

La reflexión en las prácticas profesionales de la formación inicial docente

Reflection of student teacher professional practice in initial teacher training

Rocío Rodríguez Loera^{1,*} 

Javier Onrubia Goñi² 

Artículo científico

recibido: 22 de octubre de 2020

aceptado: 13 de diciembre de 2020

¹Universidad de Barcelona, Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació Secció de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona. E-mail: loera_19@hotmail.com

²Universidad de Barcelona, Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació Secció de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona. E-mail: javier.onrubia@ub.edu

*Autor de correspondencia: loera_19@hotmail.com

RESUMEN

La reflexión sobre la experiencia práctica se considera uno de los ingredientes clave de la formación inicial de maestros. Sin embargo, la investigación mantiene muchos interrogantes abiertos sobre cómo conseguir que esa reflexión resulte productiva y ayude a los futuros maestros a construir su conocimiento práctico. En este contexto, el trabajo que presentamos analiza las ideas, valoraciones y propuestas de 15 estudiantes de maestro de octavo semestre y seis maestros formadores pertenecientes a una Escuela Normal del Estado de Zacatecas (México) sobre los procesos reflexivos en sus prácticas profesionales. Para ello se realizaron entrevistas individuales a profundidad. Los resultados muestran diferencias entre la manera de entender la reflexión de estudiantes y maestros formadores, destacando entre las ideas de los estudiantes que señalan la reflexión más como instrumento de evaluación que como herramienta para la mejora de la comprensión de la práctica. Por otro lado, estudiantes y maestros formadores coinciden en señalar la reflexión conjunta, entre estudiantes y tutores como vía para mejorar los procesos de reflexión.

Palabras clave: Reflexión, estudiantes de maestro, maestros formadores, prácticum, formación inicial.

ABSTRACT

Reflection on practical experience is usually considered as a key component of initial teacher training programs. However, more research is needed to better understand how student teachers attain productive reflection, and how tutors should assist student teachers' reflection. In this context, this paper analyses the ideas, valuations and proposals of 15 student teachers and 6 university field experience supervisors from a Teacher Training Centre at the state of Zacatecas, Mexico. Data were collected through individual in-depth interviews. The results show differences between how student teachers and their supervisors understand reflection. For the student teachers, the way in which reflection is used to assess them is a key issue, while supervisors understand reflections as a complex tool for better understanding practice. On the other hand, student teachers and their supervisors agree in considering joint reflection (both among students and between student teachers and their supervisors) as an important way to improve quality of reflection during field experience.

Key words: Reflection, student teachers, supervisors, practicum, initial teacher training.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de reflexión se consideran actualmente como una de las claves de la formación inicial del profesorado, y muchos programas de formación de maestros sitúan la reflexión como uno de sus ingredientes centrales (Cochran-Smith & Villegas, 2016; Darling-Hammond, 2010). Se entiende que la capacidad de reflexionar en y sobre su práctica (Schön, 1983) es una competencia básica del maestro puesto que favorece el vínculo entre teoría y práctica. Frente a ello, resulta relevante seguir profun-

dizando en el estudio de los procesos de reflexión en el marco de la formación inicial de los maestros. El presente artículo se sitúa en esta línea y pretende aportar nuevos datos sobre cómo estudiantes de maestro en prácticas y tutores de prácticas se representan dichos procesos, ubicándose en el contexto particular de una Escuela Normal situada en el estado de Zacatecas. En concreto, el trabajo se plantea tres objetivos: (i) explorar las ideas de estudiantes y maestros formadores (tutores de prácticas de la Escuela Normal) sobre los procesos de reflexión en las asignaturas de prácticas profesionales que cursan los estudiantes; (ii) explorar cómo valoran estudiantes y maestros formadores las actuaciones relacionadas con la reflexión que se llevan a cabo en dichas asignaturas, y qué propuestas de mejora consideran más relevantes para dichas actuaciones; y (iii) identificar aspectos en que las ideas, valoraciones y propuestas de unos y otros (estudiantes y maestros formadores) presentan similitudes y diferencias.

Entendemos que estos objetivos permiten profundizar la investigación previa en un doble sentido. Por un lado, contribuyendo a comprender mejor la percepción sobre los procesos reflexivos, sobre las dificultades para llevarlos a cabo y sobre las formas de mejorarlos que señalan los propios participantes y protagonistas de dichos procesos. Por otro, facilitando el contraste entre datos recogidos y resultados obtenidos sobre estas cuestiones en contextos geográficos distintos y particulares.

Los resultados que presentamos en este trabajo forman parte de una investigación más amplia, que aborda diversos aspectos de las relaciones entre teoría y práctica en el prácticum de formación de maestros. La investigación más amplia analiza, además de las percepciones de los estudiantes y los maestros formadores de la Escuela Normal, la percepción de los maestros tutores de las escuelas de práctica en las que los estudiantes realizan sus prácticas profesionales.

DESARROLLO

La reflexión dentro de la formación inicial docente representa un instrumento fundamental para superar las limitaciones que ha mostrado la aproximación tradicional “de la teoría a la práctica” a la formación de los futuros maestros (Korthagen, 2001, 2010). En particular, y frente a dicha aproximación, se entiende que la reflexión permite a los estudiantes de maestro, y a los maestros mismos, establecer una relación más deliberada y funcional

entre teoría y práctica. Ello es así en tanto la reflexión puede ayudarles a desarrollar el conocimiento práctico que emplean para enmarcar y definir las situaciones de la práctica (Clarà & Mauri, 2010), promoviendo que puedan explicitar ese conocimiento, contrastarlo, revisarlo y reconstruirlo en interacción con el conocimiento académico. En este planteamiento, la relación entre teoría y práctica no es jerárquica y unidireccional, sino de carácter dialógico y basada en la interacción mutua (Colén & Castro, 2017).

Desde esta perspectiva, el prácticum aparece como un espacio clave en la formación inicial del profesorado (Gelfuso & Dennis, 2014; Rodgers & LaBoskey, 2016), porque en él los futuros maestros pueden enfrentarse a las situaciones y problemas reales de la práctica en un contexto que puede permitir, promover y apoyar la reflexión sobre esas situaciones y problemas, y que puede igualmente favorecer la interacción y el diálogo con el conocimiento académico como parte de esa reflexión. Ello requiere, por un lado, que el prácticum adopte de manera deliberada un planteamiento reflexivo, y por otro, que los maestros tutores de prácticas en las escuelas y los tutores de prácticas desde la universidad compartan objetivos y representaciones sobre el prácticum, y mantengan niveles altos de comunicación, coordinación y colaboración (Iglesias, Moncho, & Lozano, 2019; Mauri, Onrubia, Colomina, & Clarà, 2019; Saiz & Susinos, 2017).

Sin embargo, desarrollar procesos de reflexión, en el conjunto de la formación inicial de los docentes y en particular en el prácticum, que cumplan con las expectativas señaladas no resulta sencillo. Entre las razones que explican esta dificultad, algunas tienen que ver con el propio concepto de reflexión. Este concepto es, en efecto, complejo y diverso, y no existe una definición unívoca y claramente compartida de en qué consiste y cómo se lleva a cabo (Clarà, 2015; Griffiths, 2000). Tampoco existe un acuerdo unánime en cuanto al propósito principal de la reflexión en el ámbito de la formación (por ejemplo, desarrollar una mejor comprensión teórica de las situaciones de la práctica; leer críticamente las situaciones de la práctica, tomando conciencia de las cuestiones políticas, éticas y morales implicadas; o identificar los dilemas y tensiones presentes en las situaciones de la práctica) (Clarà, Mauri, Colomina, & Onrubia, 2019).

Por otro lado, no toda reflexión realizada por los maestros en formación resulta realmente productiva (Moore-Russo & Wilsey, 2014), es decir, ayuda al desarrollo del

conocimiento práctico en el sentido que apuntábamos más arriba. Lo que hacen los estudiantes cuando se les pide que reflexionen puede ser muy distinto, y algunas de las formas en que llevan a cabo la reflexión pueden ser más útiles y eficaces que otras. Por ejemplo, los estudiantes de maestro viven a menudo su práctica docente a través de la experiencia de sus años escolares, lo cual puede sesgar su experiencia docente y dificultar que se produzca un pensamiento reflexivo. De hecho, numerosos estudios apuntan que conseguir que los estudiantes de maestro reflexionen de manera productiva es difícil, y requiere diversos apoyos y formas de ayuda (Gelfuso, 2016). Al mismo tiempo, la caracterización que proponen algunos autores de lo que puede considerarse una reflexión productiva subraya la pluralidad de elementos y dimensiones implicadas en la misma (Moore-Russo & Wilsey, 2014), y con ello remarca su complejidad.

Adicionalmente, las condiciones a que antes hacíamos referencia, en el caso particular del prácticum, para que pueda darse una reflexión productiva no resultan fáciles de cumplir. En particular, la dificultad para mantener la necesaria comunicación y colaboración entre maestros tutores y tutores de universidad, así como la necesaria coherencia entre universidad y escuela a lo largo del prácticum, ha sido bien documentada por la investigación (Zeichner, 2010).

Por todo ello, se ha propuesto la necesidad de distintos tipos de ayudas externas para promover una reflexión productiva (Gelfuso & Dennis, 2014). Entre estas ayudas destaca la idea de focalizar la atención de los estudiantes de maestro en uno o varios elementos a reflexionar, o utilizar material de apoyo como diarios, animaciones, bitácoras y/o videos de las sesiones.

Junto a este tipo de ayudas, las dificultades para alcanzar una reflexión productiva por parte de los estudiantes de maestro han llevado también a plantear la necesidad de una aproximación no ya individual, sino colectiva, a los procesos de reflexión en la formación de maestros (Daniel, Auhl, & Hastings 2013; Harford & MacRuaric, 2008). Desde este planteamiento, la discusión conjunta asistida por otros más expertos aparece como una herramienta privilegiada para conseguir que los estudiantes de maestro consigan llevar a cabo procesos de reflexión productiva y mejoren su habilidad para reflexionar. En particular, la ayuda de otros más expertos se presenta como el elemento esencial que favorece la disonancia adecuada para el pensamiento reflexivo.

En este marco, diversos autores han tratado de explorar los procesos de reflexión conjunta entre estudiantes asistida por sus tutores de prácticas (en la escuela y/o en la universidad), tratando de identificar formas de asistencia efectiva a la reflexión por parte de otros más expertos (Foong, Nor, & Nolan, 2018; Kim & Silver, 2016; Liu, 2017). En esta exploración, se han considerado dos aspectos o dimensiones. Por un lado, el uso de algún tipo de secuencia o estructura que sirva para modelar y guiar la reflexión. Por otro, la provisión por parte de los tutores de distintas ayudas específicas en el transcurso de la interacción. Estos trabajos han arrojado algunos resultados de interés, pero la cuestión de cuándo y cómo los expertos consiguen efectivamente alcanzar ese objetivo es aún una cuestión abierta (Gelfuso, 2014; Gelfuso & Dennis, 2016; Clarà, Mauri, Colomina, & Onrubia, 2019).

METODOLOGÍA

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo interpretativo (Creswell, 2007; Erickson, 1989), siguiendo en específico un estudio de caso. Esta estrategia metodológica resulta adecuada para comprender la percepción de los participantes sobre un fenómeno en un contexto particular. El estudio de caso realizado es de tipo explicativo (Yin, 1984) y combina, en términos de Stake (1994), el interés por un caso (una escuela Normal) en particular, con el interés por obtener, a través de este caso particular, información más amplia sobre los procesos de reflexión como instrumento que puede favorecer la relación entre teoría y práctica en la formación de maestros, y en particular en las prácticas profesionales.

Participantes y situaciones de observación

La investigación se realizó en una Escuela Normal situada en el Estado de Zacatecas, México. Ello permite, por un lado, obtener datos relevantes para el análisis y la mejora de los procesos de formación de maestros en este contexto, y también poder contrastar estos datos con otros trabajos realizados en contextos geográficos distintos (por ejemplo, Colén & Castro, 2017; Montero, 2018; Tejada, Carvalho, & Ruiz, 2017).

Los participantes en la investigación pertenecen a la licenciatura en educación primaria. La licenciatura comprende 291 créditos y se realiza a lo largo de ocho semestres. El trayecto formativo de prácticas está presente a lo largo de los ocho semestres y su organización propone un acercamiento gradual a la práctica.

Los datos que presentamos provienen de dos colectivos: estudiantes de octavo semestre (el último semestre del proceso de formación inicial), y maestros tutores o formadores (profesores tutores de las prácticas) de la Escuela Normal. En concreto, participaron en la investigación 15 estudiantes de octavo semestre, de los cuales 11 son mujeres y cuatro son hombres, y seis maestros de la Escuela Normal, de los cuales tres son mujeres y tres son hombres. Todos los estudiantes seguían el progreso académico de manera regular. En cuanto a los maestros formadores, fungían el rol de asesores (profesores tutores de prácticas) y también impartían diferentes asignaturas del programa formativo de la licenciatura en educación primaria.

Procedimiento de Recogida de datos

Para la obtención de datos, se llevaron a cabo entrevistas individuales a profundidad a los participantes. Las entrevistas fueron de tipo semiestructurado (Brenner, 2006; Willig, 2013). Se realizó un guion de preguntas y cuestiones a tratar sobre la relación entre teoría y práctica en las asignaturas de prácticas profesionales, centradas en la descripción de las ideas y las valoraciones de los participantes en torno a la reflexión.

Procedimiento de análisis de datos

La técnica utilizada para analizar las entrevistas fue el análisis cualitativo de contenido (Elo & Kyngas, 2008; Mayring, 2014). Esta técnica permite la descripción e interpretación del significado de un material textual, como el que surge de las entrevistas semiestructuradas, mediante un procedimiento sistemático de codificación (Cho & Lee, 2014).

Para realizar el análisis, se hizo una primera codificación inductiva en la que se identificaron distintos códigos que posteriormente fueron agrupados en categorías con temáticas más generales. Para corroborar la categorización, se refinó la asignación de códigos a cada categoría hasta obtener la codificación definitiva, que permitió establecer la frecuencia de citas y el número de participantes de cada código y cada categoría. La codificación supuso un proceso recurrente e iterativo, hasta la codificación definitiva. Para asegurar la consistencia del proceso, se llevó a cabo sistemáticamente una estrategia de consenso cualitativo entre jueces (Anguera, 1990; Creswell, 2014).

RESULTADOS

Resultados de las entrevistas a los estudiantes

Presentamos en primer lugar los resultados obtenidos en las entrevistas relativos a las ideas y las valoraciones de los estudiantes de octavo semestre sobre la reflexión en la práctica en las asignaturas de prácticas profesionales.

Ideas de los estudiantes

Se identificaron cuatro categorías generales que agrupan nueve códigos vinculados a las ideas de los estudiantes sobre la reflexión en las prácticas profesionales. En la Tabla 1 se presentan las categorías y códigos, en conjunto con el total de citas y el número de participantes que las expresan.

Tabla 1. Categorías en las que se agrupan los códigos referentes a las ideas expresadas por los estudiantes.

No.	Categoría	Códigos	Citas	Participantes
1	La reflexión es vista como un proceso de evaluación de la práctica	<ul style="list-style-type: none"> La reflexión sirve para saber que se hizo bien y qué no La reflexión es vista como una evaluación de la práctica La reflexión sirve para mejorar la práctica 	15	10
3	La reflexión conjunta fortalece la práctica	<ul style="list-style-type: none"> En la reflexión mejora a partir de la intervención de maestros y estudiantes La reflexión mejora cuando se hace de manera conjunta La práctica mejora gracias a la reflexión conjunta entre estudiantes 	6	5
2	La reflexión es importante para mejorar la formación docente	<ul style="list-style-type: none"> La reflexión sirve para no cometer los mismos errores dentro de la práctica La reflexión sirve para repetir acciones exitosas 	3	2
4	La reflexión se apoya en la teoría	<ul style="list-style-type: none"> La reflexión se apoya en la teoría 	1	1

Fuente: Elaboración propia.

Destaca claramente la percepción de los estudiantes sobre la reflexión vista como un proceso de evaluación de la práctica, de valoración en términos de lo que se hizo bien y lo que se hizo mal dentro de la práctica:

“Nos ayuda mucho estar evaluándonos constantemente porque te das cuenta de las cosas en las que has fallado en clase y tratas de mejorarlo en tu tiempo de práctica, y tú aceptas también este criterio. Es importante para la formación estarse evaluando constantemente” Estudiante E814

“Muchas veces te quedas nada más en lo que hiciste y no analizas y te quedas con lo que ya tenías, en cambio cuando ya lo analizas te das cuenta de que cosas estás haciendo bien, mal o más o menos, y eso te da una competencia diferente” Estudiante E805

Adicionalmente, seis de los 15 estudiantes destacan la importancia de la reflexión conjunta, e indican que, gracias a esta reflexión conjunta, ya sea entre pares o con la ayuda de un maestro experto, la práctica tiende a mejorar notablemente:

“Con comentarios tanto del profesor como de nuestros compañeros, contribuyeron a darle solución a esas problemáticas que tuvimos y a mejorar mucho nuestra práctica...” Estudiante E808

De manera minoritaria, los estudiantes destacan la importancia de la reflexión como un elemento que favorece la práctica docente, así como los elementos teóricos que dan sustento al proceso reflexivo.

Valoraciones de los estudiantes

En los resultados relativos a las valoraciones expresadas por los estudiantes sobre la reflexión en las prácticas profesionales, el análisis llevó a identificar ocho categorías generales que agrupan 16 códigos vinculados a estas valoraciones. Todo ello se recoge en la tabla 2.

Cuando valoran los procesos reflexivos en la formación, los estudiantes expresan de manera mayoritaria que hay aspectos a mejorar. Así, señalan que falta retroalimentación de los informes reflexivos que realizan, además de que consideran que el tiempo para reflexionar no es suficiente para alcanzar una reflexión productiva. Aunado a esto, los estudiantes indican que la reflexión se ve limitada por ciertos parámetros evaluativos:

“Hacemos un informe de actividades de lo que hicimos, como lo hicimos, si nos fue bien, si hubieron algunos casos en los que nos fue mal y ahí el detalle es que no hay retroalimentación, nosotros entregamos esos trabajos pero no nos lo regresan, que te digan “Ah, es que aquí puedes aplicar esto” o incluso fundamentarte en la teoría, que ellos mismos nos fundamenten, pero eso no existe, lo único que entregamos es nuestra reflexión, nuestro informe, pero no conocimos ya cómo resolverlo, profundizarlo, o la explicación a eso, o incluso la misma explicación de por qué está sucediendo esto ya no viene de vuelta” Estudiante E815

“Lo curioso y lo que te limita un poquito es que solamente se logran abordar dos o tres casos por cuestiones de tiempo, entonces es muy poquito lo que se aborda y a veces hay unos casos que son demasiado interesantes y suceden varias situaciones y no se abordan, pues sería enriquecedor que se tomarán esos” Estudiante E810

Tabla 2. Categorías en las que se agrupan los códigos referentes a las valoraciones expresadas por los estudiantes.

No.	Categoría	Códigos	Citas	Participantes
2	Aspectos a mejorar en los procesos reflexivos	<ul style="list-style-type: none"> Falta retroalimentación de los informes de reflexión que hacen los estudiantes En la Escuela Normal el tiempo para reflexionar es insuficiente El proceso reflexivo es repetitivo La reflexión se ajusta a los procesos de evaluación 	11	7
1	Valoraciones positivas sobre los procesos reflexivos	<ul style="list-style-type: none"> Gracias a la reflexión los estudiantes mejoran su práctica 	6	6
4	Valoraciones positivas sobre la reflexión conjunta	<ul style="list-style-type: none"> En la reflexión conjunta mejora la práctica de los estudiantes Para conectar teoría con práctica se necesita reflexión conjunta sobre la práctica 	5	4
3	Propuestas para mejorar el proceso reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> La reflexión debería de ser más personalizada La reflexión debería de realizarse con otro tipo de actividades que no sea solo el informe La reflexión no debería de hacerse al final de la práctica 	4	3
7	Valoraciones positivas sobre el uso de herramientas para reflexionar	<ul style="list-style-type: none"> El diario de campo es una herramienta de reflexión muy útil La reflexión es productiva cuando se realiza con el apoyo de un maestro más experto 	4	3
5	Aspectos a mejorar en la reflexión conjunta	<ul style="list-style-type: none"> La reflexión se limita por el número de estudiantes 	2	2
6	Propuestas para mejorar el proceso reflexivo conjunto	<ul style="list-style-type: none"> Se necesita la guía de un maestro más experto desde el comienzo de la formación 	2	2
8	Aspectos a mejorar sobre el uso de herramientas para reflexionar	<ul style="list-style-type: none"> Registrar toda la práctica en el diario llega a ser monótono No hay una estandarización para realizar el diario de campo lo cual crea confusión a los estudiantes 	2	2

Fuente: Elaboración propia.

En menor medida, los estudiantes señalan que gracias a la reflexión en general, y a la reflexión conjunta, han logrado mejorar su práctica:

“E: ¿Se reflexiona acerca de lo que sucedió en la escuela de prácticas? ¿Y cómo hacen esta reflexión, si la hacen? Es: Sí, al comenzar los dos semestres pasados... fue algo que nos gustó desde la primera vez que lo hicimos dijimos: “bueno, yo tenía esta duda y se me cerraba el mundo, pero Fulanito me resolvió de esta manera” entonces la próxima vez decíamos: “bueno, tengo tal problema, lo anoto y en mi informe lo expreso”, y luego por los comentarios de los compañeros vamos resolviendo diferentes situaciones y si no resolviendo mínimo ver diferentes puntos de vista. Entonces, esa es una práctica tan enriquecedora que creo que es la parte más importante de todo el semestre” Estudiante E803

También encontramos, de manera particular, valoraciones positivas de la reflexión conjunta y con apoyo de maestros más expertos, y de instrumentos de apoyo a la reflexión como los diarios de campo. Finalmente, algunos estudiantes señalan que la reflexión debería ser más personalizada, diversificada y extensa en el tiempo.

Resultados de las entrevistas a los maestros formadores

Presentamos ahora los resultados de las entrevistas relativos a las ideas y las valoraciones que hacen los maestros formadores de la Escuela Normal sobre la reflexión en las prácticas profesionales.

Ideas de los maestros formadores

En cuanto a los resultados sobre las ideas expresadas por los maestros tutores en torno a la reflexión en las prácticas profesionales, se identificaron cuatro categorías generales que agrupan nueve códigos vinculados a estas ideas. En la Tabla 3 se presentan estas categorías, así como los códigos más representativos, en conjunto con el total de citas y el número de participantes que las expresan.

Tabla 3. Categorías en las que se agrupan los códigos referentes a las ideas expresadas por los maestros formadores.

No.	Categoría	Códigos	Citas	Participantes
1	Alcanzar una reflexión productiva implica diferentes elementos	<ul style="list-style-type: none"> La reflexión es más productiva cuando parte de la observación contextos y prácticas reales No siempre se logra una reflexión exitosa La reflexión es mejor cuando es guiada por un maestro experto 	7	3
2	La reflexión es importante para mejorar la práctica	<ul style="list-style-type: none"> La reflexión ayuda a mejorar la práctica Con la reflexión se desarrollan diferentes competencias y habilidades La reflexión sirve para construir la propia práctica 	6	4
3	La reflexión conjunta fortalece la práctica	<ul style="list-style-type: none"> Las experiencias de los demás hacen mejorar la propia práctica 	1	1
4	La reflexión es para conocer las propias capacidades en la acción	<ul style="list-style-type: none"> La reflexión es para conocer las propias capacidades en la acción 	1	1

Fuente: Elaboración propia.

De manera mayoritaria, los maestros formadores consideran que alcanzar una reflexión productiva en las prácticas profesionales no siempre es sencillo, y por tanto es necesario implementar diferentes elementos que favorezcan la reflexión:

“...no es nada más que vengan y platiquen como les fue, sino que haya evidencia de eso. Entonces la reflexión, insisto no sólo se da por consigna pues “vamos a reflexionar sobre esto” no, la reflexión se da con acciones” Maestro formador MB04

“y la reflexión debe de ser en casos reales, nuestra realidad, es decir la reflexión.... Creo que los alumnos reflexionan más con cosas que ellos hacen y que pueden de alguna manera reestructurar” Maestro formador MB02

También señalan, en su mayoría, que la reflexión es importante para desarrollar competencias y habilidades docentes:

“... si no se da la reflexión sobre la práctica docente no se puede dar una construcción personal y grupal de lo que implica el ámbito educativo y el ámbito docente” Maestro formador MB05

“... en algunos casos cuando el docente no genera con la frecuencia y con la pertinencia esas reflexiones, la consolidación de competencias disminuye”
 Maestro formador MB01

3.2.2. Valoraciones de los maestros formadores

En los resultados relativos a las valoraciones sobre la reflexión en las prácticas profesionales expresadas por los maestros formadores, el análisis llevó a identificar cinco categorías generales, que agrupan 11 códigos (Tabla 4).

Tabla 4. Categorías en las que se agrupan los códigos referentes a las valoraciones expresadas por los maestros formadores.

No.	Categoría	Códigos	Citas	Participantes
1	Aspectos a mejorar en los procesos reflexivos	1. No todos los estudiantes logran una reflexión productiva 2. En la Normal no se dedica el tiempo suficiente a la reflexión 3. Hay varias actividades en la Normal que limitan el tiempo de reflexión de los maestros 4. Los estudiantes no tienen la teoría suficiente para sustentar su reflexión 5. Falta planear más actividades que promuevan la reflexión dentro de la Normal	7	3
2	Valoraciones positivas sobre los procesos reflexivos	6. La reflexión ayuda a que los estudiantes puedan desarrollar competencias orales y escritas 7. Reflexionar ayuda a resolver situaciones de la práctica	2	2
3	Propuestas para mejorar el proceso reflexivo	8. Se deberían de impulsar más acciones que conduzcan a la reflexión 9. La reflexión debería de sistematizarse	2	2
4	Valoraciones positivas sobre la reflexión conjunta	10. El papel del maestro experto es básico para guiar la reflexión la reflexión	1	1
5	Valoraciones positivas sobre el uso de herramientas para reflexionar	11. El uso de guiones mejora la reflexión	1	1

Fuente: Elaboración propia.

En este apartado, los maestros formadores señalan mayoritariamente aspectos a mejorar en los procesos reflexivos en las prácticas profesionales. A este respecto, principalmente consideran que, debido a diferentes

situaciones (el tiempo dedicado a la reflexión, las actividades empleadas, el conocimiento académico de que disponen los estudiantes), no todos los estudiantes alcanzan una reflexión productiva:

“Hemos visto que el chico entre más hábil sea para el asunto del manejo de la reflexión sobre su práctica, pues obviamente resuelve mejor las cosas en su trayecto profesional... pero hay que pensar que no todos alcanzan esos niveles” Maestro formador MB03

Por otro lado, con una presencia notoriamente inferior, cada maestro formador hace valoraciones y propuestas a los distintos aspectos vinculados al proceso reflexivo en las prácticas, tales como la reflexión conjunta o el uso de diferentes herramientas para guiar la reflexión.

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados presentados, las ideas, valoraciones y propuestas sobre la reflexión en las prácticas profesionales puestas de manifiesto por los estudiantes apuntan a una mirada a la reflexión muy centrada en dos cuestiones. Por un lado, en su función de evaluación de la práctica, es decir, de valoración de lo que se ha hecho bien y de lo que se ha hecho mal, asociada a la toma de decisiones sobre qué se debe hacer para mejorar lo que no ha funcionado correctamente). Por otro lado, en la reflexión como instrumento de evaluación y calificación de los propios estudiantes, como actividad que se valora académicamente y que da lugar a una calificación.

En cuanto a la primera cuestión, y en términos conceptuales, esta mirada a la reflexión en las prácticas profesionales parece excesivamente limitada y restrictiva, porque deja en un segundo plano la dimensión interpretativa, de comprensión más profunda y compleja de la práctica, de los procesos de reflexión. Como señala Clarà (2015), apoyándose en autores clásicos como Dewey o Schön, Un elemento clave de la reflexión es que comporta un cambio en la comprensión de la situación, un cambio que permite entender lo que inicialmente no se entendía, transformando una situación que se percibía como incoherente en una situación coherente. Del mismo modo, muchos de los propósitos que se persiguen con la incorporación de la reflexión a la formación de los maestros (desarrollar una mejor comprensión teórica de las situaciones de la práctica; leer críticamente las situaciones de la práctica, tomando conciencia de las cuestiones políticas, éticas y morales implicadas; o identificar los dilemas y tensiones

presentes en las situaciones de la práctica) (Clarà, Mauri, Colomina, & Onrubia, 2019), subrayan este componente interpretativo, de mejora de la comprensión de las situaciones prácticas, como finalidad de la reflexión. En este sentido, reducir la reflexión en las prácticas profesionales a un proceso de valoración de lo que se hace en la práctica y de toma de decisiones “técnicas” sobre si lo que se hizo funcionó bien o mal, supone una limitación sustancial de su potencialidad, ignora muchas de las dimensiones que se han propuesto como características de una reflexión productiva (Moore-Russo & Wilsey, 2014) y resulta, en último término, escasamente compatible con la idea misma del maestro como profesional reflexivo (Schön, 1983).

En cuanto a la segunda cuestión, la vinculación que establecen los estudiantes entre la reflexión en las prácticas y su propia evaluación como alumnos hace que muchas de las valoraciones y propuestas de mejora que plantean se sitúen precisamente en ese ámbito: cuestiones relacionados con el volumen de trabajo, el grado de exigencia en los informes de prácticas, los criterios de evaluación, el tiempo disponible, la retroalimentación de los informes...). Ello confirma la conocida idea de que la evaluación modula profundamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, y es una llamada de atención para revisar los elementos señalados por los estudiantes de manera que promuevan, y no dificulten, una reflexión productiva (Mtika, Robson, & Fitzpatrick, 2014; Onrubia, Mauri, & Colomina, 2017; Zeichner, 2010). Al mismo tiempo, es también una llamada de atención sobre el riesgo de que los estudiantes aborden la reflexión en las prácticas más como alumnos que como futuros profesionales, perdiendo con ello buena parte de su sentido formativo. Este riesgo es especialmente destacable si se recuerda que quienes hacen estas valoraciones son estudiantes del último semestre de la formación, a punto por tanto de terminar dicha formación y de dar el paso a la profesión.

Por su parte, las ideas, valoraciones y propuestas sobre la reflexión en las prácticas profesionales puestas de manifiesto por los maestros formadores que fungen de tutores desde la Normal parecen apuntar a una mirada más amplia y compleja sobre la reflexión. También parecen mostrar conciencia de que reflexionar es difícil y de que no toda reflexión es productiva (Gelfuso, 2016; Moore-Russo & Wilsey, 2014), y de que el acompañamiento y la ayuda del profesorado es fundamental a este respecto (Colén & Castro, 2017, Saiz & Susinos, 2017).

Pese a esta diversidad de fondo en la mirada sobre la reflexión en las prácticas profesionales que parecen mostrar estudiantes y maestros formadores, encontramos también algunos elementos comunes en sus representaciones que resultan de interés. Quizás el más significativo sea la importancia que unos y otros parecen atribuir a la reflexión conjunta, entre estudiantes y con los maestros formadores, como instrumento para la mejora de la reflexión (Daniel, Auhl, & Hastings 2013; Harford & MacRuairic, 2008). Ambos colectivos parecen coincidir en la importancia que otorgan a que la reflexión se realice bajo la guía y la asistencia de otros más expertos, a la calidad de esta guía como garante de la calidad de la reflexión realizada por los estudiantes, y a que esta guía no debe ser puntual, sino que debe constituir un proceso en el tiempo, que se extienda antes, durante y después de la práctica misma (Gelfuso & Dennis, 2014). Esta coincidencia abre, a nuestro entender, un amplio espacio de mejora de los procesos reflexivos en que tanto estudiantes como maestros formadores pueden verse reconocidos.

Adicionalmente, estudiantes y maestros formadores también parecen compartir la importancia atribuida a algunas ayudas y apoyos “instrumentales” para los procesos de reflexión, como el diario de campo o el uso de guiones y preguntas (Gelfuso & Dennis, 2014).

CONCLUSIONES

A partir del análisis, consideramos que los elementos comunes son de gran interés aplicado, precisamente como vía para abordar las diferencias en cuanto a la representación de la reflexión en las prácticas profesionales que muestran estudiantes y maestros formadores. En efecto, desarrollar espacios y estructuras de reflexión conjunta, y ofrecer a los estudiantes formas diversas de ayuda en el marco de esas formas y espacios de reflexión conjunta, puede ser una fórmula para conseguir que los estudiantes avancen hacia una representación más elaborada, matizada y ajustada sobre el papel y la potencialidad de la reflexión como profesionales, y se impliquen en procesos reflexivos en torno a sus prácticas más productivos; en definitiva, para que no vean la reflexión tanto como un instrumento de evaluación, y la entiendan más como una herramienta profesional.

Antes de terminar, queremos subrayar que es necesario situar los resultados que hemos presentado en las características y limitaciones de nuestro estudio. En particular, el estudio se ubica en el contexto particular de una Escue-

la Normal determinada, y se centra en las percepciones de los participantes. Estimamos necesario, en este sentido, que estudios posteriores puedan ampliar el rango de contextos e instituciones en las que puedan recogerse datos similares. También consideramos necesario realizar estudios posteriores que complementen el análisis de las percepciones de los participantes con el estudio, a partir de metodologías observacionales y de análisis de la interacción, de lo que ocurre en situaciones concretas de reflexión en las que participen estudiantes de maestro en prácticas.

Al mismo tiempo, y pese a las limitaciones señaladas, entendemos que nuestro estudio ayuda a sugerir algunos aspectos relevantes a considerar en trabajos posteriores. En particular, nos parecen de interés, a partir de nuestros resultados, dos cuestiones. La primera, profundizar en la influencia en los procesos reflexivos de los estudiantes durante sus prácticas profesionales de la forma en que esa reflexión se utilice como instrumento de evaluación. La segunda, analizar en detalle las diversas caras de la reflexión conjunta en las prácticas, desde los procesos de reflexión colaborativa entre estudiantes hasta los procesos de reflexión triádica entre estudiantes, maestros tutores y maestros formadores, pasando por los procesos de guía a la reflexión que pueden desarrollar cada uno de estos tutores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anguera, M.T. (1990). Metodología observacional, en Jaume Arnau, María Teresa Anguera y Juana Gómez (eds.), *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento*, pp. 125-238. Universidad de Murcia.

Brenner, M. (2006). Interviewing in educational research, en Judith Green, Gregory Camilli y Patricia Elmore (eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, (3rd. Ed.), pp. 357-370. Erlbaum.

Cho, J. & En-Shuin, L. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences. *The Qualitative Report*, vol.19, núm. 64, pp. 1-20. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/cho64.pdf>.

Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion, *Journal of Teacher Education*, núm. 66, pp. 261-271. doi.org/10.1177/0022487114552028

Clarà, M., y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico: cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 33, pp. 131-141. doi.org/10.1174/021037010791114625

Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R., y Onrubia, J. (2019). Supporting Collaborative Reflection in Teacher Education: A Case Study. *European Journal of Teacher Education*, vol. 42, núm. 2, pp. 175-191. doi: 10.1080/02619768.2019.1576626

Cochran-Smith, M. & Villegas, A.M. (2015). Studying teacher preparation: The questions that drive research. *European Educational Research Journal*, vol. 14, núm. 5, pp. 379-394.

Colén, M. T. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, vol. 21, pp. 59-79.

Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Daniel, G., Auhl, G., & Hastings, W. (2013). Collaborative Feedback and Reflection for Professional Growth: Preparing First-Year Pre-Service Teachers for Participation in the Community of Practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, núm. 2, pp. 159-172. doi.10.1080/1359866X.2013.777025.

Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of teacher education*, vol. 61, núm. 1-2, pp. 35-47.

Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advances in Nursing*, vol.62, pp. 107-115.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en Merlin C. Wittrock (ed.). *La investigación de la enseñanza II, Métodos cualitativos y de observación*, pp. 203-247. Barcelona: Paidós.

- Foong, L. Y.Y., Bt Md Nor, M., & Nolan, A. (2018). The influence of practicum supervisors' facilitation styles on student teachers' reflective thinking during collective reflection. *Reflective Practice*, vol. 19, núm. 2, pp. 225-242.
- Gelfuso, A. (2016). A framework for facilitating video-mediated reflection: Supporting preservice teachers as they create "warranted assertabilities" about literacy teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, vol. 58, pp. 68-79. doi10.1016/j.tate.2016.04.003
- Gelfuso, A. & Dennis, D. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, vol. 38, pp. 1-11. doi.10.1016/j.tate.2013.10.012
- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, vol. 33, pp. 539-555. doi 10.1016/S0883-0355(00)00033-1
- Harford, J., & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice, *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, núm. 7, pp. 1884-1892. doi.10.1016/j.tate.2008.02.010
- Iglesias, M.J., Moncho, M., y Lozano, I. (2019). Repensando la formación teórica a través del prácticum: experiencias de una docente novel. *Contextos Educativos*, vol. 23, pp. 49-64. doi.org/10.18172/con.3557
- Kim, Y., & Silver, E. (2016). Provoking reflective thinking in post observation conversations. *Journal of Teacher Education*, vol. 67, núm. 3, pp. 203-219.
- Korthagen, F. (2001). Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference, *Journal of Education for Teaching*, vol. 36, pp. 407-423. doi 10.1080/02607476.2010.513854
- Liu, K. (2015). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational Review*, vol. 67, núm. 2, pp.135-157.
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R., & Marc, C. (2019). Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 25, pp. 469-485. doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076
- Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, vol. 36, núm. 2, pp. 303-330. doi.10.6018/j/333061
- Moore-Russo, D., & Wilsey, J. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol. 37, pp. 76-90. doi. 10.1016/j.tate.2013.10.002
- Mtika, P., Robson, D., & Fitzpatrick, R. (2014). Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspectives. *Teaching and Teacher Education*, vol. 39, pp. 66-76. doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.006
- Nili, A., Tate, M., & Johnstone, D. (2017). A Framework and Approach for Analysis of Focus Group Data in Information Systems Research. *Communications of the Association for Information Systems*, Vol. 40, Article 1. <http://aisel.aisnet.org/cais/vol40/iss1/1>
- Onrubia, J., Mauri, T., y Colomina, R. (2017). Tutores de escuela y tutores de universidad evaluando colaborativamente en el prácticum de maestro. XIV Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas, Poio (Pontevedra). 5-7 julio.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson W., Leech N. L. y Zoran, G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, vol. 3, pp. 127-157.
- Rodgers, C., & LaBoskey, V. K. (2016). Reflective practice. en J. Loughram, & M. L. Hamilton (Eds.). *International handbook of teacher education*, pp. 71-104.
- Saiz, A. y Susinos, T. (2017). Los seminarios colaborativos en un prácticum reflexivo de maestros, *Análisis de una experiencia en la universidad de Cantabria. Perspectiva Educativa*, 56, 3-24. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/577/246>

Schön, D. (1983). *The Reflective practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Stake, R. (1994). Case studies, en Norman K. Denzin, & Yvonna Sessions Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*, pp. 236-247. London: Sage.

Tejada, J., Carvalho M.L. y Ruiz, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas”, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 9, núm. 19, pp. 91-114. doi. 10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. London: McGrawHill.

Yin, R. (1984), *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado, *Repasando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación*”, *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, vol. 68, pp. 123-149.

Reseña de los autores

Rocío Rodríguez Loera. Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Maestra por la misma Universidad, dentro del programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (MIHE), programa Académico de excelencia, perteneciente al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Doctoranda del programa de Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación (DIPE) de la Universidad de Barcelona.

Javier Onrubia Goñi. Doctor en Psicología por la Universidad de Barcelona (UB). Profesor Titular del Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la UB. Miembro del grupo de investigación GRINTIE. Su investigación se ha centrado en los procesos de reflexión sobre la práctica y la colaboración escuela-universidad en la formación inicial de maestros.