



Experiencias reflexivas de docentes en formación: Análisis DAFO de las Prácticas Escolares

Reflective Experiences of Trainee Teachers: SWOT Analysis of School Practices

 Eva María Jiménez Andújar¹
1 Universidad de Zaragoza (España)

Fecha de recepción: 22/11/2024

Fecha de aceptación: 22/01/2025

Fecha de publicación: 30/06/2025

Resumen

Las Prácticas Escolares suponen un escenario de reflexión para docentes en formación. Hacer posible este intercambio de impresiones de manera dialógica contribuye a la transformación educativa y a la mejora de la formación. El objetivo es analizar las experiencias reflexivas de futuros docentes en el contexto de las Prácticas Escolares como recurso para fortalecer su desarrollo profesional. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación cualitativa de análisis fenomenológico interpretativo, se ha utilizado el grupo de discusión y el análisis DAFO de los testimonios de 32 alumnos/as de Prácticas Escolares de la Universidad de Zaragoza. Los resultados han mostrado un discurso análogo en torno a las categorías analizadas desde las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades destacando reflexiones sobre relaciones, aprendizajes y emociones vivenciadas. Como conclusión, se ha corroborado la importancia de brindar entornos reflexivos desde las Prácticas Escolares para enfrentar y resolver desafíos presentes en el entorno educativo.

Palabras clave

Formación de docentes, análisis cualitativo, periodo de prácticas, educación, experiencia pedagógica.

Abstract

School practices are a scenario for reflection for trainee teachers. Making this exchange of impressions possible in a dialogical way contributes to educational transformation and the improvement of training. The aim is to analyse the reflective experiences of future teachers in the context of the School Practices as a resource to strengthen their professional development. For this purpose, a qualitative research of interpretative phenomenological analysis has been carried out, using group discussion and SWOT analysis of the testimonies of 32 students of the School Internship at the University of Zaragoza. The results have shown a similar discourse around the categories analysed from the weaknesses, threats, strengths and opportunities, highlighting reflections on relationships, learning and emotions experienced. In conclusion, the importance of providing reflective environments from School Practices to face and solve challenges present in the educational environment has been corroborated.

Keywords

Teacher training, qualitative analysis, practice period, education, teaching experience.

1. Introducción

Los nuevos desafíos educativos plantean nuevas cuestiones en torno al quehacer docente. Los conocimientos adquiridos sobre la práctica (saberes profesionales, experiencia en el aula, formación, etc.) son conocimientos que se adquieren inicialmente de la “reflexión sobre la práctica” y de la “reflexión en la acción”. (Tejada-Fernández et al., 2017, p. 94). Puesto que esta cuestión se manifiesta a partir de las experiencias vividas, numerosas investigaciones sobre ello (García et al., 2022; Núñez et al., 2023; Torres-Cladera et al., 2022; Zabalza, 2017) han revelado la importancia de generar espacios de reflexión dialógica sobre la práctica en entornos escolares como constructora de significados.

El estudio que se presenta se ha llevado a cabo durante el proceso de tutorización de las asignaturas de Prácticas Escolares (I, II y III) del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza a lo largo de tres cursos escolares. Para tal aspecto, se muestra un análisis discursivo en torno a las reflexiones sobre las prácticas escolares desde la voz de los y las docentes en formación.

Precisamente, el objetivo principal de este estudio es analizar cómo la formación desde las Prácticas Escolares puede desarrollar un compromiso docente a través de un cuestionamiento continuo de su práctica reflexiva, con el propósito de afrontar y responder de forma activa a aquellas cuestiones y problemas que se generan en el entorno educativo.

Asimismo, se propusieron los siguientes objetivos para la experiencia previa llevada a cabo: 1) Promover la reflexión docente del alumnado en prácticas como instrumento de adquisición de aprendizajes, 2) Incorporar la realización de grupos de discusión en la tutorización de las Prácticas Escolares como herramienta para contribuir el proceso reflexivo docente, y 3) Evaluar la eficacia de esta propuesta desde la herramienta DAFO.

2. Marco teórico

2.1. Las Prácticas Escolares en la formación de docentes

En el marco de las políticas públicas que se han desarrollado en España, las Prácticas Escolares o practicum, denominadas por el corpus legislativo como Prácticas académicas externas curriculares, se comprenden bajo un marcado carácter profesionalizador.

Cabe considerar el reciente borrador presentado en el año 2023 del Proyecto de Orden Ministerial por el que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios de los títulos universitarios de maestro/a en Educación Primaria (Proyecto de Orden UNI/XXX/2023, Ministerio de Universidades, 2023). En él se han recogido las competencias (Tabla 1) que debe adquirir el alumnado a lo largo de los tres periodos de prácticas en los Grados de Maestro/a en Educación Primaria del territorio español. Se ha de tener en cuenta que este borrador ha supuesto una leve modificación respecto a la actual ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, manteniendo entre otros, el objetivo que recoge “Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica” (p.53750), similar al que se cita en la siguiente tabla.

Tabla 1.

Esquema de Prácticas Escolares y competencias del alumnado de Grado en Educación Primaria

Prácticas académicas externas curriculares	
Módulo	Resultados del proceso de formación y de aprendizaje: Competencias que deben adquirirse
Prácticas Escolares	
Prácticas Escolares I (2.º Curso)	<ul style="list-style-type: none"> - Adquiere un conocimiento práctico del centro escolar, del aula y de la gestión de esta. - Conoce y aplica los procesos de interacción y comunicación en el aula y domina las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.
Prácticas Escolares II (3.er Curso)	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Relaciona teoría y práctica</u> con la realidad del aula y del centro. - <u>Ejercita de forma guiada conocimientos y habilidades profesionales.</u> - Participa en la actividad docente y aprende a intervenir, actuando y <u>reflexionando desde la práctica.</u>
Prácticas Escolares III (4.º Curso)	<ul style="list-style-type: none"> - Aprende a desarrollar el diseño, evaluación y seguimiento del proceso educativo de enseñanza aprendizaje, mediante las técnicas y estrategias necesarias, dando respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado. - Participa en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro. - Conoce formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Fuente. Adaptación a partir del Proyecto de Orden UNI/XXX/2023, de XX de X.

Si se hace referencia a algunas especificidades del esquema anterior, se observa en varias ocasiones el dualismo teoría/práctica fundamental para la interiorización de conocimientos. El otro elemento clave es la reflexión sobre la práctica.

El hecho de disponer de referencias legislativas en torno al proceso reflexivo docente, deja al descubierto la posibilidad de ofrecer espacios desde la formación inicial para la orientación y desarrollo. Poder proporcionar estos escenarios de intercambio contribuyen con el proceso de comprensión y mejora del trabajo docente, que debe comenzar por el cuestionamiento sobre la experiencia propia como otro aprendizaje dentro de su formación (Ping et al., 2018; Zeichner, 2022).

Investigaciones como la de Martín-González y García-Gómez (2022), Gairín-Sallan et al. (2019) o la de Torres-Cladera et al. (2022), exponen la particularidad de las prácticas educativas como escenario inicial e idílico para docentes en formación. Estas transfieren los conocimientos teóricos aprendidos hacia la realidad educativa, lo cual permite un aprendizaje experiencial propio para el pensamiento reflexivo respecto del propio ejercicio docente (Salazar, 2021; Zabalza, 2017).

Este entorno de prácticas, suponen una experiencia de aprendizaje que ofrece interacciones con profesionales, emociones y un proceso de reflexión necesario para la función docente y adquisición de competencias profesionales (Andreucci-Anunziata y Morales, 2020; Torres-Cladera et al., 2022). Es por ello, que las Prácticas Escolares generan un lugar único de

vivencias personales y profesionales que requieren de reflexión para sistematizar las experiencias y aprendizajes que se van adquiriendo (Zabalza, 2017).

De este modo, el desarrollo de estas acciones desde las Prácticas Escolares, no solo implica una conciencia por parte del estudiantado, también supone la resolución colaborativa de problemas, el trabajo en equipo y el intercambio de saberes entre los profesionales para el proceso educativo (Castañeda y Adell, 2011; Núñez et al., 2023).

2.2. Las Prácticas Escolares como escenario de análisis reflexivo

La búsqueda de una práctica profesional reflexiva implica un intento de acción formativa orientada a la construcción de nuevos procesos educativos que den respuestas a las demandas del alumnado y que contribuyan de forma activa a favorecer la inclusión (Flores-Lueg y Sánchez-Novoa, 2023). Con ello, se acomete este proceso desde la formación inicial y, más concretamente, desde las Prácticas Escolares, con el objetivo de formar profesionales capaces de diseñar y construir sus conocimientos, de adquirir el compromiso social que la vida del aula les exige y entender la educación como una herramienta que se forja en sociedad (Lizana-Verdugo y Burgos-García, 2022).

En estos escenarios de interacción con la realidad del aula, la reflexión constituye una pieza fundamental y estratégica. La necesidad de este tipo acciones y propuestas reflexivas precisan de un compromiso con la profesión, ser críticos ante las directrices ideológicas que marquen el devenir educativo del momento e implicados con la comunidad educativa y la situación del aula (Fernández et al., 2016).

Asimismo, las reflexiones teóricas se sitúan en una perspectiva de análisis que abarcan el proceso reflexivo y su sentido emocional desde la formación inicial docente, todo ello como continuo necesario que se complementa y enriquece mutuamente en escenarios reales de intervención, como es el caso de las Prácticas Escolares (Correa, 2015).

Para tal asunto, se requiere de una apertura intelectual. Se debe ser capaz de interpretar actuaciones, de poseer una responsabilidad entendida desde los efectos y consecuencias (personales, académicas, sociales y políticas) que guían la acción, y de una sinceridad con el propio aprendizaje (Ambrona et al., 2022). De aquí difiere el proceso de mejora del propio trabajo desde los inicios de la formación, lo que Zeichner (2010) define como autoproceso (transformación personal): “Cuando los profesores redefinen sus propias relaciones sobre la escuela y el aprendizaje, reconstruyen su aula y empiezan a ofrecer a sus alumnos otro tipo de invitación a aprender a saber” (p.119).

En ese orden de ideas, la formación inicial se ha orientado hacia prácticas que aglutinan variedad de teorías y metodologías. Estas dejan de lado diversas cuestiones esenciales que requieren también de un análisis y una reflexión por parte de los y las profesionales (Refficelli et al., 2020). Autores referentes como González y Barba (2014) o Perrenoud (2004), han defendido un enfoque reflexivo como elemento constructor de valores. Noam Chomsky (2007) consideró dos posibilidades en cuanto a este proceder docente: por un lado se trataría de una persona intelectual y crítica en la comprensión del mundo y, por el otro, se referiría a un ejecutor cultural que enseña sin cuestionarse la realidad educativa que le envuelve, acogándose a cualquier método y teoría vacía de contenidos (Fernández-Fernández et al., 2016).

Por ello, desde esta investigación se expone la necesidad de capacitar y formar docentes reflexivos para que actúen y reflexionen sobre lo que están construyendo con sus acciones educativas, sus valores, imaginarios e incluso, prejuicios sociales (González, 2011). Supone contribuir a la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos (Tejada, 2018; 2020).

Ante tal aspecto, la reflexión docente puede considerarse como una metacompetencia que integraría recursos cognitivos, metacognitivos y emocionales. Para activar estos recursos sería necesaria la existencia de una situación que generara incertidumbre y que surgiera de la experiencia (Schön, 1998). Entonces sería posible orquestar los recursos de la persona para que esta pudiera actuar eficazmente (Lara-Subiabre, 2018, p.102). Autores como Correa et al. (2014) o Jarpa et al. (2017), subrayan el contexto de las prácticas, porque durante la formación docente ellas constituyen el único contexto auténtico y real de movilización de recursos y de exteriorización de competencias para actuar de manera eficaz y adecuada en el ejercicio profesional (Salazar, 2021).

Finalmente, ante esta idea de maestra y maestro reflexivo, queda patente el desarrollo de un compromiso profesional a través de un cuestionamiento continuo de su práctica con el propósito de generar una buena enseñanza y de afrontar y responder de forma activa a aquellas cuestiones y problemas que se generan en el entorno educativo.

3. Método

La investigación se ha desarrollado a través de un estudio de caso como método de investigación cualitativa y bajo un paradigma de análisis fenomenológico interpretativo, desde la comprensión en profundidad de la realidad. Las posibilidades que ofrece el estudio de caso, propone aproximarse a la naturaleza del contexto educativo, a la complejidad de sus relaciones socio-afectivas y a la práctica educativa (Stake, 2005; Taylor y Bogdan, 1987). Se ha llevado a cabo esta técnica porque supone una forma colectiva de producción del conocimiento y de reflexión (Freidin, 2016).

3.1. Participantes

El estudio se ha desarrollado a lo largo de tres cursos escolares (2021-2022, 2022-2023 y 2023-2024) en las asignaturas de Prácticas Escolares I, II y III, siendo los participantes diferentes en cada curso. Para ello, se ha seleccionado a un total de 32 alumnos y alumnas de 2º, 3º y 4º de Grado de Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza (Campus de Huesca y Teruel). El alumnado ha desarrollado sus prácticas en los tres ciclos de Educación Primaria con alumnado de entre 6 y 11 años, de centros educativos de titularidad pública, concertada y privada, tanto del entorno urbano como rural.

Para ello se ha optado por un muestreo no probabilístico y se ha realizado a través de un proceso incidental, ya que la muestra ha sido escogida intencionalmente de entre los diferentes cursos que ofertan la asignatura de Prácticas Escolares.

Los grupos de Prácticas elegidos son: un grupo correspondiente al 2º curso de la asignatura de Prácticas Escolares I (8 alumnos/as), dos grupos de 3º curso de Prácticas Escolares II (14 alumnos/as y, finalmente un grupo de 4º curso de Prácticas Escolares III (10 alumnas).

El total de participantes ha sido de 32 alumnos y alumnas ($n=32$), 59,4% mujeres ($N=19$) y 40,6% hombres ($N=13$) con edades comprendidas entre los 19 y los 23 años ($M=19,375$; $DT=1,314$). Cabe considerar que el alumnado seleccionado precisa de conocimientos de didáctica general al encontrarse en el 2º curso y posteriores de su formación. Esta muestra ha facilitado la expresión de ideas y ha generado un relato fiable para la investigación.

3.2. Procedimiento e instrumentos

Con el objetivo de conocer las percepciones y reflexiones docentes, la recogida de datos se realizó de la siguiente manera:

Se seleccionaron tres grupos correspondientes a tres cursos diferentes considerados especialmente por su singularidad.

- Grupo 1: alumnado de 2º curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la asignatura de Prácticas Escolares I (6 créditos ECTS).

- Grupo 2: alumnado de 3º de Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la asignatura de Prácticas Escolares II (14 ECTS).

- Grupo 3: alumnas de 4º curso de Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la asignatura de Prácticas Escolares III (10 ECTS).

Seguidamente, se recopilaron reflexiones y percepciones del alumnado tras la finalización de sus prácticas a través de 4 grupos de discusión. Se realizó uno con cada grupo a excepción del grupo 2 que se dispuso en 2 subgrupos para cumplir con el ratio para la correcta realización del grupo discusión. Se aclara que a efectos de análisis de la información, se hará referencia al Grupo 2, sin diferenciar entre subgrupos al tener las mismas características.

Para su puesta en práctica se siguieron los procedimientos identificados y aplicados por expertos en relación a la planificación de los grupos (Ibáñez, 2003). Cabe destacar que se solicitó previamente el cumplimentado de una plantilla DAFO por escrito con el objetivo de generar insumos para la discusión. El tiempo destinado para cada uno de ellos fue de 60 minutos, en horario de tutoría de las asignaturas de Prácticas Escolares. Para el tratamiento de la información se ha respetado el anonimato y las grabaciones se realizaron a través de un dispositivo de audio.

La construcción y generación de diálogo partió de una serie de cuestiones divididas en dos bloques (Tabla 2) y atendiendo al posterior análisis DAFO.

Tabla 2.

Cuestiones tratadas en los grupos de discusión

Bloque 1.

- ¿Qué capacidades, recursos o herramientas habéis detectado como puntos fuertes en vuestras actuaciones?
- ¿Qué posibilidades de desarrollo, lecciones fundamentales habéis recibido?
- ¿Cuáles han sido los aprendizajes adquiridos como docentes durante las Prácticas Escolares?

Bloque 2.

- ¿Qué dificultades habéis detectado como puntos débiles que puedan ser mejorables?
 - ¿Qué necesidades formativas habéis detectado?
 - ¿Qué situaciones de considerable dificultad habéis tenido que solventar?
-

Fuente. Elaboración propia.

A continuación, se ha realizado el análisis DAFO de la información recopilada. La finalidad principal de esta herramienta es la de condensar en una matriz las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (Machado, 2006).

Es relevante señalar, como muestran Fernández-Hawrylak et al. (2021) y Romero et al.

(2015), el análisis DAFO ha sido utilizado en diversas áreas de estudio y supone una forma de involucrar a los participantes con el objetivo de identificar esos cuatro elementos y establecer acciones efectivas.

La información de los grupos de discusión referidos al análisis DAFO, fueron analizados a través del programa NVIVO. La información extraída fue categorizada estableciendo una serie de códigos de carácter deductivo-inductivo que se presentan en la Tabla 3. Los principales hallazgos obtenidos se han seleccionado para su análisis a partir del número más elevado de citas, que serán el objeto de análisis de los resultados.

Tabla 3.

DAFO general de las categorías más frecuentes

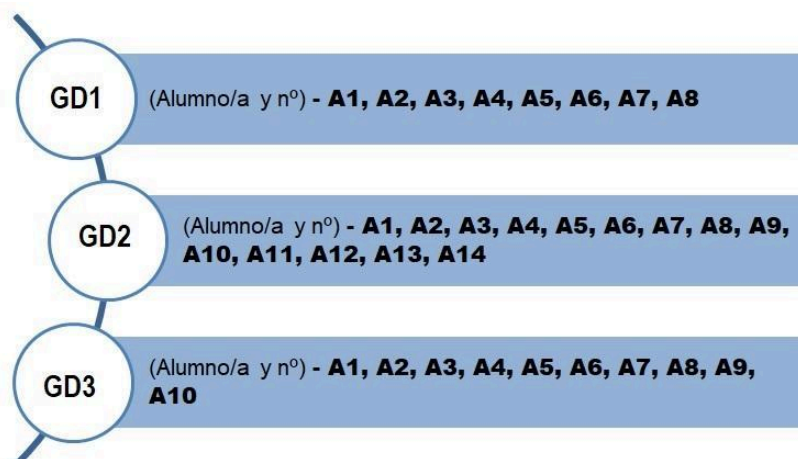
Análisis Interno	Análisis Externo
(D) Debilidades (frecuencia)	(A) Amenazas (frecuencia)
D1: Hablar en público (12 citas) D2: Autoridad (8 citas) D3: Capacidades profesionales (6 citas)	A1: Gestión de situaciones (10 citas) A2: <i>Relación con el alumnado</i> (8 citas) A3: Herramientas formativas (9 citas)
(F) Fortalezas (frecuencia)	(O) Oportunidades (frecuencia)
F1: Empatía (20 citas) F2: Capacidad resolutive (12 citas) F3: Paciencia (7 citas)	O1: Aprendizaje profesional (14 citas) O2: Enseñanza (9 citas) O3: Contacto con ACNEAE (16 citas)

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se ha utilizado la siguiente nomenclatura para identificar las citas a partir de los datos obtenidos en los grupos de discusión (Figura 1): La primera letra en mayúscula corresponde al nombre y número del grupo (Ejemplo: GD1 es el Grupo de Discusión 1) y la letra y número contiguo se refiere a los participantes (Ejemplo: A1 es el Alumno 1).

Figura 1.

Nomenclatura del grupo de discusión–alumnado participante



Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

a) Debilidades y Amenazas: Factores que dificultan el desempeño docente.

Debilidades: Hablar en público (D1); Autoridad (D2); Capacidades profesionales (D3).

Desde el punto de vista de la acción de *hablar en público* (D1), el miedo y la incertidumbre al qué pensarán ha sido una de las apreciaciones más recurrentes expresadas por los informantes. Situaciones como: “me costaría expresarme bien en las tutorías con padres” (GD1.A3), “tendría miedo a responder mal en un claustro” (GD2.A11), “me ponía nervioso al hablar con el resto de profesores del colegio” (GD2.A2), “me daba un poco de nerviosismo cuando me tenía que enfrentar a todos los alumnos a la vez” (GD1.A6), son una muestra de ello.

Una apreciación en la que han coincidido varios informantes ha sido en la necesidad de mostrar *autoridad en el aula* (D2) como un aspecto propio o intrínseco en la labor docente: “creo que haber sido demasiado cercana me quitaba autoridad” (GD2.A4), “me ha costado ser estricto con los alumnos” (GD3.A5), “me ha faltado carácter duro cuando la maestra estaba ausente y me quedaba solo con ellos” (GD2.A3).

También, a nivel formativo una de las principales debilidades que han expuesto ha sido el cuestionamiento de sus *capacidades profesionales* (D3): “algunas veces tenía miedo a que me preguntaran los niños y no saber qué contestarles” (GD2.A14), “notaba que me repetía mucho en las explicaciones y no sabía salir o seguir de otra manera y era un poco frustrante” (GD3.A2).

Además, es recurrente la idea de inseguridad en el aula, “yo tenía miedo a no responder bien a lo que me preguntaban los alumnos o la maestra” (GD1.A5), “tengo que aprender a explicar mejor, cuando me preguntaba algún alumno me costaba encontrar la forma de explicárselo para que lo entendiera bien, daba muchas vueltas y a veces lo liaba más” (GD2.A12).

Amenazas: Gestión de situaciones (A1); Relación con el alumnado (A2); Herramientas formativas (A3).

Un elemento importante ha sido la *gestión de situaciones* (A1) y la necesidad de conocer cómo deben enfrentarse a ellas. El alumnado ha mostrado que requieren de una formación específica desde sus estudios de Grado: “me ha faltado saber cómo solucionar el conflicto cuando un alumno pega o insulta al maestro, porque lo he visto varias veces y si eso me pasa, no sé qué hacer” (GD2.A6), “me ha faltado formación en cuanto a la forma de controlar a los niños” (GD1.A1).

La posibilidad de tener contacto directo en el aula ha supuesto, en alguna ocasión, una amenaza en referencia a la *relación con el alumnado* (A2): “me ha gustado mucho, pero a veces es complicado no que te atiendan” (GD1.A4), “algunas veces se piensan que como eres de prácticas pueden ser tus amigos y no te ven como maestro” (GD3.A8), “es complicado cuando te enfadas y tienes que seguir con la clase” (GD3.A1).

En referencia a las *herramientas formativas* (A3) ha sido un aspecto a destacar, pues relacionándola con la categoría D3, capacidades profesionales, los informantes han expuesto que: “me falta información sobre herramientas para enseñar contenidos de otra forma, otras maneras de presentar los contenidos” (GD2.A10), “es mi primera vez, pero me faltan metodologías para hacerles entender las cosas” (GD1.A7), “personalmente me sigue faltando formación para impartir una clase bien” (GD3.A4).

b) Fortalezas y oportunidades: Factores que facilitan el desempeño docente.

Fortalezas: Empatía (F1); Capacidad resolutive (F2); Paciencia (F3).

La *empatía* (F1) se presenta como la principal fortaleza identificada por los participantes entendida esta como imprescindible para una actuación educativa de calidad: “tengo empatía con los niños e intento solucionar los problemas. Un ejemplo fue cuando tuve que mediar en una pelea” (GD1.A2), “he sido comprensiva y empática con algunos comportamientos” (GD3.A3), “la empatía es una capacidad que todos sabemos que tenemos y que se ve cuando estás en el colegio con los niños y niñas” (GD2.A5).

Se percibe como un aspecto importante y recurrente, la *capacidad resolutive* (F2) que muestra el grupo en diferentes situaciones a lo largo de sus prácticas: “por ejemplo, he tenido la capacidad de pensar qué aplicaciones nuevas e interactivas podríamos usar los alumnos” (GD2.A7), “la capacidad de poder explicar las cosas de diferente manera para que lo entendieran mejor” (GD3.A10), “he sido resolutive porque dentro del aula han surgido mil y una situaciones que he podido resolver correctamente” (GD3.A2).

Asimismo, subrayan la *paciencia* (F3) como una fortaleza identificada durante sus prácticas: “he sido muy paciente con el alumnado, es algo que quiero destacar” (GD2.A12), “la paciencia a la hora de afrontar malos comportamientos ha sido importante” (GD3.A9), “yo tampoco creía que lo era, pero he sido paciente cuando había que explicar los contenidos de otra manera y muchas veces pensaba que no sería capaz de hacerlo bien” (GD3.A6).

Oportunidades: Aprendizaje profesional (O1); Enseñanza (O2); Contacto con ACNEAE (O3).

El *aprendizaje profesional* (O1) y relaciones con otros profesionales del centro ha sido una de las oportunidades expresadas: “me han enseñado a cómo observar bien a los alumnos para conocerlos mejor” (GD1.A4), “he visto cómo organiza la clase y cómo manejar una clase de manera correcta” (GD1.A8), “he aprendido de profesores que les gusta su trabajo, muy respetuosos con el alumnado y además compañerismo entre ellos” (GD2.A7), todos ellos aspectos esenciales para su construcción como docentes.

La *enseñanza* (O2), ha sido un elemento que han identificado desde la acción docente, el hecho de impartir docencia les ha situado en el rol docente: “he podido corregir exámenes y preparar una clase sobre juegos de mesa” (GD2.A13), “verte delante de 25 niños que esperan a que les expliques lo que hay que dar de mates” (GD3.A5), “que la tutora te deje intervenir y solucionar dudas que tienen sobre las materias, me ha gustado mucho” (GD1.A2).

Otra cuestión de gran relevancia que identifican gran parte de los informantes ha sido el *contacto con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE)* (O3), puesto que en muchos casos supone el primer contacto con este alumnado y lo han descrito como una oportunidad para su aprendizaje como docentes: “me ha gustado mucho poder trabajar en un centro con tanta diversidad de alumnado” (GD2.A8), “tener alumnos con ACNEAE para poder ver y adaptar los aprendizajes” (GD2.A1), “he observado cómo adaptar diferentes materiales a alumnado con dificultades” (GD1.A3), “en el colegio he visto una manera diferente de trabajar que nunca había visto, un plan de actuación con niños con necesidades” (GD1.A7), “destacó la experiencia de trabajar con una gran diversidad de alumnado porque eso te abre los ojos como maestro” (GD2.A9).

5. Discusión y conclusiones

En lo que respecta a los objetivos planteados al comienzo de este artículo y coincidiendo con las aportaciones de García et al. (2022), cabe considerar la importancia de proporcionar entornos colaborativos para el alumnado en formación como elemento de indagación y construcción del pensamiento reflexivo docente.

En este sentido, la experiencia desarrollada muestra cómo la reflexión docente en torno a las Prácticas Escolares del alumnado ha generado un discurso reflexivo como instrumento de autoevaluación de la práctica profesional, lo que supone una posible herramienta para la mejora de los procesos reflexivos. El intercambio de reflexiones en un espacio dialógico ha contribuido con el cuestionamiento, sobre todo en el grupo 2 y 3, de los conocimientos que consideraban que no poseían. Ser capaces de reflejar esto y detectar las carencias y fortalezas en un espacio de comprensión grupal sobre la experiencia vivida, supone un ejercicio básico de transformación personal (Zeichner, 2010).

Desde el punto de vista del segundo objetivo, la posibilidad de incorporar los grupos de discusión en la tutorización de las Prácticas Escolares ha facilitado, en gran medida, el acceso a la información, muchas veces homogénea y de respuesta corta, como se ha podido observar en los discursos presentados. Aun así, crear espacios compartidos de reflexión desde las tutorías, puede suponer un espacio muy positivo para el alumnado. Hecho que se ha observado en otras investigaciones similares como las de Benito et al. (2022), Fernández-Hawrylak et al. (2021), Flores-Lueg y Sánchez-Novoa (2023) o Rufficelli et al. (2020), cómo funcionan en estos entornos más íntimos.

Haciendo referencia al tercer objetivo, la opción de evaluar o analizar la propuesta a partir del análisis DAFO ha sido muy revelador en lo que concierne a las reflexiones del alumnado. De acuerdo con los resultados extraídos, los alumnos y alumnas de los tres cursos han mostrado visiones concordantes respecto a las principales limitaciones existentes en el desarrollo de actuaciones educativas de calidad. Principalmente, las capacidades para expresarse en público tanto con el alumnado como con el profesorado y las familias, aspecto que presentan agravado, tal y como recoge Méndez et al. (2004) y Orejudo et al. (2012), al encontrarse en entornos profesionales, con ciertas responsabilidades y con una evaluación del proceso.

En lo que respecta a las implicaciones que se extraen de este tipo de experiencias, cabe considerar el fomento de la autocrítica al identificar sus fortalezas y debilidades, la construcción de la identidad docente como recogen (Andreucci-Annunziata y Morales, 2020), el fomento de una cultura reflexiva y el desarrollo personal y emocional.

En este caso, los futuros maestros y maestras del Grupo 1 y 2 (2º y 3º curso), han mostrado aspectos emocionales como nerviosismo, negación, imposibilidad y, en algunas ocasiones, limitaciones para el correcto desarrollo de la función docente. Teniendo en cuenta estas aportaciones, autores como Barrientos-Fernández et al. (2020), han defendido una relación directa entre las competencias emocionales de los docentes y las habilidades para gestionar el clima emocional del aula.

Cabe destacar el hecho de impartir docencia al alumnado que presenta algún tipo de dificultad educativa. La necesidad de hablar y reflexionar sobre ello, hace aflorar creencias modificándose y ajustándose a la realidad educativa del aula (Benito et al., 2022). Con ello, la posibilidad de interacción con este alumnado y con el profesorado que contribuye con el aprendizaje y con el intercambio de saberes (Castañeda y Adell, 2011).

Respecto a las limitaciones y tratándose de un estudio cualitativo, hay que tener en consideración la singularidad de los resultados presentados, puesto que estos hacen referencia

a una muestra muy particular en la que el alumnado no estaba familiarizado con la reflexión sobre la práctica, hecho que ha generado un discurso análogo.

Finalmente, desarrollar y acompañar la reflexión docente en escenarios de intervención reales como las Prácticas Escolares, muestran una panorámica de las carencias y limitaciones a las que se enfrenta el alumnado, así como las fortalezas y posibilidad con las que cuenta para ello (Esteve, 2018; Lizana-Verdugo y Burgos-García, 2022).

Sin duda, la posibilidad de seguir desarrollando la reflexión docente en futuras investigaciones parte como una estrategia efectiva para orientar la motivación docente, la autoevaluación sobre la práctica y la mejora del desempeño académico de la asignatura de Prácticas Escolares.

Notas

Conflicto de intereses:

Como autora declara que no existe conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Andreucci-Annunziata, P. y Morales, C. (2020). Hacia la construcción de la identidad docente inicial: Una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión pedagógica en el prácticum. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 24(3), 441-463. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.14089>
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F.-J., & Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios Sobre Educación*, 38, 59-78. <https://doi.org/10.15581/004.38.59-78>
- Benito, T., Messina, C., Andrés, C. & Fernández, L. (2022). Evaluación de la Competencia Emocional docente del alumnado de magisterio en prácticas: aprender a regular emociones a partir de la escritura de un "emocionario". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 145-157. <https://doi.org/10.6018/reifop.509581>
- Castañeda, L. y Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje. En R. Roig y C. Laneve (eds.), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación* (pp. 83-95), Marfil.
- Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Crítica.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.712>
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S., & Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 71-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Esteve, J. M. (2018). La vertebración académica de la formación inicial del profesorado. *Estudios Sobre Educación*, 2, 11-33. <https://doi.org/10.15581/004.2.25663>
- Fernández-Fernández, S., Arias-Blanco, J.-M., Fernández-Alonso, R., Burguera-Condon, J., & Fernández-Raigoso Castaño, M. (2016). Pensamiento reflexivo e investigador en Educación. Aspectos a tener en cuenta en la formación del profesorado. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 22(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.8425>

- Fernández-Hawrylak, M., Huelm J., Uyarra, A. y Escudero, R. (2021). Formación universitaria y prácticas extracurriculares: una experiencia de aprendizaje servicio para favorecer la inclusión. *Campo Abierto*, 40(1), 21-34. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.1.21>
- Flores-Lueg, C. & Sánchez-Novoa, S. (2023). Prácticas reflexivas implementadas en el desarrollo del prácticum, en perspectiva de docentes en formación de Educación Básica. *REXE-Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 22(50), 47–64. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1693>
- Gairín-Sallán, J., Díaz-Vicario, A., del Arco Bravo, I. y Flores Alarcia, Ó. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados de educación infantil y primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XX1*, 22(2), 17-43. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21311>
- García, M.D., Canabal, C. y Margalef, L. (2022). Processes of Collaborative Reflection in Initial Teacher Training. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(2), 91-106. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.15665>
- González, G. y Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(1), 398-412. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19160>
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión: técnica y crítica*. Siglo XXI de España.
- Jarpa, M., Haas, V., & Collao, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 163-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200009>
- Lara-Subiabre, B. A. (2018). Análisis de significados de la reflexión pedagógica de profesores en formación inicial. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17 (33) ,101 – 111. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181733blara1>
- Lizana-Verdugo, A., & Burgos-García, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 93-112. <https://doi.org/10.6018/reifop.515491>
- Martín-González, S., & García-Gómez, T. (2022). Fortalezas y debilidades del Practicum según el alumnado del Grado en Educación Primaria. *Revista Practicum*, 7(1), 106–121. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.13501>
- MEC, (2007). ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>
- Méndez, F. X., Inglés, C. J. e Hidalgo, M. D. (2004). La versión española abreviada del “cuestionario de confianza para hablar en público” (Personal Report of Confidence as speaker): Fiabilidad y validez en población adolescente. *Psicología Conductual*, 12, 25-42.
- MU, (2023). Proyecto de Orden UNI/XXX/2023, de XX de X, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Primaria. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/02/AIP13_Proyecto-Orden-Educacion-Primaria.pdf
- Núñez, J., Núñez, C., Romero, J., & Maldonado, C. (2023). El análisis del practicum en la formación inicial docente: el potencial de la entrevista de autoconfrontación como

- actividad instrumentada. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 22(48), 105–125. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.006>
- Orejudo, S., Fernández-Turrado, T. y Briz, E. (2012). Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año. *Estudios sobre Educación*, (22), 199-217. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15581/004.22.2079>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Grao.
- Ping, C., Schellings, G., & Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93–104. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.003>
- Romero, M., Martínez, M. y Jiménez, M. R. (2015). Evaluación del máster interuniversitario de educación ambiental a través de las percepciones de estudiantes y profesores en un análisis DAFO. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(2), 347-361. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2015.v12.i2.09
- Ruffinelli, A., de la Hoz, S., y Álvarez, C. (2020). Practicum tutorials in initial teacher training: Conditions, strategies, and effects of reflective practice. *Reflective Practice*, 21(1), 54–67. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1708712>
- Salazar, J. M. (2021). La Reflexión Pedagógica de los estudiantes de Pedagogía, de la Facultad de Historia, Geografía y Letras de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. *Foro Educacional*, (37), 43-67. <https://doi.org/10.29344/07180772.37.2859>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tejada, J. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En I. Cantón y M. Tardif (Coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 75-94). Narcea.
- Tejada, J. (2020). The practicum in higher education. Some milestones, problems and challenges in the last three decades. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 105-121. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13036>
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L., & Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 9(19), 91–114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Torres-Cladera, G., Simó-Gil, N., Domingo-Peñañiel, L. & Amat-Castells, V. (2022). El prácticum en la formación inicial del maestro de Primaria. Construyendo identidades docentes. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(2), 161–181. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21599>
- Zabalza, M. A. (2017). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1). <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 123-149.
- Zeichner, K. (2022). Preparing Teachers to Teach Successfully in Schools in Historically Marginalized Communities. *Márgenes, Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 83-97. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15343>