
Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

El análisis del *practicum* en la formación inicial docente: el potencial de la entrevista de autoconfrontación como actividad instrumentada

Javier Núñez Moscoso^a, Catalina Núñez Díaz^b, Jeniffer Romero Pérez^c y César Maldonado Díaz^d
Universidad de O'Higgins^{abc}. Paris Cergy Université^a. Rancagua. Universidad Católica Silva Henríquez^d, Santiago, Chile


Recibido: 16 de mayo 2022 - Revisado: 07 de octubre 2022 - Aceptado: 04 de noviembre 2022


RESUMEN

Este trabajo explora desde el enfoque instrumental cómo una entrevista de autoconfrontación puede potenciar el aprendizaje experiencial en el *practicum* en la formación inicial docente. Para ello, se analiza con la técnica de categorías conceptualizantes un grupo de 5 profesores en formación (PF) que se confrontaron a su propia actividad de práctica. Los resultados muestran que los PF se apropian del ejercicio desplegando emociones, reflexiones y aprendizajes diversos. Las perturbaciones y la verbalización de la acción profesional para resolverlas permite identificar la movilización de saberes diversos. Sobre esta base, se sugieren pistas para repensar las situaciones de retroalimentación formador-PF.


Palabras clave: aprendizaje experiencial; enfoque instrumental; entrevista de autoconfrontación; *practicum*.

*Correspondencia: [javier Núñez Moscoso](mailto:javier.nunez@uoh.cl) (J. Núñez).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-7171-8392> (javier.nunez@uoh.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-4160-5597> (catalina.nunez@uoh.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-4262-6752> (jennifer.romero@uoh.cl).

^d  <https://orcid.org/0000-0001-6507-8093> (cmaldonadod@ucsh.cl).

The analysis of the *practicum* in initial teacher training: the potential of the self-confrontation interview as an instrumented activity

ABSTRACT

From an instrumental standpoint, this paper investigates how a self-confrontation interview can promote experiential learning in the *practicum* in initial teacher training. The conceptualizing categories technique was used to analyze a group of five trainee teachers (TT) who were faced with their own *practicum* activity. The findings indicate that the TTs appropriated the exercise by displaying a wide range of emotions, reflections, and learning. Disturbances and the verbalization of professional action to resolve them enable the identification of diverse knowledge mobilization. On this basis, we propose some ways for rethinking trainer-TT feedback situations.

Keywords: Experiential learning; instrumental approach; self-confrontation interview; *practicum*.

1. Introducción

Dentro de las preocupaciones científicas y formativas sobre el aprendizaje de la profesión docente, destacan tanto la movilización de los saberes profesionales durante las experiencias prácticas de futuros docentes¹, como el aprendizaje de nuevos saberes emergentes de la experiencia. Efectivamente, la investigación ha identificado las dificultades de transitar entre los aprendizajes de la formación inicial y la puesta en práctica de estos (Kulgemeyer et al., 2020; Muhamad y Sánchez de Varela, 2009; Payá et al., 2018), además de las dificultades de construir nuevos aprendizajes y competencias *haciendo* (Almeyda Hidalgo, 2016; Chien, 2015). La realización de las tareas profesionales docentes no se resuelve con la aplicación de conocimientos, sino que generando una contextualización de la acción pedagógica en situaciones de trabajo (Sauvage-Luntadi y Tupin, 2012).

Es por ello que el *practicum* (instancias prácticas durante la formación, en particular las prácticas profesionales finales), en tanto representa los primeros pasos de los profesores en formación (PF) en los establecimientos educativos, requiere de lo que será llamado en el presente trabajo una actividad colectiva instrumentada, es decir la adaptación de un espacio de acompañamiento por parte de formadores y profesores guía en las escuelas que tenga como base el empleo de una herramienta potente que incite e, incluso, provoque aprendizajes profesionales deseados. Hace varias décadas que se indaga sobre el componente humano del acompañamiento del *practicum*, específicamente el rol de tutores de practicantes y de profesores guía (Chaliès et al., 2009; Garnier, 2012; Ruffinelli et al., 2020). Sin embargo, existe un menor interés de la investigación en lengua hispana en adentrarse en la dimensión instrumental (Rabardel, 1995) vinculada al acompañamiento; es decir, estudiar las herramientas organizacionales, cognitivas y materiales que se emplean en esta actividad.

1. En este artículo se usa el plural masculino para hacer referencia tanto a hombres como mujeres. Es importante destacar que la mayoría de las personas entrevistadas en la realización de este estudio fueron mujeres.

En este contexto, este artículo examina el uso de la entrevista de autoconfrontación en el marco de una investigación y, desde ahí, muestra evidencias sobre sus potencialidades para el aprendizaje de la profesión docente en el marco de la práctica profesional. Dos interrogantes guían el artículo: ¿qué aprendizajes genera la reconstrucción de la movilización de los saberes a partir de las entrevistas de autoconfrontación como situación de actividad instrumentada? y; ¿qué pistas se identifican en los procesos de movilización de saberes para integrarlas al acompañamiento del *practicum* en la formación inicial docente (FID)?

El artículo se estructura en base a una primera sección que presenta las concepciones teóricas sobre la práctica profesional como instancia de aprendizaje experiencial, para luego presentar la entrevista de autoconfrontación como herramienta de aprendizaje experiencial elaborada a partir de la indagación (Dewey, 1967) y de los saberes profesionales en juego (Shulman, 1987; Tardif, et al., 1991). La segunda sección presenta los principales componentes del dispositivo metodológico, seguido de la tercera sección de resultados y de la cuarta sección de discusión, que pone énfasis en las interpretaciones y levanta algunas sugerencias para el uso de la entrevista de autoconfrontación con finalidades formativas. Finalmente, se presenta en la conclusión una síntesis de los elementos más relevantes del artículo.

2. La práctica profesional: espacio de aprendizaje experiencial y de actividad instrumentada

2.1 La práctica profesional como instancia de aprendizaje experiencial

La práctica profesional es uno de los componentes relevantes en la trayectoria formativa de los futuros docentes (Córtez y Montecinos, 2016; Ruffinelli et al., 2020). Además, es el espacio formativo privilegiado para el desarrollo de competencias (Almeyda Hidalgo, 2016) o de saberes profesionales (Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2013). Sin embargo, numerosos trabajos han identificado que no toda experiencia práctica es productora de aprendizajes (Córtez y Montecinos, 2016; Kulgemeyer et al., 2020). Por ello, cabe preguntarse bajo qué condiciones una experiencia genera aprendizaje durante la práctica profesional de las y los futuros profesores.

En primer lugar, para dilucidar la cuestión resulta pertinente aclarar la noción de experiencia. Esta posee múltiples acepciones, pudiendo ser identificadas tres zonas semánticas (Zeitler y Barbier, 2012): 1) la vivencia o lo que les acontece a los sujetos durante el ejercicio de su actividad, tanto en términos de las transformaciones del mundo como en términos de sus propias transformaciones; 2) la elaboración que los sujetos hacen con lo que les acontece, es decir las construcciones de sentido, las operaciones mentales, y; 3) la comunicación de los sujetos sobre lo que les acontece, es decir las narraciones sobre su actividad. Aquí hay una primera pista en torno a las condiciones que permiten que la experiencia genere aprendizajes: la elaboración de la experiencia. Efectivamente, hay estudios que señalan como componente esencial del aprendizaje el *trabajo de la experiencia* (Barbier y Thievenaz, 2013; Thievenaz, 2019), es decir, el paso desde una experiencia bruta, tal y como es vivida por un actor en un momento, a la experiencia reelaborada o analizada y resignificada. En los términos de Zeitler y Barbier (2012), se trataría del paso de la vivencia a la elaboración y la comunicación de la experiencia. Por ello, “la experiencia sólo puede ser formadora a condición de que en este ser [sujeto de experiencia] tenga lugar una tentativa continua de integrar los eventos” (Schwartz, 2010, p. 12).

En segundo lugar, en la investigación en torno a la práctica profesional como instancia de *experiencia profesional* se han abordado tres temas principales. El primero de ellos está vinculado al aprendizaje resultante de los procesos asociados al *practicum*, en términos de desarrollo de saberes o competencias (Núñez-Moscoso, 2021; Shulman, 1987; Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2013). En estos trabajos, el interés se centra particularmente en la identificación de saberes/competencias desarrolladas, sin prestar mayor interés al estudio de las condiciones de posibilidad de la emergencia de dichos saberes y competencias. El segundo tema, mucho más conectado a la idea del trabajo de la experiencia, refiere al acompañamiento de las y los PF en sus prácticas, sobre todo a través de trabajos que se han interesado en la tríada de la formación: los roles de tutores de prácticas, profesores guía en los establecimientos educativos y PF (Boutin, 1993; Correa Molina et al., 2008). Finalmente, algunos trabajos investigativos han abordado diversas herramientas que permiten la reelaboración y la generación de aprendizajes experienciales, ya sea a partir del uso de videos (Gaudin y Chaliès, 2012; van der Linden et al., 2022) o de la escritura (Cohen-Sayag y Fischl, 2012; Jarpa Azagra et al., 2017; Saidy, 2015; Tapia, 2020), por solo dar algunos ejemplos.

Es este tercer y último gran tema que, desde nuestra perspectiva, amerita una mayor teorización sobre sus características, usos y potencialidades. Con el objetivo de explicitar la relevancia del uso de herramientas específicas para la construcción de aprendizajes forjados en la experiencia, presentaremos en la siguiente subsección el enfoque instrumental (Rabardel, 1995).

2.2 Por un enfoque instrumental en la práctica profesional

Estudiar las herramientas que se emplean para generar una mediación de los aprendizajes profesionales resulta pertinente desde diversas perspectivas. En primer lugar, porque las ingenierías pedagógicas (Denouël, 2022; Le Bortier, 2011) vinculadas a la formación docente, es decir el conjunto de dispositivos, objetivos y herramientas que componen la construcción pedagógica de un curso, han sido aún muy poco estudiadas (Guérin y Péoc'h, 2011). En segundo lugar, las herramientas organizacionales, cognitivas y materiales que se emplean en la actividad de seguimiento y generación de aprendizajes durante las prácticas profesionales requieren un alto nivel de especificidad, en coherencia y pertinencia con los objetivos de aprendizaje de cada práctica en el seno de la formación docente y en función de cada especialidad. Finalmente, cuando se desnaturalizan las herramientas que están presentes en la actividad de los sujetos (Latour, 2005) objetivando su uso, existe una toma de conciencia forzada sobre las funciones que estas tienen en la significación de la experiencia o en la identificación y movilización de competencias/saberes necesarios para la realización de una actividad determinada.

En este contexto, los trabajos de Rabardel (1995) abren un nuevo camino muy poco explorado en el mundo hispanoparlante; con postulados basados en ideas constructivistas y socioconstructivistas del aprendizaje se comprende el desarrollo cognitivo de los sujetos en su vínculo indisoluble con un medio material y social (Nijimbire, 2013). Desde la postura antropocéntrica de las técnicas de Rabardel, los objetos y sistemas técnicos no pueden ser entendidos simplemente como elementos *técnicos* y deben ser estudiados en asociación con quienes los utilizan. En la perspectiva de conceptualizar la articulación entre sujetos y objetos, Rabardel (1995) acuña cuatro elementos teóricos relevantes:

1) *Distinción artefacto/instrumento*; donde el artefacto representa un objeto (material o simbólico) construido por una persona o un equipo para responder a uno o varios objetivos precisos, mientras que el instrumento es elaborado por el sujeto a partir del artefacto en el curso de su uso durante una actividad situada en un contexto. Así, las funciones inicialmente pensadas y previstas por el *conceptor* del artefacto (funciones constituyentes) son modifica-

das y otras funciones nuevas son creadas en el curso de su uso (funciones constituidas) en articulación con los esquemas del sujeto;

2) *Esquema* (Piaget, 1930; Vergnaud, 1991); que representa el medio empleado por el sujeto para enfrentar las situaciones que confronta y que actúa como organizador de la actividad. Rabardel (1995) distingue entre esquemas de uso (un sujeto interactúa con un artefacto), esquemas de acción instrumentada (dirigida hacia un objeto de actividad y que convoca esquemas de uso para alcanzar objetivos) y esquemas de acción colectiva instrumentada que refieren a la utilización de artefactos por varios sujetos de modo simultáneo o conjunto;

3) *La génesis instrumental*; que consiste en la elaboración del instrumento por parte del sujeto a partir del uso del artefacto, lo que implica un proceso incipiente de apropiación durante su empleo. Su elaboración está vinculada por un lado a las tareas que realiza el utilizador y la reorganización de su actividad y, por otro lado, a las transformaciones del artefacto y la evolución de la actividad que acompaña estas transformaciones y;

4) *El campo instrumental de un artefacto*; es decir, el conjunto de elementos funcionales y subjetivos que el artefacto puede tener en el marco de la actividad de un individuo. Este campo agrupa los diferentes sentidos que puede tener un artefacto para un sujeto en el curso de su actividad. Se trata del conjunto de *esquemas* de utilización y de los objetos de la actividad sobre los cuales el instrumento permite actuar, además del conjunto de las actividades y de las acciones que permite realizar.

Estos conceptos cobran sentido en lo que representa la unidad de análisis del enfoque instrumental: la situación instrumentada (Bationo-Tillon y Rabardel, 2015). La situación tiene un rol determinante en el desarrollo de una actividad y, en este sentido, toda actividad instrumentada siempre está situada (Rabardel, 1995).

2.3 La entrevista de autoconfrontación como artefacto/instrumento de trabajo sobre la experiencia

La entrevista de autoconfrontación ha sido utilizada principalmente en el campo de la psicología del trabajo, con el objetivo de analizar diversas actividades profesionales (Fernández y Clot, 2007) y consiste en una entrevista basada en extractos reales del trabajo o trazas de la actividad (Cahour y Licoppe, 2010). Sobre la base de grabaciones video u otra evidencia de la actividad profesional efectuada, el entrevistador pide volver a mirar ese fragmento de actividad (de unos segundos o minutos de duración, en el caso de un video; de unas líneas o párrafo en el caso de un escrito) e invita al entrevistado a responder algunas preguntas². Estas preguntas están estructuradas en base a un protocolo que concretiza elementos teóricos y puede centrarse en: 1) la explicitación pre-reflexiva (Sartre, 1976) del extracto analizado, es decir sin juicio ni evaluación por parte del participante se describe lo que sucedió en ese momento, lo que se estaba haciendo o perseguía hacer, sus preocupaciones, etc., haciendo hincapié en que se trata de relatar lo que pensaba, sentía, hacía en el momento que se está observando; 2) la explicitación reflexiva del extracto analizado, es decir el despliegue crítico sobre lo realizado y proyectivo sobre lo que se haría de otro modo o lo que sería perfectible.

2. Cabe destacar la existencia de tres variantes de la autoconfrontación: de tipo simple (Theureau, 2010), que consiste en un sujeto que se enfrenta a su propia actividad registrada; de tipo cruzada (Clot, 2005), en donde dos sujetos que realizan el mismo tipo de actividad profesional se confrontan a la actividad del otro; y la aloconfrontación (Mollo y Falzon, 2004), en donde un sujeto (o un grupo de sujetos) se enfrenta a la actividad de otro que no está presente en la entrevista pero cuya actividad está vinculada al campo profesional o al campo de acción de quien observa sus trazas de la actividad.

La entrevista de autoconfrontación, al basarse en el trabajo realmente efectuado, posee un gran potencial para efectuar un trabajo sobre la experiencia (Barbier y Thievenaz, 2013; Thievenaz, 2019), en la perspectiva de resignificar la actividad verbalizándola; identificar los elementos desplegados en ella y, con ello, formalizar esquemas de una actividad instrumentada. Por ello, ofrece un espacio de aprendizaje experiencial, en particular de una profesión, permitiendo avanzar hacia una experiencia significativa que contribuya a la profesionalidad. En la medida en que la entrevista de autoconfrontación es fruto de una concepción (de un investigador, de un formador, etc.), puede ser pensada como un artefacto, que posee funciones constituyentes. Asimismo, en la medida en que los sujetos (entrevistadores y entrevistados) emplean la autoconfrontación en una situación de entrevista que busca analizar una actividad, se despliega la génesis instrumental y, con ello, los esquemas organizacionales y las funciones constitutivas propias a los procesos de actividad instrumentada.

Sin embargo, la entrevista de autoconfrontación requiere de un soporte teórico para generar objetos sobre los cuales se despliegue la actividad instrumentada. Dentro de las múltiples posibilidades, la teoría de la indagación (Dewey, 1967) resulta pertinente dado su carácter experiencial. Esta concibe el aprendizaje desde la resolución de las perturbaciones que se presentan en la actividad y que desencadenan un proceso resolutivo que consta de diferentes fases: 1) perturbación e incertidumbre, que se caracteriza por la irrupción de un elemento perturbador de la actividad normal; 2) intelectualización y definición del problema. Aquí la reflexión se dirige a identificar el error dentro de la situación, formulando una concepción tentativa de la dificultad en cuestión y de la definición del problema; 3) estudio de las condiciones de la situación y formulación de hipótesis de trabajo, en donde se pone en marcha el análisis y el diagnóstico de las condiciones, tanto materiales como sociales, y los medios y recursos para resolver la situación problema; 4) razonamiento, fase en la que se elabora un proceso de puesta en relación de las ideas entre sí y se someten a evaluación las hipótesis de trabajo sobre la base de los conocimientos y recursos disponibles que tiene el actor y las hipótesis pueden ser reformuladas en función de ello; 5) aplicación de hipótesis en la acción, en donde el actor moviliza e integra en su actividad presente la hipótesis que le permitirá resolver la situación problema.

En la medida en que nuestro interés fundamental es en torno al aprendizaje de la profesión docente, un segundo elemento teórico que alimenta la entrevista de autoconfrontación es el trabajo en torno a los saberes profesionales del profesorado. Shulman (1987) propone 7 saberes de la profesión docente que pueden ser objetos de actividad instrumentada: 1) los saberes de contenido, que es el conjunto de conocimientos, disposiciones y competencias que deben aprender los alumnos en las escuelas; 2) los saberes curriculares, constituido por los programas de estudio y sus contenidos que son una herramienta del profesor; 3) los saberes pedagógicos generales, relativo a las reglas y estrategias de gestión y organización de la clase; 4) los saberes didácticos, que combinan pedagogía y contenidos, o dicho de otro modo es el saber enseñar un contenido específico en un contexto determinado; 5) saberes sobre los alumnos, constituido por los conocimientos en torno a los niños y jóvenes sobre sus modos de aprender, sus gustos y otras características; 6) los saberes contextuales, relativos a la escuela, su organización y su medio; y 7) los saberes de sentido, relativos a los valores educativos, a los elementos transversales a una educación formadora integral y necesarios para la vida en sociedad. En segundo lugar, la tipología de Tardif et al. (1991) permite identificar 5 fuentes de saber: 1) personales, adquiridos a través de la trayectoria y la sociabilización primaria, cuyas fuentes son principalmente la familia, el medio de vida y lo que se aprende informalmente; 2) los saberes escolares proveniente de la formación primaria secundaria u otra no vinculada a la formación inicial del profesorado; 3) los saberes de la formación inicial al profesorado, cuya fuente es la formación teórica y práctica y que proviene de las instituciones de formación del

profesorado y organismos asociados a los programas de formación; 4) los saberes provenientes de los programas de estudio y de la literatura sobre temas en didáctica u otros empleados en el trabajo (manuales, libros, etc.) y; 5) los saberes de la experiencia profesional, en la sala de clase, en la escuela y otros centros asociados a los procesos de aprendizaje, cuya fuente principal es la práctica cotidiana del oficio³.

En este contexto teórico, la entrevista de autoconfrontación representa un artefacto integrado a una situación de actividad instrumentada de análisis de la práctica profesional y una potente herramienta de aprendizaje. Desde este marco, se explorará qué aprendizajes genera la reconstrucción de la movilización de los saberes a partir de las entrevistas de autoconfrontación como situación de actividad instrumentada. Asimismo, se interrogará sobre las pistas que se pueden identificar en dichos elementos para un uso aplicado al acompañamiento del *practicum* en la FID.

3. Dispositivo metodológico

3.1 Operacionalización de los referentes teóricos

Con la finalidad de responder a las preguntas formuladas anteriormente, La Tabla 1 describe los elementos que se consideraron para levantar un diseño de tipo cualitativo que operacionalizó el marco referencial del enfoque instrumental y otros elementos conceptuales adyacentes en torno a los siguientes elementos:

Tabla 1

Operacionalización del marco referencial.

Elementos teóricos	Funciones empíricas	Herramientas
Situación de actividad instrumentada y artefacto (Rabardel, 1995; Dewey, 1967; Shulman, 1986; Tardif, Lessard y Lahaye, 1991)	Construir la situación de actividad instrumentada y del artefacto y sus objetos	Situación de entrevista de autoconfrontación y protocolo de entrevista
Génesis instrumental y esquemas (Rabardel, 1995)	Identificar en los datos los elementos vinculados a la apropiación del artefacto y los esquemas de acción movilizados por los sujetos	Componente de análisis de los datos (resultados)
Campo instrumental del artefacto (Rabardel, 1995)	Sintetizar los usos y funciones constituidas incitadas por la instrumentalización del artefacto	Componente de análisis de los datos (resultados)
Trabajo sobre la experiencia, aprendizajes experienciales y pistas para el <i>practicum</i> (Barbier et Thievenaz, 2013; Thievenaz, 2019; Dewey, 1967)	Identificar las significaciones sobre la experiencia, los aprendizajes profesionales y las pistas para el acompañamiento del <i>practicum</i>	Componente de análisis de los datos (resultados)

Fuente: Elaboración propia.

3. La tipología de Tardif et al. (1991) deja la práctica profesional junto a los saberes teóricos de la FID en la misma categoría *saberes de la formación inicial*. Esta clasificación está pensada para profesores en ejercicio y, por ello, la adaptamos al estudio de profesores en formación categorizando la práctica profesional como “saberes de la experiencia profesional”.

3.2 Características de la entrevista de autoconfrontación y de la situación de actividad instrumentada

La autoconfrontación desarrollada fue construida por el equipo de investigación considerando los elementos teóricos trabajados con anterioridad, siendo estructurada a través de los siguientes elementos: lo que es realizado durante el extracto de actividad que es comentado (descripción), las emociones (lo que sentía), las preocupaciones del momento (objetivos, pensamientos), los saberes movilizados (contenidos, fuentes), la gestión de la situación (lo que se hizo, su resultado) y los aprendizajes potenciales desarrollados o en construcción (saberes actualizados o emergentes). Dicha operación es realizada a través de la segmentación de un extracto de referencia (momentos seleccionados de la filmación de la clase de unos segundos o minutos), a través de las fases de la indagación definidas por Dewey: 1) Perturbación e incertidumbre, 2) Intelectualización y definición del problema, 3) Estudio de las condiciones de la situación y formulación de hipótesis de trabajo, 4) Razonamiento y 5) Aplicación de hipótesis en la acción. El instrumento se adaptó y diferenció acorde a cada traza de la actividad utilizada (Rix-Lièvre, 2010): traza de la actividad I: planificación, traza de la actividad II: clase sincrónica, traza de la actividad III: clase asincrónica. Debido al contexto producido por el COVID-19, la herramienta fue aplicada en modalidad virtual. Se acordó con cada participante la dinámica de autoconfrontación a utilizar (en una sesión o en varias). Los extractos o situaciones de referencia fueron seleccionados de modo separado por los participantes y por el equipo de investigación, privilegiando el uso de los extractos retenidos por los PF. Durante toda la entrevista, se insistió en responder desde lo que estaba sucediendo en el momento del video (nivel pre-reflexivo), distinguiendo de los elementos que podían agregar los participantes desde el espacio de autoconfrontación mismo (nivel reflexivo).

3.3 Características de la muestra

La muestra considerada para este artículo se conformó por conveniencia (Creswell, 2009) y surge a partir del estudio de caso de un centro de formación de una universidad pública de la Región Metropolitana de Chile. Tras el acuerdo institucional del centro, se invitó a través de correos informativos y reuniones (presenciales y virtuales) a diversos actores a unirse voluntariamente al estudio. Luego, se obtuvieron los consentimientos de 5 PE, cuyos protocolos fueron previamente aprobados por el comité de ética institucional de la universidad que acogió la investigación. Los participantes se caracterizaban tal como se observa en la Tabla 2:

Tabla 2

PF participantes del estudio.

PF	Práctica	Mención	Semestres que cursan
1	Profesional I y II	matemática y comprensión del medio natural	7° y 8° semestre
2	Profesional I y II	matemática y comprensión del medio natural	7° y 8° semestre
3	Profesional I	comprensión del medio social y lenguaje y comunicación	7° semestre
4	Profesional I	comprensión del medio social y lenguaje y comunicación	7° semestre
5	Profesional I	comprensión del medio social y lenguaje y comunicación	7° semestre

Fuente: Elaboración propia.

3.4 Método de análisis de datos

Las transcripciones de las entrevistas de autoconfrontación fueron analizadas en dos tiempos: en primer lugar, a partir de una codificación manual a través de un árbol de codificación mixto (deductivo-inductivo), con categorías a priori basadas en el marco referencial - fases de la indagación (Dewey, 1967) y saberes profesionales movilizados y sus fuentes (Shulman, 1987; Tardif et al., 1991) – y categorías emergentes. En segundo lugar, se operó un análisis de categorías conceptualizantes (Paillé y Mucchielli, 2012) consistente en la reducción y densificación de datos desde el corpus textual, pasando por ideas (o subtemas), hasta los temas. Este proceso fue acompañado de una triangulación inter-analistas (Zapata, 2006) para validar el conjunto del análisis. Asimismo, respetando la distinción entre pre-reflexión (nivel descriptivo en torno a la remembranza de la experiencia *situada* en el extracto video) y reflexión (pensar la práctica docente desde el espacio de autoconfrontación), se veló por un análisis distintivo de estos elementos. Finalmente, los resultados son presentados respetando los temas preponderantes del proceso analítico, los que provienen, a su vez, del marco teórico centrado en: 1) génesis instrumental y esquemas (esquemas de uso, de acción instrumentada y de acción colectiva instrumentada; 2) el campo instrumental del artefacto y; 3) el trabajo de la experiencia en la situación de actividad instrumentada de autoconfrontación.

4. Resultados

4.1 Génesis instrumental y esquemas

La génesis instrumental durante la situación de autoconfrontación es identificada a través del despliegue de esquemas de uso (EU), de acción instrumentada (EAI) y de acción colectiva instrumentada (EACI). En primer lugar, se observa la interacción de los PF con el artefacto, respondiendo a las instrucciones de selección de extractos video y a las preguntas formuladas por los investigadores, emergiendo EU conformes a la estructura de la entrevista propuesta en la autoconfrontación. Esta *conformidad* de los PF al enfrentarse al artefacto se confirma en los EAI que se construyen en torno a los objetivos descriptivos y pre-reflexivos propuestos por los conceptores del artefacto, como se observa en la columna Conformidad-Constituyente de la Tabla 3. Sin embargo, dadas las características de la transición artefacto/instrumento, en numerosas ocasiones, los EAI atienden más a las preocupaciones de los participantes en torno a la mejora de sus prácticas, a través de la reflexión y a la autoevaluación de sus intervenciones en los extractos analizados, sobrepasando la función constituyente estructural propuesta, tal como se ve en la columna Inconformidad-Constituido de la Tabla 3:

Tabla 3

Conformidad/inconformidad de los objetivos de los participantes y de los conceptores.

Conformidad – Constituyente	Inconformidad - Constituido
<p>Pregunta: <i>A modo más de descripción, antes de meternos en la situación que te generó un conflicto, en el momento que miras el OA, ¿cuáles eran tus objetivos? (A1).</i></p> <p>Respuesta: <i>Cuando miré el objetivo, lo ideal era que se cumpliera en su totalidad, porque pensando que no tienen un conocimiento previo y tampoco se vuelve a pasar el objetivo, tenía que enseñar con claridad para que les quedara a los estudiantes (PF1).</i></p>	<p>Respuesta: <i>Pero no sé si se logró mi objetivo personal en totalidad porque el objetivo no se pudo explicar completo, pero ese era el objetivo cuando vi por primera vez la meta de la clase (PF1).</i></p>

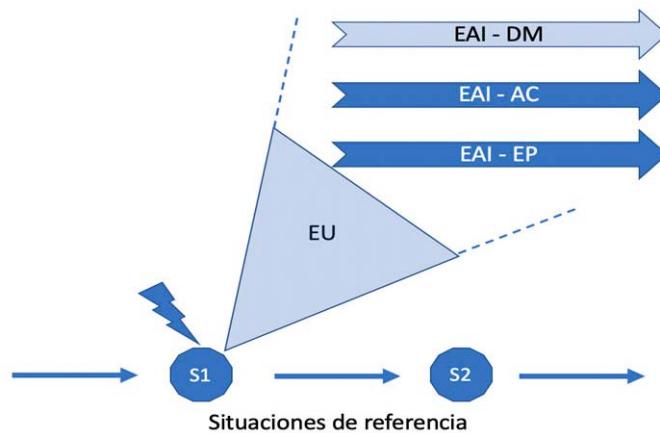
Fuente: Elaboración propia.

Así, alejándose de la instrucción original del artefacto, los PF tienen una fuerte tendencia a movilizar EAI hacia un objeto de actividad de autoconfrontación diferente: pensar su práctica. Como lo muestra la Figura 1, de una situación de referencia (S1, S2...), tres declinaciones son observadas:

- EAI-DM (descriptivo-memorativo), cuyo objeto es apearse a la instrucción de detallar lo sucedido en la situación;
- EAI-AC (analítico-crítico), cuyo objeto es despegar elementos anteriores o posteriores a la situación de referencia del extracto para dar sentido, argumentar o justificar las elecciones hechas; y
- EAI-EP (evaluativo-proyectivo), cuyo objeto es juzgar el cómo se hizo y pensar escenarios diferentes y otras posibilidades de acción.

Figura 1

Declinaciones del Esquema de acción instrumental (EAI).



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en cuanto a los EACI, se observa una adopción de los roles preestablecidos por el artefacto: un investigador que pregunta y un entrevistado que responde. A partir de la segunda entrevista, la autoconfrontación tiende a ser más fluida dado el conocimiento previo que los participantes tienen del artefacto. Sin embargo, en vínculo directo con las declinaciones de los EAI citados anteriormente, los EACI muestran que los actores de la entrevista mantienen una diversificación respecto a los objetos de preocupación: mientras los entrevistadores buscan la descripción de los diversos elementos en la situación de referencia comentada, los PF persiguen pensar su práctica.

4.2 Campo instrumental del artefacto

Los resultados muestran que el campo instrumental del artefacto se perfila desde cuatro usos.

- a) *Uso 1 - Identificar perturbaciones*; los análisis ilustrados en la Tabla 4 muestran tres niveles interrelacionados entre sí: macro, meso y micro:

Tabla 4*Niveles de perturbaciones.*

Nivel	Características	Ilustración
Macro	Efectos de la pandemia en las comunidades escolares en tanto contexto de práctica de los PF.	<p>Entrevistador: <i>Ya, pero básicamente lo que tenías planificado al inicio no funcionó.</i></p> <p>PF5: <i>No funcionó.</i></p> <p>Entrevistador: <i>Veo un video en Powtoon que cargaste y no se escuchaba.</i></p> <p>PF5: <i>No. Y, por lo menos, desde mi computador no se veía. Me conecto al computador y del teléfono para asegurarme que se esté proyectando, porque a veces mi computador se demora. Y la cosa es que igual se vio pésimo.</i></p>
Meso	Relación entre los PF y los docentes de su Universidad de origen, como con los docentes que se relacionan en los establecimientos escolares donde desarrollan sus prácticas.	<p><i>No, más que nada la respuesta negativa porque después de haber terminado la clase y tener una reunión con otro profe guía, él me dice que igual la profe no hilo la clase como uno lo pensaba, pero al momento de decirme que este estudiante no está siempre en las clases, que falta harto, entonces era obvio que a lo mejor la clase anterior no estuvo, quizá para él entonces no era un conocimiento previo sino que era nuevo, entonces traté de jugar con él un poco con las preguntas y al parecer cuando le preguntaba y traté de asociarlo, ahí igual pude evidenciar que captó la idea de lo que eran estos materiales. (PF 4)</i></p>
Micro	Saberes propios de la formación docente que, en términos prácticos, se despliegan en situaciones de enseñanza donde, además, se concentra la mayor cantidad de las perturbaciones identificadas.	<p>PF3: <i>El desafío es... cómo pasar como de lo memorístico a la acción.</i></p> <p>Entrevistador: <i>Perfecto. ¿Y por qué te produjo reflexión? ¿Qué fue lo que te hizo reflexionar? ¿Fue perturbador en el sentido cognitivo o en qué sentido fue una... qué tipo de reflexión te produjo?</i></p> <p>PF3: <i>Bueno, al pensar en lo que es la convivencia, y qué es el autocuidado, ellos podrían haber leído o un cuento de lo que hacen otros, pero para mí cobró más peso lo que ellos hacen y lo que puedan llegar a hacer en una zona próxima. En eso como que me causó harto conflicto y decidí mejor dejarlo de esa forma, hacer como una interacción entre como lo que estaba saliendo en el video y como con sus vidas personales, con su historia personal.</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que, dentro de los tres niveles identificados, las perturbaciones más frecuentes son las micro, y se caracterizan principalmente por situaciones relacionadas con el desarrollo de los objetivos de clases, las secuencias didácticas a desarrollar, las estrategias de enseñanza a implementar y, de forma emergente, a las dificultades provocadas por la educación virtual desarrollada como consecuencia de la pandemia.

b) *Uso 2 – Identificar saberes movilizados*; En base a los contenidos de saber (Shulman, 1987), la instrumentalización del artefacto permite reconocer los tipos de saber y cómo se traducen estos en su potencial de aprendizaje profesional. La Tabla 5 entrega algunas ilustraciones de la variedad y las tendencias de los saberes movilizados por los PF en la interacción con el artefacto propuesto:

Tabla 5

Saberes movilizados en la acción, ordenados de mayor a menor frecuencia.

Saberes movilizados	Potencial de aprendizaje profesional	Ilustración
Didáctico	Vínculo con conocimientos previos	<i>Se pudo haber tratado de otra manera, no como ¿qué recuerdas en clases? Sino como haber puesto un video donde se puede explicar un poco o haber puesto una situación como “se me cae un material y se rompe” ¿qué propiedad tiene este material, y porqué se rompió? Y no llegar así con los contenidos como tal (PF2)</i>
	Recursos	<i>Bueno, lo que más me dificultó fue identificar qué recursos eran esenciales para la clase (PF3)</i>
	Enseñanza situada	<i>Yo siento que estoy enseñando el contenido, sin saber si comprendían el concepto de encuesta. Entonces, yo decía que quizás los estoy llenando de información sin saber de dónde sale esta información o sin saber que función cumple una encuesta o para qué sirve, o en qué momento ellos participan en una encuesta (PF1)</i>
Pedagógico	Mediación de los aprendizajes	<i>Pero en la clase virtual es mucho más difícil ir monitoreando que efectivamente están haciendo la actividad. Entonces, yo no sabía cómo hacer efectivamente esa actividad y que lográramos sólo esa parte de la actividad, de la clase (PF3)</i>
	Interacción con estudiantes	<i>Entonces ya al llegar a esta práctica se me dijo “Son asincrónicas”, ya para mí fue un problema decir “Cómo, dónde voy a armar esta interacción” (PF5)</i>
Curricular	Progresión curricular	<i>Entonces, como que no hay un trabajo previo a este objetivo, sino que se da como por sabido que los estudiantes manejan el concepto de encuesta o como se recolecta la información (PF1)</i>
	Selección de objetivos	<i>Pero claro, la dificultad fue principalmente buscar un objetivo correcto -el mejor objetivo-, para la clase que buscaba. Ese era mi desafío. (PF3)</i>
Alumnos	Dificultad del contexto	<i>Que sea virtual me acompleja mucho porque siento que podría haber sido diferente en una clase presencial porque ahí no se me hubiese escapado él. Acá tienen la opción de desconectarse y decir: oh, me caí (PF3)</i>
Contenidos	Objeto enseñado	<i>Bueno, al pensar en lo que es la convivencia, y qué es el autocuidado, ellos podrían, pudimos haber leído o un cuento de lo que hacen otros, pero para mí cobró más peso lo que ellos hacen y lo que puedan llegar a hacer en una zona próxima (PF5)</i>

Fuente: Elaboración propia.

Las decisiones y apreciaciones que relatan los PF en la ilustración de la Tabla 5 fueron impulsadas por distintos saberes, en este caso, principalmente por los saberes didácticos (relacionados al vínculo con conocimientos previos, recursos y enseñanza situada) y los saberes pedagógicos generales (relacionados con la mediación de los aprendizajes, interacción con estudiantes). Son estas situaciones provocadoras que aportan al proceso de formación y permite a los PF apropiarse de nuevos saberes.

c) *Uso 3 – Identificar evolución de saberes*; la entrevista de autoconfrontación permite a los PF la identificación de la fuente y evolución de los saberes involucrados en la actividad durante el practicum. En general, existe una predominancia y valoración positiva de los contenidos teóricos aprendidos a lo largo de la FID, previamente a la inmersión en la práctica profesional. Estos conocimientos son implementados durante la actividad profesional real, donde los diversos factores del contexto permiten complementar y enriquecer estos aprendizajes previos, y dotarlos de sentido. Los conocimientos también se movilizan desde la experiencia previa de naturaleza práctica y que no guarda relación con la teoría aprendida previamente. Estos vuelven a implementarse durante la práctica profesional, permitiendo su evolución y mejora.

d) *Uso 4 – reflexión sobre la acción*; el análisis de los datos sugiere la aparición de diversos momentos de reflexión sobre la acción. Estas reflexiones se vinculan a la preparación para la enseñanza, proceso de la enseñanza-aprendizaje y recursos, impulsando así nuevos aprendizajes asociados a la experiencia relatada como perturbación inicial. En la Tabla 6 se observa la manifestación de estas reflexiones sobre la acción durante el curso de la entrevista de autoconfrontación:

Los resultados de la tabla 6 develan que los PF a través de las experiencias de autoconfrontación replantean lo ejecutado, comprenden sus acciones, las critican y a la vez reflexionan acerca de problemas analizados. Esto genera en los PF aprendizajes de diversa índole: sobre el proceso de planificación, la selección de objetivos, el trabajo colaborativo, el aprendizaje significativo, además de diversas propuestas y adecuación del material. Todos estos aprendizajes desarrollados son transferibles al enfrentar una perturbación similar en futuras situaciones profesionales.

Tabla 6*Reflexiones sobre la acción en la experiencia de autoconfrontación.*

Reflexiones sobre:	Nuevos conocimientos/ Aprendizajes	Ilustración
Preparación para la enseñanza	Proceso de planificación	<i>Problematizar la propuesta curricular, que en este caso eran mis objetivos, y contextualizarlos, que es muy, para mí fue como “Esto es importante darle un sentido” (PF5)</i>
	Selección de objetivo	<i>Confirma lo que aprendí en la Universidad porque hay que seleccionar partes de un objetivo y eso es fundamental para un profe, ver lo que te alcanza en cierto tiempo (PF1)</i>
	Trabajo colaborativo	<i>Lo considero como un aprendizaje que quizás en la universidad no lo vi tan a fondo, pero sí necesitamos conocer la progresión que tiene el objetivo, lo que viene antes y lo que continúa y también interpretar el objetivo y ver cómo lo vamos a situar, ya sea en una cápsula o una clase presencial (PF1)</i>
Procesos de enseñanza- Aprendizaje	Aprendizajes significativos	<i>Sí, bastante porque igual aporta en el sentido de que los chiquillos saben mucho sobre aspectos de contenido, solamente falta asociar ese contenido a la vida de uno, entonces encuentro que igual aporta este tipo de actividades (PF2)</i>
	Generar diversas propuestas	<i>Me confirma en el sentido de ser más ágil en cuanto a la práctica, “si esto no funciona, partamos con el plan B que tengo” para ver si funciona, pero no tratar de caer en el silencio incómodo, tratar de siempre tener un plan B, C, si no funciona el B, funcionará el C, etc. (PF2)</i>
Recursos	Adecuación del material por contexto virtual	<i>En la práctica anterior había tenido que preparar un PPT, elegir videos, y a lo mejor agregarle un audio, un efecto de sonido. Pero ahora, con esta instancia donde tuve que preparar más cosas y meterme más, me siento más preparada para presentar a mis estudiantes a lo mejor, hacer trabajos de esta forma, o considerando que a lo mejor esta instancia virtual (PF5)</i>

Fuente: Elaboración propia.

4.3 Trabajo sobre la experiencia en la situación de actividad instrumentada de autoconfrontación

Los resultados muestran que las características de la entrevista de autoconfrontación permiten a los PF significar esta experiencia como una instancia generadora de aprendizajes profesionales, pero también de emociones y reflexiones en torno a su actividad. La Tabla 7 ejemplifica la aparición de estos 3 elementos en diversas entrevistas realizadas.

En primer lugar, destacan emociones generadas por la situación de actividad instrumentada que pueden circular de la incomodidad a la confianza, lo que sugiere la necesidad de un *care*⁴. En segundo lugar, se observan reflexiones profesionales realizadas sobre la evidencia concreta de lo hecho y fundamentadas en lo realizado y en el despliegue de la verbalización en torno a ello. Finalmente, en tercer lugar, destacan aprendizajes conectados con el sentido que se construye sobre la base de las reflexiones anteriormente citadas y que transforman la dificultad en motor de aprendizaje profesional.

Tabla 7

Elementos generados por la experiencia de autoconfrontación.

Experiencia generadora de:	Declinaciones	Ilustración
Emociones	Incomodidad	<i>La verdad es que al principio igual estaba nerviosa, porque yo decía “quizás qué me van a preguntar (PF1)</i>
	Confianza	<i>Que lo muestren de manera tan amigable, decir “sabes que no te vamos a evaluar, sólo queremos saber lo que tú haces”, es algo que te permite acercarte, que uno ceda, y yo “ya, ok, voy” (PF5)</i>
Reflexiones	Sobre una base concreta	<i>Pero que te pongan “mírate aquí, mírate acá y reflexionemos sobre tales cosas”, eso siento que es súper necesario durante el resto de la vida de un profesor y sobre todo ahora que nosotros estamos en formación (PF3)</i>
	Sobre una base fundamentada	<i>Creo que es algo completamente reflexivo, apunta a cómo una está haciendo las cosas. De cómo las piensas, de cómo logras sobrellevar estos desafíos, sacar adelante las dificultades. Es mas que nada reflexión. Yo pensaba que con esto de la autoconfrontación era “mire, usted está haciendo mal esto, mejórelo”, pero no era así (PF4)</i>
Aprendizajes	Emergentes del hacer	<i>En las tutorías nos preguntan “ya, ¿qué vamos a hacer? ¿en qué vamos? Ya, revisemos tu material...ah, sí, podrías mejorar esto”. Pero encuentro mucho más pertinente esto, como tomar algo en concreto y revisarlo, analizarlo, que nosotros como que podamos dar nuestro punto de vista, porque así nos damos cuenta de nuestros errores (PF4)</i>
	Impulsados por una dificultad	<i>Uno siempre ve una yayita “esto puede haberlo hecho mejor, pude haber modulado un poco mejor la respuesta o la pregunta para que el estudiante entienda mejor”. Más que nada eso, es un trabajo bastante fructífero, tanto como para mí como para otras personas que puedas reflexionar sobre esta actividad (PF2)</i>

Fuente: Elaboración propia.

4. Por *care* entendemos un cuidado, una atención o preocupación. Se trata de “una actividad genérica que comprende todo lo que hacemos para mantener, perpetuar y reparar nuestro “mundo”, de manera que podamos vivir de la mejor manera posible” (Tronto y Fischer, 1991, p. 40).

5. Discusión

5.1 Autoconfrontación y aprendizajes profesionales

La reconstrucción de la movilización de los saberes que se provoca en las entrevistas de autoconfrontación como situación de actividad instrumentada son generadoras de aprendizajes profesionales:

a) *Aprender desde la perturbación en entornos reales de trabajo*; la identificación de niveles de perturbación (macro, meso y micro, ver 4.2) de los PF es posibilitada por el análisis detallado de extractos de su propia actividad. En primer lugar, los PF rescatan la precisión y el alto nivel de análisis que se puede lograr al verse hacer, alejándose de comentarios genéricos y poco precisos que obtienen en las observaciones de tutores de práctica de los centros de formación. Asimismo, hay un amplio acuerdo con el hecho de comentar perturbaciones o dificultades vividas en una situación real de trabajo, dado que al identificar un elemento perturbador, les hace sentido el recrear la situación, repensarla, transformarla en objeto de análisis para indagar en ella. En ese sentido, es un ejercicio que logra un importante nivel de compromiso cognitivo por parte de los PF.

b) *Aprender a través de la verbalización de la actividad de los PF*; usualmente, la conducción de los momentos de retroalimentación en la formación inicial docente, está fuertemente guiada por un formador que habla, que da su opinión, que observa y evalúa (Núñez-Moscoco, 2021). La verbalización de la acción pedagógica representa una poderosa herramienta de desarrollo profesional (Mattéi-Mieusset et al., 2019) y, en la concepción de un artefacto de retroalimentación y en su conducción, el lugar de la elaboración verbal de la actividad docente por los PF debe ser protagónico para potenciar los aprendizajes desde la formalización de la actividad;

c) *Aprender desde la visibilización de un trabajo invisible*; gracias a la potencia y precisión del artefacto entrevista de autoconfrontación, los PF dan cuenta de un trabajo que muchas veces no se ve (ver apartado 3.2), un trabajo invisible (Clot, 2010) caracterizado por microdecisiones y un despliegue cognitivo que esconde un enorme potencial de aprendizaje profesional. El artefacto creado permite la visibilización de elementos propios de la labor docente (naturaleza y contenido de los saberes), en especial de elecciones vinculadas a la transposición didáctica de su enseñanza, el uso de saberes curriculares o, en un horizonte ético, la alta responsabilidad que manifiestan al reflexionar sobre los procesos de aprendizaje de sus estudiantes durante las etapas tempranas del inicio en la docencia;

d) *Aprender desde el tejido entre teoría y práctica*; la autoconfrontación permite visualizar la valoración de los aprendizajes teóricos previos y la crucialidad de la complementación con los aprendizajes derivados del *practicum*. Este hallazgo entrega aún más fuerza al valor formativo de la entrevista de autoconfrontación, al poder considerar la incorporación intencionada de este instrumento como mediador del proceso de integración explícita de los saberes teóricos y prácticos.

5.2 De los aprendizajes profesionales al acompañamiento del *practicum*

El análisis de los procesos de movilización de saberes como situación de actividad instrumentada puede aportar pistas para el acompañamiento del *practicum* en la formación inicial docente, tanto para su construcción como espacio de profesionalización como para la conducción del mismo. Dichas pistas pueden ser pensadas a partir de elementos a considerar para la concepción de situaciones de actividad instrumentada que tengan como objeto principal el análisis del *practicum* en duplas practicante-formador:

a) *Una co-construcción de los elementos de análisis*; un elemento relevante de la construcción del acompañamiento del *practicum* es la asociación de los PF a la selección de elementos de análisis. El hecho de poder seleccionar de modo parcial o total los extractos de una situación profesional que serán comentados y detallados bajo el acompañamiento de un formador, les entrega a los PF un lugar más protagónico que valoran (ver apartado 3.3, Tabla 7, reflexiones), además de lograr instalar un espacio reflexivo sobre la base de sus propios intereses, debilidades o preocupaciones profesionales.

b) *Intencionar objetos de análisis*; los formadores tienen claridad en torno a las competencias profesionales que deben ser desarrolladas o potenciadas. Según el momento de formación en que tiene lugar la práctica sujeta a acompañamiento (inicial, intermedia, profesional, final u otra configuración dependiente del centro de formación), resulta importante intencionar algunos objetos de análisis que pueden ser de tipo cognitivo (saberes profesionales en juego), pero también conativo (movilizar a los estudiantes en clases), emotivo (acoger a los estudiantes) e incluso corporal (desplazamiento, motricidad de los estudiantes) (Dewey, 1967).

c) *Una conducción del trabajo sobre la experiencia que implica un care*; los PF dan cuenta de las emociones que despierta la entrevista de autoconfrontación (ver apartado 3.3, Tabla 7, emociones). Una instancia de retroalimentación es percibida por los PF como una instancia evaluada (Núñez-Moscoso, 2021), lo que llama fuertemente a la adopción de una modalidad de acompañamiento que sitúe al PF como un profesional en aprendizaje y que intente tomar en cuenta y *trabajar* las emociones que genera la instancia (Petiot y Visioli, 2022). La conducción de la autoconfrontación mostró posible el paso del estrés a la confianza frente a la instancia.

6. Conclusión

Los resultados de la investigación permiten realizar algunas observaciones finales. La primera de ellas es que la entrevista de autoconfrontación representa un artefacto de trabajo sobre la experiencia que permite el desarrollo de aprendizajes profesionales a partir de la *desnaturalización* de la actividad (Latour, 2005) y de la integración de los eventos experimentados (Schwartz, 2010) en esta etapa de la FID.

En segundo lugar, la explicitación de saberes movilizados revela que, por una parte, las perturbaciones corresponden a niveles distintos en el desarrollo de su experiencia práctica. Esto, desde la perspectiva de los y las formadores de docentes, cobra relevancia al menos para identificar la movilización de los saberes a partir de las entrevistas de autoconfrontación y su instrumentalización. Además, para identificar de manera precisa los procesos de movilización de estos saberes para, de esta forma, integrarlas al acompañamiento del *practicum* en la formación inicial docente en sus distintos niveles (macro, meso y micro).

En tercer lugar, la construcción de espacios de formación y de análisis de situaciones del *practicum* necesita ser pensada desde el trabajo sobre la experiencia. Algunos elementos que pueden contribuir a ello es el propiciar la emergencia de EAI (descripción, análisis y proyección) para fortalecer los aprendizajes a partir de una elaboración lógica de la evidencia de la actividad reciente. Asimismo, la co-construcción de los objetos de análisis en torno a la práctica puede otorgar poder y valor a las preocupaciones y sentidos que los PF dan a su actividad como futuros profesionales. Finalmente, los formadores y tutores de prácticas requieren integrar una postura de *care* y enfatizar el carácter reflexivo e integrador de la experiencia durante la autoconfrontación, más allá de la instancia evaluativa.

Por otro lado, la entrevista de autoconfrontación como instrumento de formación necesita de ciertos elementos que pueden resultar limitantes. Entre los múltiples aspectos a evocar se puede destacar el tiempo que requiere (elaboración del artefacto, grabación de la clase, selección de extractos, momentos de entrevista), el manejo técnico y tecnológico, la imposibilidad de registrar todo tipo de instancias profesionales (reuniones con padres y apoderados, instancias informales). Aun así, los beneficios y pistas para el acompañamiento del *practicum* resultan, a la luz de los resultados del presente artículo, más relevantes que sus límites.

Agradecimientos

Este trabajo recibió el financiamiento y el soporte de los “Fondos de apoyo a la investigación en Ciencias de la Educación”, 2da convocatoria de iniciativas de apoyo a la investigación en ciencias de la educación 2020 de la Universidad de O’Higgins, Chile, a través del proyecto “El potencial de aprendizaje profesional de la autoconfrontación en futuros profesores de pedagogía básica”. Asimismo, se encuentra asociado a los trabajos del Fondecyt de iniciación 11180585 “El aprendizaje de los saberes profesionales en los futuros profesores: el rol de la experiencia durante las prácticas profesionales”, financiado por ANID. Agradecemos finalmente la contribución de todo el equipo de investigación que aporó de una u otra manera a este trabajo: Tamara Toloza Vásquez, Marie-Hélène Masse-Lamarche, Francisco Velásquez Semper y Felipe Acuña Ruz.

Referencias

- Almeyda Hidalgo, L. (2016). Arrojadados en la acción. Aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional. *Estudios Pedagógicos*, XLII(4), 11–30.
- Barbier, J.-M., y Thievenaz, J. (Eds.). (2013). *Le travail de l'expérience*. L’Harmattan.
- Bationo-Tillon, A., y Rabardel, P. (2015). L’approche instrumentale: Conceptualiser et concevoir pour le développement. En F. Decortis (Ed.), *L’ergonomie orientée enfant, concevoir pour le développement* (pp. 111–146). Presses Universitaires de France.
- Boutin, G. (1993). Les recherches sur la triade et leur contribution à la formation des enseignantes et des enseignants. En H. Hensler (Ed.), *La recherche en formation des maîtres: Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* (pp. 235–251). Editions du CRP.
- Cahour, B., y Licoppe, C. (2010). Confrontations with traces of one’s own activity. Understanding, development and regulation of action in an increasingly reflexive world. *Revue d’anthropologie des connaissances*, 4(2), a-k.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., y Durand, M. (2009). L’utilité du tutorat pour de jeunes enseignants: La preuve par 20 ans d’expérience. *Recherche et formation*, 61, 85–129.
- Chien, C.-W. (2015). Pre-service English teachers’ perceptions and practice of field experience and professional learning from expert teachers’ mentoring. *Teachers and Teaching*, 21(3), 328–345. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953817>.
- Clot, Y. (2005). L’autoconfrontation croisée en analyse du travail: L’apport de la théorie bakhtienne du dialogue. En L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Eds.), *L’analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 37–56). Peeters.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur*. Editions La Découverte.
- Cohen-Sayag, E., y Fischl, D. (2012). Reflective Writing in Pre-Service Teachers’ Teaching: What does it Promote? *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n10.1>.

- Correa Molina, E., Gervais, C., y Ritterschauen, S. (Eds.). (2008). *Vers une conceptualisation de la situation de stage: Explorations internationales*. Editions du CRP.
- Córtez, M., y Montecinos, C. (2016). Transitando desde la observación a la acción pedagógica en la práctica inicial: Aprender a enseñar con foco en el aprendizaje del alumnado. *Estudios Pedagógicos*, XLII(4), 49–68.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications Inc.
- Denouël, J. (2022). Dynamiques de professionnalisation de l'ingénierie pédagogique dans l'enseignement supérieur. In Chrysta Pelissier et Stephan Lédé. *L'ingénieur pédagogique dans le supérieur. Des pratiques professionnelles en mutation* (pp. 145-167). Presses des Mines.
- Dewey, J. (1967). *Logique. La théorie de l'enquête*. Presses Universitaires de France.
- Fernández, G., y Clot, Y. (2007). Entrevistas en auto-confrontación: Un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 1(2), 15–19.
- Garnier, P. (2012). Une situation tutorale pour les enseignants spécialisés stagiaires. *Recherches & éducations*, 7, 43–54.
- Gaudin, C., y Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue Française de Pédagogie*, 178, 115–130.
- Guérin, J., y Péoc'h, J. (2011). Des artefacts en formation. Les effets sur l'activité d'enseignants stagiaires. *Recherche & formation*, 66, 23–36.
- Jarpa Azagra, M., Haas Prieto, V., y Collao Donoso, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: Rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(2), 163–178.
- Kulgemeyer, C., Borowski, A., Buschhüter, D., Enkrott, P., Kempin, M., Reinhold, P., Riese, J., Schecker, H., Schröder, J., y Vogelsang, C. (2020). Professional knowledge affects action-related skills: The development of preservice physics teachers' explaining skills during a field experience. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(10), 1554–1582. <https://doi.org/10.1002/tea.21632>.
- Latour, B. (2005). *La science en action: Introduction à la sociologie des sciences*. La Découverte.
- Le Bortier, G. (2011). L'ingénierie de la formation: Quelles définitions et quelles évolutions ? En P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 383–400). Dunod.
- Mattéi-Mieusset, C., Promonet-Thérèse, A., Emprin, F., y Philippot, T. (2019). Développement professionnel d'enseignants et verbalisation au sein d'un dispositif d'accompagnement pluriel. *Raisons éducatives*, 23, 71–94.
- Mollo, V., y Falzon, P. (2004). Auto- and confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 6(35), 531–540.
- Muhamad, E., y Sánchez de Varela, F. (2009). La formación docente: Un proceso paradójico entre la teoría y la práctica. *Laurus*, 15(30), 166–186.
- Nijimbire, C. (2013). *Approche instrumentale et didactiques: Apports de Pierre Rabardel*. Adjectif.net.
- Núñez-MoscOSO, J. (2021). La práctica profesional en formación inicial del profesorado: De los saberes profesionales a la co-construcción de una inteligencia situacional. *Pro-Posições*, 32, 1–30. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0079ES>.

- Paillé, P., y Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociale*. A. Colin.
- Payá, M., Gros, B., Pique, B., y Rubio, L. (2018). Co-creation and validation of tools to integrate experiential knowledge in teachers training. *Profesorado*, 22(1), 441–460.
- Petiot, O., y Visioli, J. (2022). *Les émotions en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur.
- Piaget, J. (1930). *Le langage et la pensée chez l'enfant: Études sur la logique de l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rix-Lièvre, G. (2010). Différents modes de confrontation à des traces de sa propre activité. Vers une confrontation à une perspective subjective située. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2, 358–379.
- 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>.
- Saidy, C. (2015). We Learned What?: Pre-service Teachers as Developmental Writers in the Writing Methods Class/Writers in the Writing Methods Clas. *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, 4(1), 108–124.
- Sartre, J.-P. (1976). *L'être et le néant*. Gallimard.
- Sauvage-Luntadi, L., y Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Revue Phronesis*, 1(1), 102–117.
- Schwartz, Y. (2010). Connaître et étudier le travail. *Le Philosophoire*, 2(34), 71–78.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Tapia, S. M. (2020). La escritura de docentes practicantes: Sobre la enseñanza de Lengua y Literatura. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 31(60), 188–207.
- Tardif, M., Lessard, C., y Layaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55–69.
- Tejada Fernández, J., y Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 91–110.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action". *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287–322.
- Thievenaz, J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Editions Raisons et Passions.
- Tronto, J. C., y Fisher, B. (1991). Toward a feminist theory of care. En E. Abel & M. Nelson (Eds.), *Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives* (pp. 36–54). State University of New York Press.
- Van der Linden, S., van der Meij, J., y McKenney, S. (2022). Teacher Video Coaching, From Design Features to Student Impacts: A Systematic Literature Review. *Review of Educational Research*, 92(1), 114–165. <https://doi.org/10.3102/00346543211046984>.

Vergnaud, G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 10(2), 133–170.

Zapata, O. A. (2006). *La aventura del pensamiento crítico: Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. Editorial Pax México.

Zeitler, A., y Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation* [En ligne], 70, 107–118.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).