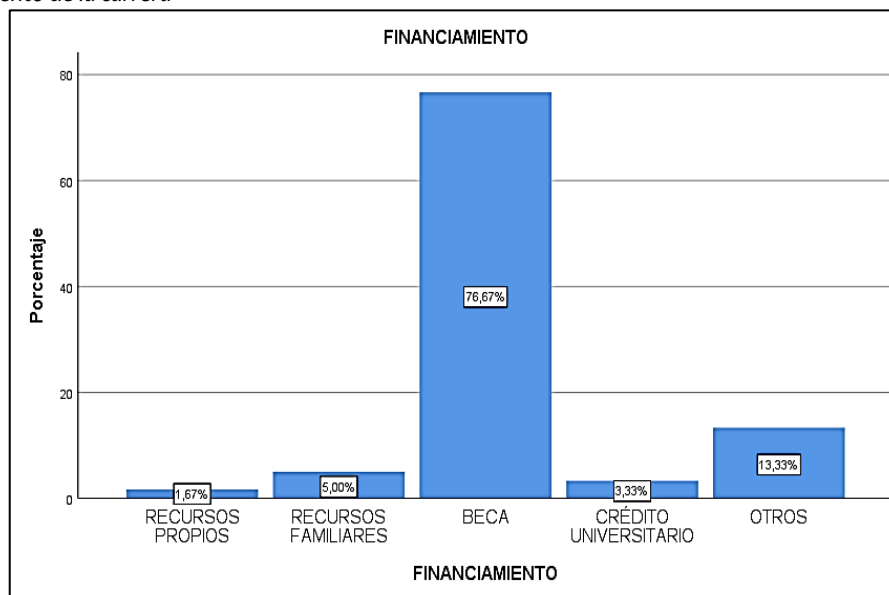


Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

El nivel socioeconómico señalado en el gráfico de sector anterior y se complementa con el gráfico de barras posterior que muestra la forma en que los estudiantes declaran financiar su carrera, los que consideran becas, recursos propios y familiares, créditos y otras formas de financiamiento como ayudas bipartitas y complementarias (Becas-recursos propios; Becas-créditos, etc.).

Figura 5.

Financiamiento de la carrera



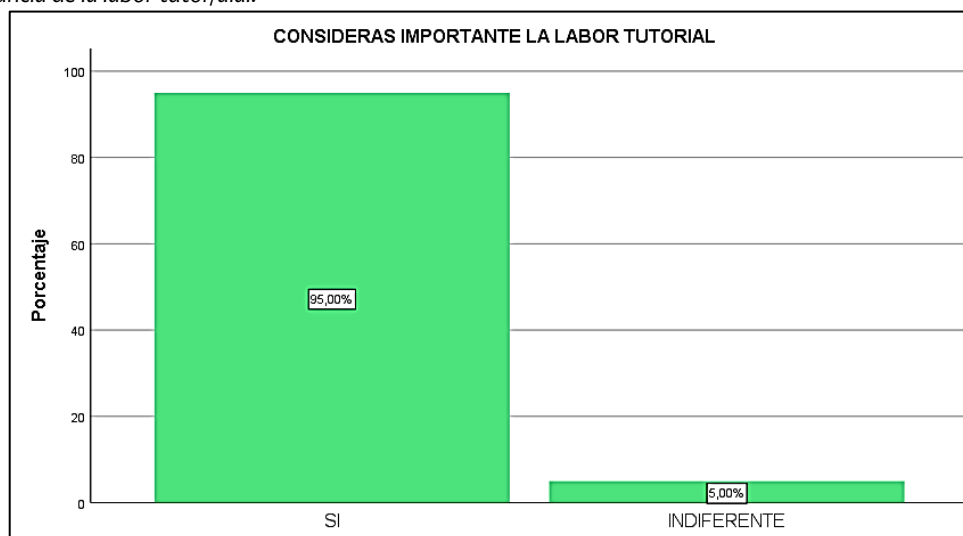
Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

3.3. Resultados de la percepción del estudiante en formación sobre el rol que desempeña el tutor/a académico/a

Como información complementaria y antes de contestar los ítems del cuestionario, los estudiantes debieron contestar a cuatro preguntas con respuestas cerradas (Sí; No; Indiferente) planteadas en el apartado de características sociodemográficas y de contextos. De estas preguntas, una de ellas tiene un valor adicional para efectos de los resultados sobre la percepción de los estudiantes sobre la labor tutorial, esta pregunta es: *¿Consideras importante la labor tutorial?*

Figura 6.

Importancia de la labor tutor/aial.



Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

Una vez conocida la percepción global de los encuestados se presentan los estadísticos de media, mediana, mínimo, máximo y desviación estándar de todos los ítems pertenecientes al cuestionario y que permiten conocer la percepción de los estudiantes sobre la labor tutorial:

Tabla 10

Estadísticos de la aplicación del cuestionario.

Ítems	Nº Individuos	Media	Mediana	Desviación	Mínimo	Máximo
1	60	3,93	4	0,989	1	5
2	60	4	4	1,008	1	5
3	60	3,87	4	1,096	1	5
4	60	3,83	4	1,107	1	5
5	60	4,23	4	0,871	1	5
6	60	3,85	4	1,102	2	5
7	60	3,97	4	0,991	1	5
8	60	3,37	3	1,134	1	5
9	60	3,48	3	1,2	1	5
10	60	3,97	4	0,956	2	5
11	60	3,45	3	1,156	1	5
12	60	4,1	4	0,933	2	5
13	60	4,08	4	1,013	2	5
14	60	3,48	3	1,172	1	5
15	60	4,02	4	0,965	2	5
16	60	4,05	4	1,032	2	5
17	60	3,98	4	1,049	1	5
18	60	3,8	4	1,19	1	5
19	60	3,92	4	1,183	1	5
20	60	3,93	4	1,103	1	5
21	60	3,63	4	1,193	1	5
22	60	3,8	4	1,07	1	5
23	60	3,67	4	1,145	1	5
24	60	3,75	4	1,083	1	5
25	60	3,88	4	1,027	1	5
26	60	4,02	4	1	2	5
27	60	3,9	4	1,115	1	5
28	60	3,92	4	1,124	1	5
29	60	3,95	4	1,111	1	5
30	60	3,55	3,5	1,156	1	5
31	60	3,55	4	1,126	1	5
32	60	3,8	4	1,038	1	5
33	60	3,75	4	1,068	1	5
34	60	3,62	4	1,091	1	5
35	60	3,53	4	1,171	1	5
36	60	3,73	4	1,177	1	5

Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

Estos datos permiten tener una visión general respecto al rol del tutor/a académico/a universitario/a de acuerdo a la percepción que los estudiantes declaran, siendo esta mayoritariamente positiva.

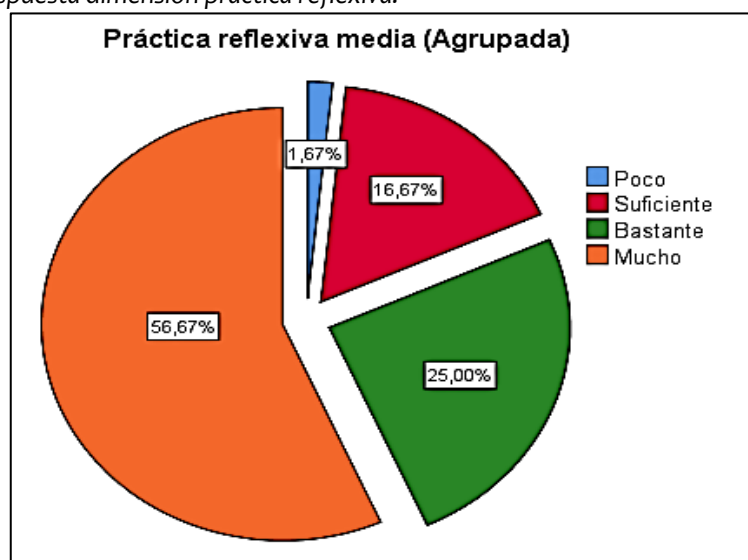
3.4. Resultados sobre el rol del tutor/a académico/a universitario/a y su orientación hacia una práctica reflexiva.

El cuestionario construido y validado nos permite conocer la forma en que las acciones del tutor/a académico/a universitario/a se orientan a una práctica reflexiva, entender cuáles acciones son mayormente valoradas por los estudiantes y cuáles son menos.

A continuación, se presentan los datos obtenidos de acuerdo a la dimensión que se relaciona de forma más significativa con los componentes necesarios para orientar la acción tutorial hacia el ejercicio de una práctica reflexiva de docentes en formación. La figura 7 recoge los porcentajes de media acumulada para la dimensión práctica reflexiva (tabla 11). Esta dimensión permite conocer el grado en que el tutor/a promueve en el estudiante una reflexión sobre el desempeño personal como docente, enfatizando en la reflexión sobre el fundamento de sus decisiones de aula, la identificación de problemas y su solución fundamentada.

Figura 7.

Porcentaje de respuesta dimensión práctica reflexiva.



Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

Tabla 11

Media acumulada de dimensión práctica reflexiva.

Ítems	Media	Moda	Desviación
V5. Evalúa mi desarrollo profesional como estudiante en prácticas.	4,23	5	0,871
V10. Me ayuda a reflexionar sobre mi práctica docente según mi planificación previa.	3,97	4 ^a	0,956
V12. Me estimula a reflexionar globalmente sobre todos los aspectos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	4,10	5	0,933
V13. Me ayuda a evidenciar los errores de mi quehacer educativo.	4,08	5	1,013
V15. Me enseña a resolver problemas de mi ejercicio docente.	4,02	5	0,965

V16. Me ayuda a examinar mi práctica educativa a través de la retroalimentación reflexiva.	4,05	5	1,032
V19. Me estimula a considerar los ritmos de aprendizaje de mis estudiantes.	3,92	5	1,183
V20. Me anima a reflexionar sobre los hechos didácticos significativos producidos en el aula	3,93	5	1,103

Nota. Elaboración IBM SPSS Statistics 25.

De acuerdo al análisis factorial confirmatorio la dimensión de práctica reflexiva está constituida por ocho (8) ítems que la explican. En la tabla 11 se resumen los resultados obtenidos para cada ítem de esta dimensión.

Los datos recogidos han permitido vislumbrar la realidad sobre la percepción de los estudiantes respecto a la labor del tutor/a académico/a universitario/a y valorarlas para posteriormente extraer conclusiones.

Discusión y conclusiones

El cuestionario fue elaborado considerando 36 ítems distribuidos en tres dimensiones teóricas que surgen del análisis de estudios sobre reflexión y labor tutorial (Pérez-García, 2001; Ajayi, 2011; Derobertmeasure & Dehon, 2012b; Pérez-García, 2005; Cid Sabucedo & Ocampo Gómez, 2006; García Nieto, 2008; García, 2019; Ruffinelli et al., 2020). La redacción de las aseveraciones sigue las recomendaciones respecto a la relevancia, adecuación, concreción, claridad, especificidad, grado de apertura y evitando sesgos que algunos autores recomiendan (Azofra, 1999; Bisquerra, 2019; Corbetta, 2010; Mcmillan & Schumacher, 2012; Vallejos, 2011). Para medir las variables de estudio fue creada una escala de respuesta tipo Likert con intervalos de 1 a 5. Para Vallejos (2011) este tipo de escala es un elemento esencial para que, a través de una serie de expresiones, preguntas o aseveraciones, se pueda conocer el grado de acuerdo y desacuerdo de una persona, y con ello validar datos y establecer comparaciones, siendo uno de los procedimientos más utilizados para conocer las actitudes, además de ser simple e intuitivo (Corbetta, 2010).

Para la validez del instrumento se ha considerado la puntuación otorgada por los expertos respecto a los criterios de claridad, adecuación y significatividad. Este método de valoración de un instrumento de acuerdo a criterios es ampliamente utilizado en los procesos de validación de cuestionarios por jueces expertos (Cacciuttolo, 2017; Sáncho-Álvarez, 2017). La visión subjetiva entregada por los expertos fue confirmada a través de una prueba de índice de validez de contenido (Lawshe, 1975) modificado por Tristán (2008), el que permitió cuantificar y confirmar estadísticamente que el instrumento cuenta con estándares que miden las variables en estudio, los que al poseer puntuaciones sobre 0.71 son considerados aceptables.

Los resultados del AFE muestran que las tres dimensiones determinadas a priori poseen coherencia estadística para ser aplicado a otras poblaciones, dicho escenario fue confirmado mediante el AFC. Sin embargo, la restructuración y ajuste de los ítems que han surgido del juicio de expertos y del análisis de validez de constructo permiten tener un modelo o instrumento con un buen ajuste.

La fiabilidad del instrumento fue abordada mediante 4 pruebas, las dos primeras para analizar la consistencia interna calculado a través del Alpha de Cronbach y el coeficiente de

dos mitades. El valor de Alpha de Cronbach del instrumento posee un valor importante cercano al 1, además, el coeficiente calculado para cada ítem suprimido nos indica que no existen grandes variaciones si uno de ellos es eliminado del instrumento, puesto que los valores se mantienen en .986. Por otra parte, el cálculo del coeficiente de dos mitades permite señalar que el instrumento posee un alto índice de fiabilidad, puesto que su valor es de .945. La tercera de las pruebas, constituida por una correlación ítems-test mediante la prueba de Spearman nos ayuda a comprobar la alta consistencia interna que posee el instrumento, puesto que todos sus valores son favorables. Finalmente, la prueba U de Mann-Whitney muestra que en dos de las tres variables (Género y Curso) sociodemográficas o de contexto no existen diferencias estadísticamente significativas.

Las variables demográficas y contextuales nos permiten determinar cómo se constituye la muestra, con un alto porcentaje de mujeres (78%) por sobre hombres (22%), de estos, el 70% se encuentran en los rangos etarios que oscilan entre los 21 y 25 años, 18% entre los 26 y 30 años y un 11% con más de 30 años. Respecto a las variables que nos permiten conocer las características económicas nos indican que, un 35% de los estudiantes se declara dentro del nivel socioeconómico bajo y un 65% en nivel medio, cuyos mecanismos de financiamiento de la carrera son: Becas, recursos propios, recursos familiares, créditos universitarios y otros.

Por otra parte, los resultados expuestos permiten conocer la percepción que los estudiantes poseen sobre el rol del tutor/a académico/a universitario/a. Estos datos muestran que 31 de los 36 ítems poseen medianas cercanas a 4 en una escala Likert con 5 categorías, por otra parte 5 de los ítems poseen medianas cercanas a 3 (ítems: 8, 9, 11, 14, 30). Asimismo, siete ítems poseen valores mínimos de 2 y la totalidad de ellos (36 ítems) poseen valores máximos de 5. Otro dato importante lo entrega el análisis de la desviación estándar de cada ítem, los que poseen valores cercanos al 1, por lo que podemos concluir que las percepciones de los estudiantes sobre la labor tutorial son homogéneas con una valoración positiva sobre su desempeño como tutor/a.

De acuerdo a lo señalado por los participantes, en general el docente que tutoriza el período de prácticum es un profesional competente para promover procesos reflexivos sobre su práctica. Las puntuaciones de la dimensión práctica reflexiva, que se explica a través de ocho ítems, poseen medias que están entre 3,92 y los 4,23 y donde sus modas están entre los 4 y 5 con una puntuación máxima de 5. Por lo anterior, es correcto afirmar que dichos tutores/as guían de forma clara los procesos de prácticum de sus estudiantes, mediante acciones que les permiten reflexionar sobre todos los elementos vividos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ayudándolos a evaluar su desarrollo profesional como estudiantes en práctica, evidenciar los errores propios de su quehacer educativo, resolver problemas del ejercicio docente, examinar su práctica educativa a través de retroalimentación reflexiva, establecer concordancia entre su práctica y la planificación previa y estimulándolo a considerar los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes.

Como conclusión consideramos que la presente investigación permite, a través de un proceso metodológico riguroso, conocer la percepción de los futuros docentes sobre la labor del tutor/a universitario/a y el grado en que estos promueven una práctica reflexiva. El resultado de este proceso de construcción es un cuestionario válido y fiable, compuesto por tres dimensiones, una escala de valoración Likert de 1 a 5 y con una alta consistencia interna entre sus apartados.

Es necesario destacar que este cuestionario se distingue de otros instrumentos, ya que permite acercarse a un aspecto de la formación poco explorado, sobre cómo es promovida la práctica reflexiva en los contextos de la formación inicial docente por parte de los tutores/as universitarios/as.

El presente cuestionario, que forma parte de una investigación más amplia, pretende sentar bases para un modelo de acción tutorial orientado a la práctica reflexiva, y se erige como un instrumento que contribuye al conocimiento que tenemos sobre la labor tutorial y el prácticum, además de ser útil para que las instituciones formadoras de profesores puedan identificar las carencias y las fortalezas de su prácticum y los procesos reflexivos que son promovidos. Finalmente, se concluye que el instrumento es fiable para ser aplicado en contextos de formación inicial del profesorado, el que debe ser ajustado y validado para estar en consonancia con las características contextuales de la población a la que se aplica.

Referencias

- Ajayi, L. (2011). Teaching Alternative Licensed Literacy Teachers to Learn from Practice: A Critical Reflection Model. *Teacher Education Quarterly*, 38(3), 169-189. <http://www.jstor.org/stable/23479623>
- Amor Almedina, M. I. (2016). Evaluación de la Orientación y la Tutor/aía en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. *Educatio Siglo XXI*, 34(1 Marzo), 93. <https://doi.org/10.6018/j/253231>
- Azofra, M. J. (1999). *Cuestionarios*. Centro de Invesyigaciones Sociológicas.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. <https://educacion2020.cl/documentos/informe-mckinsey-como-hicieron-los-sistemas-educativos-con-mejor-desempeno-del-mundo-para-alcanzar-sus-objetivos/>
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial la Muralla.
- Cacciuttolo, C. (2017). *Las prácticas en la construcción de la educadora de párvulos : un estudio desde los significados de los actores de un proceso de acompañamiento basada en la reflexión acción* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/47869>
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Cid, A., Pérez, A., & Sarmiento, J. (2011). La tutor/aía en el Practicum . Revisión de la literatura Tutor/aing activity in Practicum . Review of the literature. *Revista de Educacion*, 354(354), 127-154. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_06.pdf
- Cid Sabucedo, A., & Ocampo Gómez, C. (2006). Funciones tutor/aiales en el Prácticum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo. *Revista de Educación (Madrid)*, 340, 445-472.
- Corbetta, P. (2010). *Metodologia Y Tecnicas De Investigacion Social* (Ed. rev.). McGraw-Hill.
- Crichton, H., & Valdera Gil, F. (2015). Student perceptions of feedback as an aid to reflection. *European Journal of Teacher Education*, 38(4), 512-524. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1056911>
- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. En Santillana/UNESCO (Ed.), *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Derobertmeasure, A., & 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>

- Expósito López, J., Chacón-Cuberos, R., Parra-González, M. E., Aguaded-Ramírez, E. M., & Conde Lacárcel, A. (2020). Tutor/aial 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, J. L. A. (2019). La tutor/aía universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutor/aial en la universidad. *Proposições*, 30, 1-27. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0038>
- García Nieto, N. (2008). La función tutor/aial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- Gelfuso, A., & Dennis, D. V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.012>
- González-Sanmamed, M., & Fuentes, E. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educacion*, 354(0), 47-70.
- Jiménez Muñoz, J. A., Rossi, F., & Gaitán Riveros, C. (2017). La Práctica Reflexiva Como Posibilidad De. *Movimiento*, 23(2), 587-600.
- Lacave, C., Molina, A. & Giralt, J. (2013). Identificando algunas causas del fracaso en el aprendizaje de la recursividad. Análisis experimental en las asignaturas de programación. En *Actas de las XIX JENUI*, Castellón, pp. 225-232, 2013.
- Latorre Medina, M. J., & Blanco Encomienda, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU. Revista de Docencia Universitari*, 9(2), 35-54. <https://doi.org/https://doi.org/10.4995/redu.2011.6157>
- 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., & Muñoz-Cruz, M. (2021). ¿Preguntas Reflexivas? Un estudio de caso en la formación de profesores. En Dykinson (Ed.), *Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible* (pp. 350-364). Editorial Dykinson.
- López-López, M., León, M. J., & Crisol-Moya, E. (2021). Inclusive leadership of school management from the view of families: Construction and validation of lei-q. *Education Sciences*, 11(9). <https://doi.org/10.3390/educsci11090511>
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J., & Martínez Juárez, M. (2016). Las TICS y el entorno virtual para la tutor/aía universitaria. *Educacion XX1*, 19(1), 287-310. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13942>