



Ullauri-Ullauri, J.I. y Mauri-Majós, T. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. Percepciones de los tutores académicos.

Revista Practicum, 7(2), 169-186.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.13878>

La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. Percepciones de los tutores académicos

Reflection on the preservice teachers' practicum in apprentice teacher education: Perceptions of the academic tutors

Jaime Iván Ullauri-Ullauri

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

jaime.ullauri@unae.edu.ec

Teresa Mauri-Majós

Universidad de Barcelona (España)

teresamauri@ub.edu

Resumen

La formación de los aprendices de docente (AdD) en la actualidad demanda modelos de formación orientados a fortalecer la relación teoría-práctica y la reflexión sobre las situaciones o experiencias de la práctica preprofesional (PP). La presente investigación se desarrolló en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Comportó tres estudios de caso múltiple de los correspondientes grupos de AdD de quinto semestre de la carrera de Educación Básica (EB) en la Universi-

dad Nacional de Educación en Ecuador y sus correspondientes parejas pedagógicas académicas de tutores (PPA), quienes participaron en un proceso de reflexión conjunta. Se llevaron a cabo dos entrevistas semiestructuradas en profundidad que fueron analizadas mediante un estudio temático deductivo. Los resultados identifican las diferencias en las representaciones sobre la naturaleza de reflexión que enseñan entre los tutores que componen las PPA y subrayan la necesidad de formarles para una enseñanza de la reflexión más colaborativa.

Abstract

The training of preservice teachers (AdD) currently demands guided models focused on strengthening the development of the theory-practice relationship and reflection on the situations or experiences of preservice teaching practicum (PP). This research was carried out at the Universidad Nacional de Educación in Ecuador (UNAE), and in order to achieve its proposal, this study included three multiple case studies. The mentioned studies were made up of the AdDs from the fifth semester of the Elementary Education Major (Educación Básica EB) and their respective Academic Pedagogical Pairs of tutors (PPA), who participated in a process of collaborative reflection. Moreover, two in-depth semi-structured interviews were applied to the actors, which were studied by means of a deductive thematic analysis. The results underline the importance of working on the reflection of the students' teaching practicum, and therefore, they have allowed us to understand the representations of the academic tutors in regards of the preservice teachers' practicum (PP).

Palabras clave

Práctica preprofesional, formación del profesorado, pareja pedagógica, reflexión conjunta, relación teoría-práctica.

Keywords

Pre-professional practice, preservice teacher, pedagogical partner, joint reflection, theory-practice relationship.

1. Introducción

1.1. El prácticum y la reflexión

Las perspectivas actuales de la formación del profesorado (Darling-Hammond 2017), demandan que las propuestas de formación otorguen mayor importancia al análisis de las situaciones de la práctica basadas en la reflexión (Darling-Ham-

mond, 2006; Korthagen y Vasalos, 2005). En este marco el prácticum resulta un periodo clave de la formación profesional del docente (Zabalza, 2011), no únicamente porque centra el foco en la acción de los AdD en la práctica y, en concreto, en diseñar y analizar su propia actuación, sino también porque puede contribuir a que las ayudas que les brindan los tutores se den, no únicamente orientadas al logro de las finalidades formativas prescritas por la universidad, en ocasiones fundamentalmente académicas, sino teniendo en cuenta las exigencias reales que les plantean los contextos de práctica auténtica (Gelfuso y Dennis, 2014).

Para justificar la enseñanza de la reflexión y facilitar la presentación de nuestra orientación respecto a su introducción en la formación de futuros docentes, nos referiremos brevemente al conocimiento docente. Entendemos por conocimiento práctico del docente aquel que le permite representar las situaciones de su práctica y mejorarlas, si cabe. Dicho conocimiento se lleva a cabo debidamente informado por el conocimiento académico en la práctica de los profesionales en la acción (Clarà y Mauri, 2010; Korthagen y Lagerwerf, 2001; Gelfuso y Dennis, 2014; Rodgers y LaBoskey, 2016). Propiciar la relación en la práctica entre ambos conocimientos es una finalidad relevante de la formación. En este sentido, la reflexión es el proceso clave necesario que les permite relacionarlos. En consecuencia, resulta del todo necesario propiciar su enseñanza con la finalidad de procurar que el AdD represente las situaciones de su práctica y, a la vez, promover el ejercicio competente y autónomo de su actividad profesional. En este proceso de relación, la práctica no debe considerarse una mera aplicación directa del conocimiento académico, sino como el ámbito donde es posible la relación entre conocimientos, académico y práctico; un núcleo de actividad dinámica capaz, gracias a la reflexión, de expandir el conocimiento sobre la misma y renovar la propia acción docente (Pérez Gómez, 2010). Así pues, la reflexión sobre las situaciones de la práctica en el prácticum abre no solo la posibilidad de relacionar la teoría y la práctica si no también la de encarar los problemas pedagógicos de manera innovadora (Liu y Ball, 2019).

El desarrollo por el AdD del conocimiento de las situaciones de su práctica germina en la reflexión, pero no solamente individual sino conjunta, es decir, mediada por otros más expertos o por iguales críticos. En este caso, dicho conocimiento se construye en la interacción entre los diferentes actores educativos que intervienen en el proceso formativo (Mauri et al., 2016; Mauri et al., 2017). Hablar de procesos de reflexión colectiva sobre las situaciones de la PP implica interactividad entre los tutores y los AdD. Como afirma Coll (2001), supone considerar la articulación de actividad conjunta de los actores en torno a tareas y actividades de enseñanza y aprendizaje. En nuestro caso, en torno a aquellas tareas que se desarrollan con finalidad formativa reflexiva (Mauri et al., 2015; Mauri et al., 2019). Así entendida, la interacción o actividad conjunta entre tutores y

aprendices en el prácticum posibilita generar espacios de influencia formativa donde generarán intencionadamente esa reflexión conjunta sobre las situaciones de la práctica, como “un espacio de observación privilegiado para el análisis de, entre otros aspectos, la actuación del tutor, es decir de la influencia *formativa*” (Coll, 1999, p. 27).

Desde nuestra perspectiva resulta necesario promover espacios y formas de reflexión colaborativa y conjunta en la formación del profesorado que comporten una aproximación a la comprensión de las situaciones de la PP (Daniel et al., 2013; Harford y MacRuaric, 2008, Mauri, Onrubia y Colomina, 2021). Se trata de desarrollar un proceso reflexivo mediado por expertos que usen formas de asistencia diversas para promover una reflexión efectiva (Foong et al., 2018; Liu, 2017) y contribuir al avance del conocimiento del docente. Sin embargo, todavía sabemos relativamente poco de las dinámicas formativas en esos espacios, más cuando se desarrollan mediados por parejas de docentes que supuestamente llevan a cabo roles diferentes en esa formación (Universidad Nacional de Educación, 2018) de ahí la relevancia del trabajo que presentamos.

1.2. La concepción de reflexión

Para Dewey (1938), el pensamiento reflexivo tiene la facultad de liberar al aprendiz de la actividad impulsiva y rutinaria, posibilitándole dirigir sus actividades con precisión, contemplando objetivos trazados desde una planificación, actuando de manera deliberada e intencional. Para el autor, dicha reflexión parte de la observación y puede ser entendida como un proceso entre observación, inferencia y comprobación. Una de sus finalidades es obtener “el conocimiento más claro y distinto posible de la naturaleza de la situación con la que se enfrentan” (Dewey, 1989, p. 99). La reflexión también puede llevarse a cabo desde la mirada del otro (Dewey, 1933), que aporta sugerencias que contribuyen a la comprobación y/o corrección de la relación entre observación e inferencia desarrollada inicialmente. Dewey (1933) considera la actividad reflexiva como un proceso conformado por una conocida serie de cinco dimensiones que representan las unidades indispensables de todo proceso reflexivo.

Por su parte, Schön (1983) sigue a Dewey en el desarrollo de la reflexión, pero ubica su estudio en la acción práctica de los profesionales. Para el autor, la “práctica” es considerada como escenario complejo en el que se producen interacciones entre el sujeto que reflexiona y la situación práctica basadas en actuaciones tales como observar, cuestionar y reformular, y, si es posible, generar nuevos conocimientos. El autor subraya la importancia del establecimiento del problema y aborda la reflexión como una conversación entre el sujeto y la situación. La presenta como un proceso dinámico que puede ser llevado a cabo desde la

acción, sobre la acción y sobre la reflexión sobre la acción (Schön, 1987). Asimismo, profundiza en la relevancia de la representación construida del mundo real de la práctica, que define como mundo virtual (Schön 1983, 1987), en el que esa conversación con la situación es posible sin que las restricciones y las consecuencias irreversibles, propias de toda acción práctica real, impidan experimentar acciones posibles sin correr ningún riesgo. El mundo virtual crea un marco de conversación reflexiva colaborativa entre tutores y estudiantes y con la situación, que les permite alcanzar finalidades formativas gracias a la ayuda que dichos expertos pueden prestar a los AdD en este proceso. Para otros autores, como Pérez Gómez (2010), la reflexión sobre las situaciones o experiencia de la PP permite al AdD adquirir las competencias profesionales esenciales, que construye por su participación en contextos reales y virtuales de trabajo y revisión teórica debidamente relacionados.

Otro autor significativo es Clarà (2014), parte de las ideas de Dewey y Schön para profundizar en la idea de situación desde una perspectiva sociocultural. La situación práctica objeto de reflexión es considerada por el autor como elementos o eventos relacionados holísticamente, y añade que algunos de esos elementos actúan como agencias en tensión cuya dinámica debe ser explorada para llegar a comprenderla en profundidad. Asimismo, plantea que, en ese proceso, la situación no es un receptor pasivo de las actuaciones reales o virtuales sobre la misma, sino que responde a esas acciones, influyendo en el proceso reflexivo iniciado, obligando a quien reflexiona a modificar sus representaciones iniciales y sus actuaciones en la situación.

Asimismo, la reflexión en la formación del profesorado puede ser considerada como un proceso complejo mediado por formas diferentes de representación. Dicho proceso se desarrolla por la acción mediada de otros, tutores expertos, que intervienen conjuntamente con los AdD en procesos de acción reflexiva conjunta. Las formas que finalmente esta acción conjunta toma son resultado de una construcción. En ese sentido, resulta difícil establecer que la reflexión sigue protocolos o fases preestablecidas, ya que, como argumentamos, la actividad conjunta reflexiva no necesariamente se desarrolla de forma predeterminada, sino que toma formas resultado de la actividad constructiva entre los implicados que participan en la conversación que establecen entre ellos y la situación (Clarà et al., 2019).

En consecuencia, con todo lo expuesto, el proceso reflexivo es complejo por lo que debe ser enseñado a los futuros profesionales para lograr que lleguen a gestionar de manera autónoma y eficaz las situaciones de su práctica y puedan, al mismo tiempo, analizar los marcos de referencia iniciales, implícitos o explícitos, con los que las abordan espontáneamente para revisarlos y modificarlos, si cabe (Korthagen et al., 2001).

Para enseñar a reflexionar, la formación inicial del profesorado debe considerar el prácticum como una oportunidad más allá de la acción por la acción misma. Para que la formación resulte efectiva, se trataría de incorporar en el mismo un sistema de espacios de reflexión colaborativa sobre situaciones de su práctica profesional (PP), en los que los aprendices de docente cuenten con la asistencia o ayuda de profesionales expertos que les faciliten que conecten los fundamentos teóricos que adquieren en la universidad con los saberes de la práctica y la práctica misma y puedan también aprender a reflexionar (Gelfuso y Dennis, 2014; Mauri et al., 2021).

1.3. Modelo de formación y acompañamiento a la PP en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y su relevancia para la relación teoría-práctica

En la UNAE (2018) el desarrollo de la PP en efecto comprende todo su programa curricular, pero las asignaturas que tributan directamente en este proceso de formación son: la asignatura de *Cátedra Integradora* y su tutor (TCI) y la asignatura de *Aproximación y Exploración Diagnóstica* y su tutor (TAP), que tienen la función de articular, coordinar y operativizar las prácticas preprofesionales (PP). En este marco la *Cátedra Integradora* es el principal ámbito para desarrollar el conocimiento práctico, a partir de fomentar la reflexión en torno a casos, problemáticas y situaciones vividas en la escuela durante la PP (Universidad Nacional de Educación, 2018, p. 5).

El plan de estudios establece la participación conjunta de los dos tutores (PPA) para apoyar el proceso de formación de los AdD. Ambos tutores comparten un espacio de tiempo en el aula universitaria en la que abordan la teoría y la práctica preprofesional sobre la que reflexionan conjuntamente con sus estudiantes. Para Rodríguez y Grilli (2015), la PPA actúa de manera corresponsable, con la misma potestad y autoridad docente, focalizando su trabajo conjunto en planificar, desarrollar y evaluar los procesos de formación docente, en torno al principio pedagógico de experimentar la teoría y teorizar la práctica y relacionar ambas entre sí (Crasborn et al., 2011; Korhonen et al., 2017; Mena et al., 2017).

El Modelo de la PP de la UNAE considera, que el conocimiento que se construye en las demás asignaturas interviene para informar, orientar y dar respuesta a las necesidades formativas de los AdD cobrando *“sentido de relevancia y esencialización del currículo en función de la práctica, a la vez que contribuyen a la comprensión de la teoría en la acción y a la teorización de la práctica en convergencia o divergencia con la teoría proclamada”* (Universidad Nacional de Educación, 2018, p. 5). La propuesta formativa de la UNAE enfoca la formación en y para la

PP e integra un subcampo teórico metodológico y uno de práctica preprofesional de manera relacionada entre sí y con los objetivos formativos.

El estudio que presentamos se enmarca en el modelo formativo ecuatoriano (Universidad Nacional de Educación, 2017) que acabamos de presentar. La finalidad última de nuestro estudio es analizar dicha actividad reflexiva colaborativa entre de tutores y con sus AdD, colaborativa en sesiones de reflexión conjunta en la universidad distribuidas de manera sistemática a lo largo del prácticum. Dada la extensión del artículo, el trabajo que presentamos tiene por objetivo presentar y analizar las percepciones previas y finales de los tutores de la PPA sobre la reflexión, mostrar coincidencias y discrepancias entre sus respectivas aproximaciones, dado que trabajan colaborativamente, y cambios en sus percepciones iniciales y finales.

2. Método

El trabajo sigue un enfoque metodológico interpretativo (Erickson, 1985) e inclusivo de contexto (Evertson y Green, 1989) y un diseño de estudio de casos múltiple (Stake, 2006) organizado en dos fases. Una primera fase dedicada a conocer las representaciones de los AdD y de su respectiva pareja de tutores académicos del prácticum sobre la reflexión, la participación en las sesiones de reflexión y la relación teoría-práctica. La segunda estudia las formas que toma esa reflexión en la actividad conjunta de los participantes en cada uno de los casos. Se analizaron tres casos (A, B y C), pero para no exceder la extensión de este artículo, los resultados que expondremos a continuación se centran únicamente en los datos recogidos en la primera fase sobre los casos B y C y en las representaciones de los PPA sobre la naturaleza de la reflexión.

2.1. Participantes

Las dos unidades PPA que presentamos corresponden al quinto ciclo de la carrera de Educación Básica de la Unidad de Formación Profesional de la Universidad Nacional de Educación, en el curso 2017-2018 (octubre 2017-febrero 2018). La primera unidad o Caso B incluye 25 AdD y la segunda unidad o Caso C, 26 AdD y sus correspondientes PPA. El estudio se desarrolló durante el periodo de prácticum a lo largo de ocho semanas.

2.2. Recogida de datos

Se realizaron entrevistas semiestructuradas (Brenner, 2006; Willig, 2013) previas y posteriores al desarrollo de la experiencia de reflexión. Su duración fue de aproximadamente 55 minutos. Las entrevistas se registraron en audio y video y

fueron posteriormente transcritas. Presentamos los datos correspondientes a la identificación de las percepciones de las PPA relacionadas con la *naturaleza de la reflexión sobre situaciones de la PP* para conocer, en sus propios términos, los significados sobre sus experiencias de reflexión conjunta en contextos de formación inicial.

2.3. Procedimiento de análisis de datos

Se realizó un análisis temático de los datos obtenidos en las entrevistas (Willig, 2013). Las categorías y subcategorías de análisis temático se elaboraron a partir de dimensiones previamente establecidas basándose en protocolos de análisis de dos estudios previos (ARMIF2014, MICIN 2013), que sostenían los mismos marcos teóricos de referencia que los expuestos en apartados anteriores para presentar la reflexión. A esas categorías iniciales se sumaron otras categorías emergentes resultantes de captar los significados y convicciones de los entrevistados a partir de la lectura y relectura de las entrevistas que se realizó siguiendo el proceso marcado por Braun y Clarke (2006). Para la definición conceptual de las diferentes categorías y subcategorías también se utilizó los protocolos de análisis ya señalados. Este escrito presenta únicamente el análisis correspondiente a una de las categorías, relativa a la *naturaleza de la reflexión sobre las situaciones de la práctica*.

El análisis siguió un proceso deductivo – inductivo e incorporó las categorías e indicadores recabados de los nuevos datos aportados por este estudio (Corbin y Strauss, 2015). El proceso de análisis siguió dos fases, en la primera fase se revisaron los protocolos de los que partíamos y se completaron las dimensiones con los nuevos datos obtenidos de las entrevistas. Las declaraciones de los tutores en la entrevista inicial identificaron tres subcategorías. En la segunda entrevista se identificaron, además de las tres iniciales, otras tres subcategorías que se incorporaron a la lista para completarla (ver Tabla 1).

Tabla 1. Categorías y subcategorías descritas sobre la naturaleza de la reflexión sobre las situaciones de la práctica preprofesional.

CATEGORÍA	SUB- CATEGORÍAS	ENTREVISTA	TUTOR	CASO_B	%	CASO_C	%
				Citas		Citas	
Naturaleza de la reflexión sobre las situaciones de la PP (la categoría con * representa la que se trabaja en este artículo, las categorías con ** se integran en el guion de entrevista final)	*Concepción de la naturaleza de la reflexión sobre la PP	Inicial	TCI	3	42,86%	4	57,14
			TAP	14	56%	11	44%
		Final	TCI	4	17,39%	19	82.61%
			TAP	4	66,67%	2	33.33%
	Importancia que se otorga a la reflexión sobre la PP, desde las asignaturas y tutores del proceso	Inicial	TCI	3	50%	3	50%
			TAP	16	51.62%	15	48,39
		Final	TCI	6	85,71%	1	14,29
			TAP	5	83,33%	1	16,67%
	Aporte de la reflexión sobre las situaciones de la PP en la formación y conocimiento del AdD sobre la PP	Inicial	TCI	2	40%	3	60%
			TAP	2	66,67%	1	33,33%
		Final	TCI	2	100%	0	0%
			TAP	4	57,14%	3	42,85%
	**Proceso de reflexión sobre las situaciones de la PP	Final	TCI	6	37,5%	10	62,5%
			TAP	7	38,88%	11	61,11%
	**Tipos de reflexión construidas durante el proceso de reflexión	Final	TCI	2	28,57%	5	71,43%
			TAP	1	50%	1	50%
	**Percepción sobre el nivel de profundidad de la reflexión alcanzado por los AdD	Final	TCI	4	57,14%	3	42,86%
			TAP	1	25%	3	75%

En una segunda fase dos investigadores codificaron el 30% de los datos del total de entrevistas, iniciales y finales, lo que nos permitió ajustar los utilizados por ambos investigadores. A continuación, se codificaron de nuevo el 30% de los datos y se calculó la fiabilidad interjueces con c-Alpha-binario de Krippendorff, obteniendo un 0.9 en cada una de las categorías y se completó el análisis al 100% de los datos. El proceso de análisis se trabajó con el software AtlasTi 9®.

3. Resultados

En correspondencia con el objetivo de este artículo, como ya indicamos anteriormente, se presentan los resultados de las percepciones de los tutores sobre la *naturaleza de la reflexión sobre la práctica*, relativas a el Caso B y C.

3.1. Percepciones vinculadas a la concepción de la naturaleza de la reflexión sobre la práctica

Del análisis de las percepciones de los tutores se desprenden algunas ideas importantes sobre la naturaleza de la reflexión sobre la PP. Presentaremos las percepciones por tipo de tutor académico en primer lugar sobre su percepción inicial y luego sobre su percepción final.

3.1.1 Percepciones de los tutores de Cátedra Integradora entrevista inicial y final (TCI)

Caso B entrevista inicial, (TCI_2):

El TCI_2 percibe que el proceso de reflexión fue productivo, permitiendo a los implicados analizar diferentes situaciones de la PP. Considera que fue importante reflexionar sobre las situaciones de la práctica en la asignatura de *Cátedra Integradora*, y sostiene que trabajar la reflexión de manera conjunta es un proceso innovador.

TCI_2_E1 (0:18:24.4): *“dos horas semanales con esto, con herramientas, con reflexiones, yo creo que son productivas”*

TCI_2_E1 (0:18:24.4): *“creo que es una de las mejores cosas, repito, que hay, ir a la práctica y regresar a la reflexión en la cátedra, es una cosa muy innovadora”*

Caso B entrevista final, (TCI_2):

El TCI_2 explica que haber participado del proceso de reflexión le resultó interesante, útil y productivo. Dicho proceso no únicamente exigía reflexión a los Add, sino que también le demandó prepararse como tutor académico para res-

ponder a las dudas que presentaron los AdD sobre la PP. Considera que el papel del tutor es orientar y guiar a los AdD en el proceso reflexivo.

TCI_2_E2 (0:02:09.9): *“A mí me fue muy interesante, muy útil, muy productivo haber presenciado, o sea haber sido testigo de la reflexión de los AdD y eso fue muy interesante verlo y participar en ello”*

TCI_2_E2 (0:02:57.5): *“nos pedía muchísima reflexión porque no les podemos contestar cualquier cosa a las dudas de los AdD o incluso a veces no eran dudas sino interpretaciones, vamos a llamarlas sesgadas, del fenómeno que habíamos hablado. Eso fue lo que generó la reflexión y si esa reflexión se quedaba en esa dimensión sesgada podía, a mí no me parece que se deba quedar así, sino que debemos orientar la reflexión”*

Las percepciones del TCI_2 dan cuenta del cambio entre el inicio y final del proceso de reflexión, que considera útil y productivo para la formación del AdD. Cabe señalar que comprende mejor su labor de tutor y la define como orientar el proceso de reflexión para asegurar que se construyan interpretaciones claras y no sesgadas de la situación que se reflexiona.

Caso C entrevista inicial, (TCI_3):

El TCI_3 percibe a la reflexión como un proceso crítico, que necesita ser guiado. Sostiene que el proceso de reflexión ayuda al AdD a desarrollar el conocimiento profesional que les permitirá analizar su práctica.

TCI_3_E1 (0:00:52.1): *“la naturaleza de la reflexión siempre, pues desde mi formación académica, he creído que es una reflexión crítica y debe ser una reflexión guiada”*

TCI_3_E1 (0:01:04.6): *“también desde como unos lineamientos base, que se puedan promover en el AdD para que empiece a pensar o a analizar sobre ciertos aspectos de su práctica”*

Caso C entrevista final, (TCI_3):

El TCI_3 valora la reflexión como un proceso que permite al AdD analizar lo que vivió emocionalmente en la PP. Considera que el trabajo conjunto entre tutores de la PPA le permitió comprender el proceso reflexivo en profundidad.

TCI_3_E2 (0:02:07.1): *“lo que vivió emocionalmente con la práctica como que conecta mucho de las emociones que vive en la práctica, pueden ser sentimientos de frustración, de alegría, de satisfacción o de confusión”*

TCI_3_E2 (0:05:41.2): *“con la pareja pedagógica que tuve, creo que los dos estuvimos muy conscientes que era un tema muy importante, aparte de que era algo más guiado por la investigación”*

El TCI_3 percibe el proceso reflexivo como el que permite al AdD analizar lo vivido antes emocionalmente en la PP. Asimismo reconoce la importancia de guiar conjuntamente la reflexión y que ambos tutores se vieron sostenidos a su vez por el proceso de investigación del que también formaban parte.

3.1.2 Percepciones de los tutores de Aproximación Diagnóstica (TAP) entrevista inicial y final

Caso B entrevista inicial, (TAP_2)

El TAP_2 pone de relieve un objetivo fundamental del Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE (2018), el poder practicar la teoría y teorizar la práctica y la necesidad de preparar a los AdD para responder a los retos que les plantea la realidad educativa.

TAP_2_EI (0:01:00.4): *“la relevancia que toma el teorizar la práctica y experimentar qué tiene que ver la práctica desde la teoría”*

TAP_2_EI (0:13:11.8): *“para mí la reflexión de los AdD es que tenemos que hacerlos más fuertes en cuanto a la realidad educativa que ellos están viviendo”*

Caso B entrevista final, (TAP_2)

El TAP_2 considera que el proceso de reflexión seguido ha sido muy satisfactorio, no únicamente por el análisis realizado de la práctica, sino también por la contribución de esta al desarrollo del Proyecto Integrador de Saberes (PIENSA).

TAP_2_EF (0:00:59.7): *“era un proceso cíclico que volvía siempre a quién le dio la pregunta problematizadora entonces, por ejemplo, nosotros la iniciábamos el proceso con el AdD que presentaba la situación y la pregunta problematizadora ¿qué hago?, ¿cómo hago?, ¿qué veo?, ¿que vieron? A continuación, los otros AdD empezaban a generar, desde sus experiencias, los aportes”*

TAP_2_EF (0:01:36.1): *“el proceso de la relatoría fue muy interesante, yo estoy muy, muy satisfactoriamente de acuerdo con el método que se empleó y sobre todo fue una ayuda fundamental, no sólo para esto sino también para el desarrollo de los PIENSA posteriores”*

El tutor TAP_2 concibe al proceso reflexivo como un proceso cíclico de análisis, que se inicia con una pregunta problematizadora, a la que se intenta responder en la reflexión, y se desarrolla como un espacio que permite exponer inquietudes y genera un diálogo que posibilita comprender las situaciones de la PP. Valora

que los AdD narren sus experiencias y las compartieran en sesiones de reflexión colaborativa.

Caso C entrevista inicial, (TAP_3)

El TAP_3 concibe a la reflexión sobre las situaciones de la PP como un espacio que parte desde la indagación que los AdD realizan sobre su experiencia diaria en la PP y que el tutor sostiene y dirige hacia lo que identifica como “tema de clase” al que quiere llegar. En este sentido usa la situación presentada por los AdD como ilustración de un tema pedagógico o psicológico que tiene previsto tratar. Describe su rol como conductor de la reflexión hacia el objetivo o el tema que quiere trabajar. Valora el compartir la situación como génesis de la reflexión.

TAP_3_E1 (0:24:43.0): *“empezamos a hablar desde sus reflexiones, entonces nos sentamos y decimos a ver: ¿qué tal les fue en este día?, ¿qué pasó?, ¿qué vieron?, ¿qué les llamó la atención? Entonces yo les voy dirigiendo la conversación, hasta el objetivo al que quiero llegar, hasta el tema de clase”*

TAP_3_E1 (0:31:55.5): *“la reflexión nace en ese momento, la reflexión se crea en el momento en el que el AdD dice su situación a los demás AdD”*

Caso C entrevista final, (TAP_3)

El TAP_3 considera que la reflexión sobre las situaciones de la PP precisa de la preparación previa de los AdD. Valora la experiencia iniciada como una primera aproximación de los AdD a la reflexión. Sostiene que la implicación de los AdD en el proceso de reflexión ayuda a que compartan las diferentes experiencias, desarrollen los propios marcos interpretativos y avancen en la participación.

TAP_3_EF (0:03:25.9): *“la idea es que los procesos de reflexión son buenos, pero los AdD tienen que estar preparados para ese proceso de reflexión”*

TAP_3_EF (0:04:20.8): *“Bueno de ahí interesante porque les estamos haciendo a los AdD que empiecen a contar sus ideas, que empiecen a generar sus puntos de vista a darles realmente un rol más participativo”*

El TAP_3 sostiene que deben preparar previamente a los AdD para reflexionar, de modo que sitúa el aprendizaje de la reflexión previo a la reflexión misma, valora la reflexión como un proceso en el que desarrollan conocimiento profesional e intuye que debe darse el paso entre una reflexión más jerárquicamente dirigida por el tutor a otra más dialogada y colaborativa.

4. Discusión

Las percepciones de los tutores coinciden entre ellos y con Darling-Hammond (2006) y Korthagen y Vasalos (2005) en considerar la reflexión sobre las situaciones de la PP como un proceso que permite a los AdD conocer y analizar las situaciones de su práctica y la de sus compañeros en la PP. Valoran asimismo que la reflexión conjunta, basada en poner en común el análisis colaborativo de las diferentes experiencias, les ayuda a profundizar en las mismas y en la relación entre la teoría y la práctica. Ese análisis de las situaciones o experiencias de la PP les permite explorar de manera conjunta los diferentes elementos presentes en la situación analizada siguiendo procesos específicos, lo que no comporta seguir fases previamente establecidas (Clarà, 2014; Clarà y Mauri, 2010).

Aunque todos los tutores admiten el papel relevante del tutor en este proceso (Gelfuso y Dennis, 2014), existen discrepancias puntuales en la consideración de su rol por parte de los diferentes tutores, desde un rol más directivo a un rol más dialogado y participativo. Asimismo, todos reconocen la necesidad de preparación previa (Mauri et al., 2017; Pérez Gómez, 2010).

El TCI_2 (CB) y el TCI_3 (CC) conciben la naturaleza de la reflexión sobre la PP como un *proceso innovador* que exige que los tutores estén formados para gestionar y guiar el proceso reflexivo de los AdD (Gelfuso, 2016, Colén y Castro, 2017; Mauri et al., 2019) evitando que se dé una interpretación superficial de las situaciones de la PP. También reconocen la relevancia de los aspectos emocionales y el papel de la reflexión en el proceso de análisis de esas emociones. Su abordaje contribuye a la construcción de su identidad como futuros docentes. Cabe, sin embargo, evitar que la reflexión caiga en la subjetividad y dificulte el análisis y comprensión profunda de la situación.

El TAP_2 (CB) concibe la naturaleza de la reflexión como un proceso que permite la relación entre la teoría y la práctica (Gelfuso y Dennis, 2014; Rodgers y LaBoskey, 2016; Sorensen, 2014; Zabalza, 2011); experimentar la teoría en la práctica, comprender la práctica desde la teoría (Colén y Castro, 2017). Sin embargo, a diferencia de lo propuesto por Clarà (2014), Clarà y Mauri (2010) y Pérez Gómez, (2010) las declaraciones de dicho tutor ponen de manifiesto hasta qué punto puede resultarles difícil renunciar a establecer una relación aplicativa de la teoría en la práctica y desistir de una conducción jerárquica del papel del tutor en la reflexión sustituyéndola por otra más dialogada entre los implicados (Haneda et al., 2019).

El TAP_2 (CB) y el TAP_3 (CC) consideran que el proceso reflexivo trabajado durante el prácticum puede considerarse como cíclico, pero contrastan en la visión más o menos dialógica de su rol en la reflexión (Gelfuso, 2017). Mientras el TAP_2 valora la participación y el intercambio de percepciones sobre la situación

de la PP entre los actores, el TAP_3 se ve inicialmente a sí mismo como conductor y, al final del proceso, señala la necesidad de dar a los estudiantes un rol más participativo. Finalmente, la experiencia de reflexión ha sido valorada positivamente por brindar apoyo a la realización de las tareas académicas específicas relacionadas con la PP.

En síntesis, la percepción recurrente en los tutores académicos es la de considerar al proceso de la reflexión como un proceso conjunto (McGarr et al., 2019), *innovador* pero que necesita guianza (Gelfuso, 2016). Sin embargo, algunos de ellos, se hallan en tránsito entre un rol más directivo y jerárquico y otro más dialógico (Haneda et al., 2019; Yagata, 2017). Asimismo, consideran que es necesaria la formación profesional del tutor académico para tutorizar la PP y el proceso reflexivo efectivo (Colén y Castro, 2017; Mauri et al., 2019). La literatura actual confirma el valor de la asistencia del tutor en el desarrollo de la reflexión (Mauri et al., 2019; Clarà et al. 2019) y la importancia de que esta ayuda se produzca en determinadas condiciones, ya que no siempre que se entregan ayudas se obtiene como resultado la mejora del proceso reflexivo (Gelfuso y Dennis, 2014; Harford y MacRuairc, 2008; Postholm, 2008; Yoon y Kim, 2010). También es necesario considerar que no todos los procesos de reflexión son productivos (Gelfuso, 2016; Moore-Russo y Wilsey, 2014). Tampoco todas las aproximaciones de los tutores a la reflexión se llevan a cabo desde marcos claros de relación entre conocimiento académico, conocimiento práctico y la práctica, y necesitan mejorar las representaciones de construcción del conocimiento del docente.

A modo de cierre, nuestro trabajo tiene algunas consideraciones pendientes, entre ellas, relacionar y contrastar el análisis de las percepciones de los tutores con las de los AdD sobre la naturaleza del proceso de reflexión y ampliar el estudio a otras categorías de análisis como *“el rol específico de los tutores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la reflexión”* que se ha mostrado especialmente importante desde el inicio.

Referencias bibliográficas

ARMIF, (2014) *La reflexión conjunta en las prácticas como mecanismo de vinculación entre la universidad y la escuela*. Referencia: 2014ARMIF0052

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>

Brenner, M. (2006). Interviewing in Educational Research. En J. Green, G. Camilli, y

P. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 357-369). Lawrence Erlbaum Associates.

Clarà, M. (2014). What Is Reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261-271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>

Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R. y Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *Euro-*

Asian Journal of Teacher Education, 42(2), 175–191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>

Clarà, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141. <https://doi.org/10.1174/021037010791114625>

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*, 21, 59-79. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58048>

Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll, C. Gotzens Busquets, y ICE-HORSORI (Eds.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 16-44).

Coll, C. (2001). Lenguaje actividad y discurso en el aula. En Desarrollo Psicológico y Educación Vol. 2. *Psicología de la Educación Escolar* (pp. 387-413).

Corbin, J. M. y Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>

Daniel, G., Auhl, G. y 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*, 2, 159-172. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.777025>

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice?, *European Journal of Teacher Education*, 40:3, 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

Dewey, J. (1933). How we think. In J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey*, Volumen 8:1933. Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt & Company.

Dewey, J. (1989). *Como pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.

Erickson, F. (1985). *Qualitative methods in research on teaching. Handbook of research on teaching – A project of the American research association*, 119-161. <http://eric.ed.gov/?id=ED263203>

Evertson, C. y Green, J. (1989). La observación como indagación y como método. En M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-421). Paidós-MEC.

Foong, L. Y. Y., Nor, M. B. M. y Nolan, A. (2018). The influence of practicum supervisors' facilitation styles on student teachers' reflective thinking during collective reflection. *Reflective Practice*, 19(2), 225–242. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1437406>

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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.003>

Gelfuso, A. (2017). Facilitating the development of preservice teachers' Pedagogical Content Knowledge of literacy and agentic identities: Examining a teacher Educator's intentional language choices during video-mediated reflection. *Teaching and Teacher Education*, 66, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.012>

Gelfuso, A. y Dennis, D. V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.012>

Haneda, M., Sherman, B., Nebus Bose, F. y Teemant, A. (2019). Ways of interacting: What underlies instructional coaches' discursive actions. *Teaching and Teacher Education*, 78, 165-173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.017>

Harford, J. y MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1884-1892. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.010>

Jones, L., Tones, S., Foulkes, G. y Jones, R. C. (2021). Associate Teachers' views on dialogic mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 27(1-4), 181-192. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933421>

Korhonen, H., Heikkinen, H. L. T., Kiviniemi, U. y Tynjälä, P. (2017). Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 61, 153-163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.011>

Korthagen, F. y Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>

Korthagen, F. y Lagerwerf, B. (2001). Teachers' professional learning: how does it work? In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, y T. Wubbels (Eds.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 175-206). Lawrence Erlbaum Associates.

Liu, K. (2017). Creating a dialogic space for prospective teacher critical reflection and transformative learning. *Reflective Practice*, 18, 805-820. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1361919>

Liu, K. y Ball, A. F. (2019). Critical reflection and generativity: Toward a framework of transformative teacher education for diverse learners. *Review of Research in Education*, 43(1), 68-105. <https://doi.org/10.3102/0091732X18822806>

Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. y Onrubia, J. (2015). Naturaleza de la interacción en procesos de reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica por estudiantes de maestro. *Papeles de Trabajo Sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 105-109. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. y Onrubia, J. (2016). Educational assistance to improve reflective practice among student teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(39), 287-309. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.39.15070>

Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. y Onrubia, J. (2017). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 427-443. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1296542>

Mauri, T., Onrubia, J. y Colomina, R. (ed.) (2021). *Mejorar las prácticas de maestro: pautas e instrumentos. Un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre escuela y universidad*. Pautas e instrumentos. Madrid: Grijalbo

Mauri, T., Onrubia, J. Colomina, R., y Clarà, M. (2019). Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(4), 469-485. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>

McGarr, O., McCormack, O. y Comerford, J. (2019). Peer-supported collaborative inquiry in teacher education: exploring the influence of peer discussions on pre-service teachers' levels of critical reflection. *Irish Educational Studies*, 38(2), 245-261. <https://doi.org/10.1080/03323315.2019.1576536>

Mena, J., Hennisen, P. y Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>

MICIN, (2013). *Ayudas a la construcción del conocimiento en el prácticum de maestros: la reflexión conjunta para mejorar la relación entre la teoría y la práctica*. EDU2013-44632-P

Moore-Russo, D. y Wilsey, J. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 76–90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.002>

Pérez Gómez, Á. (2010). El desarrollo del prácticum: propósitos, actividades, contextos y agentes. En A. Pérez (Ed.), *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en educación secundaria* (Vol. IV, pp. 9-13). Barcelona: Graó.

Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717-1728. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.024>

Rodgers, C. y LaBoskey, V. K. (2016). Reflective practice. en J. Loughran, & M. L. Hamilton (Eds.). *International handbook of teacher education*, pp. 71–104.

Rodríguez Zidán, E. y Grilli Silva, J. (2015). La pareja pedagógica: una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor. *Páginas de Educación*, 6(1), 61-81. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.533>

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating The Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: the use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and Teacher Education*, 44, 128-137. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.010>

Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Publications.

Universidad Nacional de Educación. (2017). *Modelo Pedagógico*, Azogues.

Universidad Nacional de Educación. (2018). *Modelo de Prácticas Preprofesional de la Universidad Nacional de Educación*. Azogues.

Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Maidenhead, BRK: Open University Press & McGraw-Hill Education.

Yagata, K. (2017). A failure of dialogue? a critical reflection on a discussion between a teacher trainer and a pre-service second-language teacher. *Reflective Practice*, 18(3), 326–338. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1277342>

Yoon, H. y Kim, M. (2010). Collaborative Reflection through Dilemma Cases of Science Practical Work during Practicum. *International Journal of Science Education*, 32(January 2015), 283- 301. <https://doi.org/10.1080/09500690802516538>

Zabalza, M. (2011). El prácticum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf

