

<https://doi.org/10.32735/S2735-652320220007125>

11-51

EL ALCANCE DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

The scope of reflective practice in teacher training

ALEXIS LIZANA-VERDUGO

Universidad de Granada, España

alizanav@correo.ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-7777-7737>

MARISOL MUÑOZ-CRUZ

Universidad de Granada, España

mmunozcruz@correo.ugr.es

<https://orcid.org/0000-0001-5604-3171>

RESUMEN

La práctica reflexiva se considera un proceso inherente a cualquier programa de formación del profesorado, ya que cumple un rol esencial en el desarrollo y profesionalización docente, la que debe ser una actividad consciente y sistemática en y a posteriori de cualquier experiencia. A través del análisis documental, la presente investigación tiene como propósito examinar la literatura actual referente a la práctica reflexiva en la formación inicial docente. Considerando criterios preestablecidos se han seleccionado 11 documentos relacionados con modelos reflexivos y 17 documentos sobre la consideración de la práctica reflexiva en la formación inicial docente. Los resultados muestran los elementos de la práctica reflexiva que son más abordados en la formación inicial del profesorado y cuáles no, siendo estos últimos motivos de profundización. Finalmente se concluye en la necesidad de contar con un corpus de conocimiento respecto a la temática, la falta de programas que promuevan la práctica reflexiva como algo inherente a su plan curricular y una mayor capacitación docente que permita desarrollarla.

Palabras claves: proceso de aprendizaje; práctica reflexiva; prácticum; formación de profesores

ABSTRACT

Reflective practice is considered an inherent process in any teacher training program, since it plays an essential role in the development and professionalization of teachers, which must be a conscious and systematic activity in and after any experience. Through documentary analysis, this research aims to examine the current literature regarding reflective practice in initial teacher training.

Considering pre-established criteria, 7 documents related to reflective models and 17 documents on the consideration of reflective practice in initial teacher training have been selected. The results show the elements of reflective practice that are most addressed in initial teacher training and which are not, these being reasons for deepening. Finally, it is concluded that there is a need to have a body of knowledge regarding the subject, the lack of programs that promote reflective practice as something inherent to its curricular plan, and greater teacher training that allows it to be developed.

Key words: Learning processes; reflective practice; practicum; teacher training

1. INTRODUCCIÓN

La revisión de la literatura referida a los orígenes de la práctica reflexiva nos revela que no existe una estructura o una sistematicidad en su tratamiento en el contexto de formación del profesorado, y en este escenario, no es hasta principios del siglo XX cuando se inicia la formalización del proceso reflexivo con los trabajos de John Dewey y Donald Schön, como los principales incitadores y exponentes de esta corriente o movimiento denominado práctica reflexiva (Ramón, 2018).

La reflexión es útil si se estimula a los profesores a reflexionar sobre las propias experiencias de su clase en base a sus preocupaciones (Korthagen, 2010). A esta forma de concebir la reflexión en el prácticum se le denomina práctica reflexiva y que según Ramón (2018), pretende

Formar un puente entre el individuo y su contexto, ofrece la posibilidad de que los profesores examinen críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza que les permita identificar aquellas situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas, mejoradas o innovadas (p. 27).

Los beneficios que trae consigo la incorporación y el manejo de procesos reflexivos son variados y sus aportes son esenciales para el ejercicio de un determinado rol. Sin embargo, saber hacer uso de los componentes reflexivos requiere de una cultura de la reflexión, ya que este no se desarrollará de forma espontánea. Al respecto, Correa-Molina et al. (2011) consideran que la reflexión es un proceso intra e inter-psíquico, no lineal, por lo tanto, no jerárquico, y que participa activamente en el desarrollo profesional de los futuros docentes. Otra aproximación conceptual es entender que reflexionar durante la acción consiste en

preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. [...] Reflexionar sobre la acción... eso es otra cosa. Es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica (Perrenoud, 2010, pp. 30-31).

Por su parte, Domingo y Gómez (2014) consideran que “reflexionar es pensar con detenimiento para sacar conclusiones y mejorar lo que se es o lo que se hace. Poner en marcha un mecanismo emocional y cognitivo donde se

pueda reflejar lo que ocurre y nos preocupa” (p. 9). Lo anterior, considera aspectos que hasta ahora no han sido abordados, como lo son los aspectos emocionales y cognitivos para ayudarnos a reflexionar, coincidiendo con lo planteado por Korthagen (2010). Complementariamente, Khazaenezhad et al. (2018) consideran que la reflexión es el concepto principal que influye en la toma de decisiones, el comportamiento y la acción de los docentes, ya que permite a los maestros expresarse y caracterizarse a sí mismos y a los demás, respecto de su práctica, cómo, por qué lo hacen. Nocetti y Moya-Medina (2018) en su estudio agrupan la idea de estudiantes y docentes sobre la reflexión: mientras que un alto porcentaje consideraba la reflexión como un proceso de autoevaluación, para un grupo minoritario es un proceso de problematización de la propia práctica.

El saber reflexionar implica según Hoyos (2005) una toma de conciencia sobre la cotidianidad y de la influencia que tiene la historia de cada sujeto que construye, porque es en esa cotidianidad donde se construye la experiencia. Bajo la mirada de este autor, la reflexión docente debe partir de una toma de conciencia sobre el propio ejercicio docente, la que nos permitirá analizar y evaluar nuestro actuar, además de permitir la transformación de nuestra enseñanza. Beauchamp (2015) completa esta mirada argumentando que la reflexión docente contribuye a analizar críticamente las necesidades, los problemas asociados a su quehacer, adaptarse a los cambios, a fortalecer el sentimiento de eficacia y a utilizar sus creencias, lo que permite un desarrollo profesional y lograr con ello mejores prácticas. De acuerdo con Espinosa (2016),

La actividad docente debe trascender del simple hecho de implementar ciertas estrategias en el aula de clases, debe visualizarse como una actividad que invite a la reflexión, de tal forma que se haga consciente el papel que desempeña el docente en el aula y no simplemente entrar en

un activismo que en gran medida no fomenta el desarrollo de una autonomía por parte de los educandos y por ende no contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas (p. 12).

El reflexionar es un proceso que comienza en los primeros años de formación y se prolonga durante todo el ejercicio docente, y en este proceso es trascendental que, a lo largo del desarrollo de competencias, dichas reflexiones permitan remitirse a su propia práctica, su enseñanza y la relación con sus alumnos. Lo que hacemos es reflexionar sobre nuestra enseñanza, el desempeño de nuestros estudiantes, la evaluación, el entorno de la clase y todos los aspectos que allí intervienen, como recursos, materiales, entre otros aspectos (Baer, 2018). Son esos mismos aspectos de la reflexión las que deben ser promovidas en los espacios de formación inicial docente, en donde los futuros maestros tienen la oportunidad de planificar lecciones y llevar a cabo procesos reflexivos en torno a ellos y al aprendizaje de sus estudiantes.

El maestro reflexivo debe ser consciente que dichos procesos de reflexión lo llevan a posicionarse en un escenario en donde la eficacia y la autonomía son parte de su propio ejercicio, permitiendo que a través de la evaluación sea capaz de identificar aspectos deficientes, mejorarlas, modificarlas o regular su actuar en el acto educativo (Derobertmeasure y Dehon, 2012). Teniendo claros estos aspectos del ejercicio, los docentes pueden desarrollar un aprendizaje sostenible de sus estudiantes (Chen y Chen, 2022) y adquirir nuevos conocimientos de su labor, sus ideas y la variedad de fuentes que emanan de su reflexión.

Con estas aportaciones valoramos la importancia de la reflexión para cualquier profesional, pero confirmamos el carácter polisémico de esta (Collin et al., 2013). En la presente investigación se muestran los aportes de algunos autores que han buscado desarrollarla.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La revisión de la temática responde a tres apartados: primeramente, se abordan algunos modelos de práctica reflexiva estudiadas; posteriormente se desarrolla el estado del arte en el contexto internacional; finalizando con una revisión sobre la promoción de la práctica reflexiva en la formación inicial docente en Chile.

2.1 MODELOS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

A continuación, se presentan algunos de los modelos reflexivos más utilizados y estudiados en la literatura.

2.1.1. MODELO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO DE DEWEY

Para Dewey (1928), el pensamiento es una actividad natural de todo ser humano, sin embargo, no lo considera como un proceso en donde una persona le enseñe a otra cómo pensar, solo es posible indicar, de forma parcial, algunas características y formas en las que otras personas logran pensar.

La base del modelo de pensamiento reflexivo de Dewey se sustenta en cinco fases reflexivas: (I) dificultad sentida, en donde se debe considerar alguna experiencia real sobre la cuál se llevará el proceso reflexivo; (II) localización y definición, en ella se focaliza, identifica y caracteriza el problema que se desprende de la experiencia anterior; (III) sugestión de una solución posible, en donde surge la búsqueda de alternativas o datos disponibles, así como también encontrar las soluciones viables a la problemática, involucra la inferencia como habilidad central; (IV) desenvolvimiento mediante razonamiento del sentido de la sugestión, aquí la habilidad central es el razonamiento que ayuda a la esquematización de la idea y formulación de la

hipótesis de solución; (V) observaciones y experimentos finales, comprobación de dichas hipótesis precedentes, a través de la acción (Dewey, 1928, pp. 117-133).

2.1.2. MODELO DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL DE KOLB

El modelo de aprendizaje experiencial (Experiential Learning Theory) destaca la importancia que adquiere en el proceso de aprendizaje, la experiencia y la reflexión. Para Kolb (1984) el aprendizaje está ceñido a la experiencia que se ha vivido, el que está desarrollado en base a cuatro habilidades que describen su modelo denominado “ciclo de aprendizaje” o conocido también como “Ciclo de Kolb” (Kolb, 1984). Para desarrollarlo, Kolb utiliza un modelo cartesiano de doble vertiente, que describe el proceso de aprendizaje experiencial: “el eje de las abscisas representa los canales de construcción del conocimiento y el eje de las ordenadas simboliza los canales de transformación de la propia estructura de conocimiento” (Domingo, 2013, p. 184)

Con esta propuesta, Kolb evidencia que “no todas las personas aprenden de la misma forma, algunos necesitan actividades que incluyan experiencias concretas, otros necesitan fuentes abstractas como leer o escuchar sobre un tema, otras personas les gusta realizar lluvia de ideas, otros requieren planificar las acciones a desarrollar y algunos otros aprenden mediante ensayo y error” (Rodríguez-Cepeda, 2018, p. 54).

2.1.3. MODELO DEL PROFESIONAL REFLEXIVO DE SCHÖN

El modelo propuesto por Donald Schön se sustenta en la premisa de la profesionalización docente, la que tiene por objetivo disminuir la distancia y la dirección lineal que posee el conocimiento y la práctica. El modelo de profesional reflexivo de Schön (2010) se ve contenido en tres fases que forman la esencia de su pensamiento práctico: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción.

El término conocimiento en la acción se usa para referirse a los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior o ejecuciones físicas (Schön, 2010). La reflexión en la acción por su parte posee una función crítica y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción. Por último, la reflexión sobre la acción, es la que se lleva a cabo a posteriori: una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera que produzcamos una buena descripción verbal de ella; e incluso es otra cosa ser capaz de reflexionar acerca de la descripción resultante (Schön, 2010).

2.1.4. Modelo del ciclo reflexivo de Gibbs

Al igual que Kolb, Gibbs (1988) propuso un modelo cíclico reflexivo en donde primeramente se realiza una descripción del evento y los componentes más significativos de él, seguido de un proceso de expresión de sentimientos que respondan a la pregunta ¿qué se trata de lograr y cuáles podrían ser las consecuencias? Dichas preguntas conllevan a la siguiente fase denominada evaluación, en donde se determina los factores que están estrechamente relacionados con el evento inicial. Posteriormente se realiza una conclusión de los resultados, lo que finalmente nos otorgará el aprendizaje que nos servirá para modificar o no nuestro actuar.

2.1.5. EL MODELO REFLEXIVO ALACT DE KORTHAGEN

El modelo busca un proceso de cambio en el desarrollo profesional de los docentes en formación, agregándole a su modelo reflexivo elementos propios del ser humano, por ejemplo, los sentimientos, ya que las personas no actúan únicamente sobre la base del análisis lógico y racional (Korthagen et al.,

2001). En este modelo reflexivo se distinguen cinco fases: (1) acción, (2) mirando hacia atrás en la acción, (3) el conocimiento de los aspectos esenciales, (4) la creación de métodos alternativos de acción, y (5) el juicio, que a su vez es una nueva acción y por lo tanto el punto de partida de un nuevo ciclo. Este modelo de cinco fases se denomina modelo ALACT.

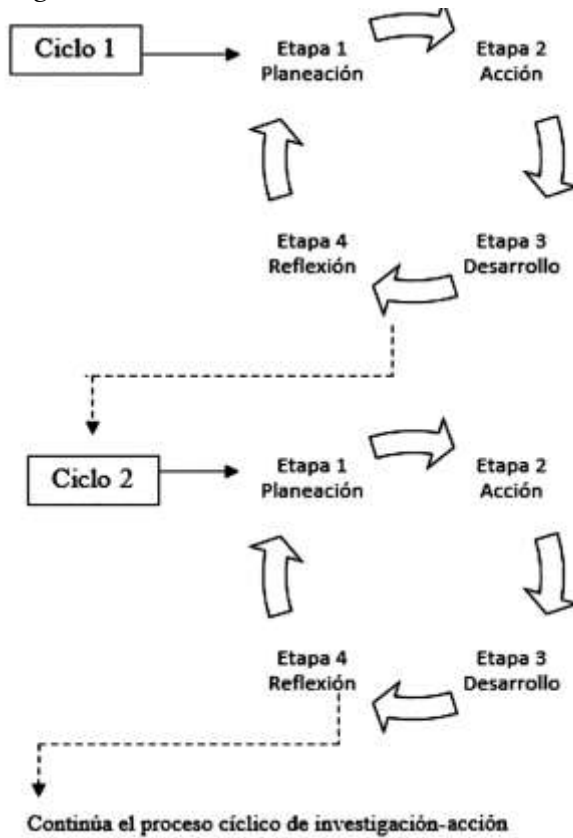
El modelo ALACT es un enfoque inductivo que se basa en las percepciones de los estudiantes y los profesores, su pensamiento y sentimiento acerca de situaciones concretas de enseñanza en las que participaban activamente, sus necesidades y preocupaciones. En suma, la educación realista del maestro comienza a partir de experiencias de los estudiantes de los profesores y sus Gestalts y no de las teorías objetivas sobre el aprendizaje y la enseñanza de la literatura (Korthagen et al., 2001).

2.1.6. MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN MERTLER

Este modelo útil para el desarrollo docente fue propuesto por Mertler (2009) y denominado investigación-acción (Figura 1). Para Botella y Ramos (2019), “la IA puede ser desarrollada en contextos de aprendizaje innovadores con el fin de mejorar la metodología docente” (p. 128). Para Mertler (2009), Díaz-Bazo (2017) y Cerecero (2019) la investigación-acción es un proceso cíclico o en espiral de varios momentos: el reconocimiento de un problema que se desea mejorar, la formulación de una hipótesis y plan de acción, la acción y la reflexión, y así, sucesivamente, en varios ciclos de acción. Este modelo resalta la función investigadora que todo docente debe potenciar en su ejercicio y la de un profesional reflexivo.

Figura 1

Modelo investigación-acción



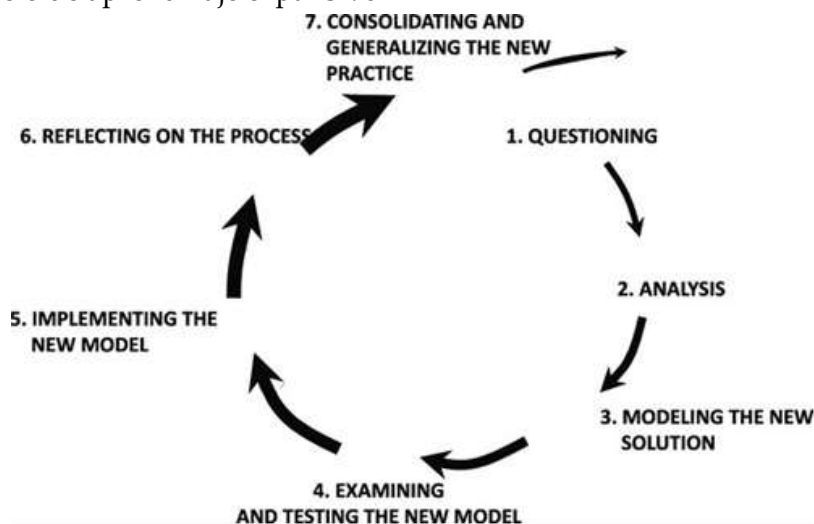
Nota. De Mertler (2009, p. 32).

2.1.7. MODELO DE APRENDIZAJE EXPANSIVO ENGSTRÖM

De acuerdo con este autor, el modelo es una herramienta que permite mejorar los aprendizajes y el desarrollo docente, circulando entre la construcción, la resignificación y la puesta en práctica. Este modelo considera siete etapas: un cuestionamiento inicial a través de las preguntas; el análisis real e histórico; la construcción de las nuevas soluciones; examinar la viabilidad del nuevo modelo; la puesta en práctica del modelo construido; reflexionar sobre el proceso llevado a cabo; por último, la generalización de la nueva práctica. Asimismo, la adopción de este modelo no significa un estancamiento en el último paso, sino más bien adquiere un carácter cíclico de construir y reconstruir nuevas ideas, creencias, modelos u otros.

Figura 2

Modelo de aprendizaje expansivo



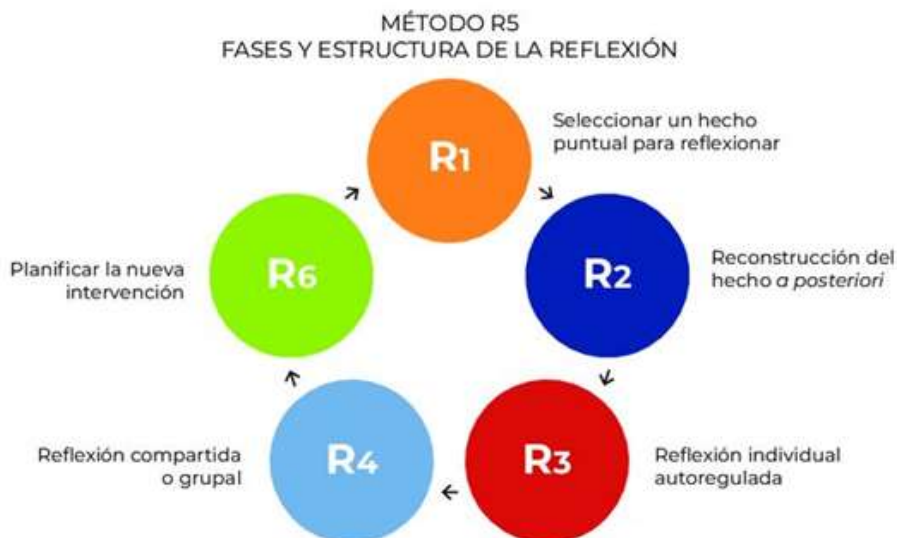
Nota. De Engeström (2010, p. 80).

2.1.8. MODELO DE APRENDIZAJE R5 DOMINGO

En el año 2017 aparece un modelo reflexivo planteado por Domingo (2018), llamado R5, que suponía una ampliación del modelo propuesto anteriormente por esta misma autora, bajo el nombre de R4. Según Domingo (2018), es un modelo que guía los procesos reflexivos de un docente mediante sistemáticas que consideran cinco fases: seleccionar una situación que analizar; reconstruir el hecho; reflexión individual; práctica reflexiva grupal; optimización de la práctica. Para esta autora su modelo valora la reflexión colaborativa, de carácter cíclica y en donde las estructuras de jerarquía son lineales.

Figura 3

Modelo reflexivo R5



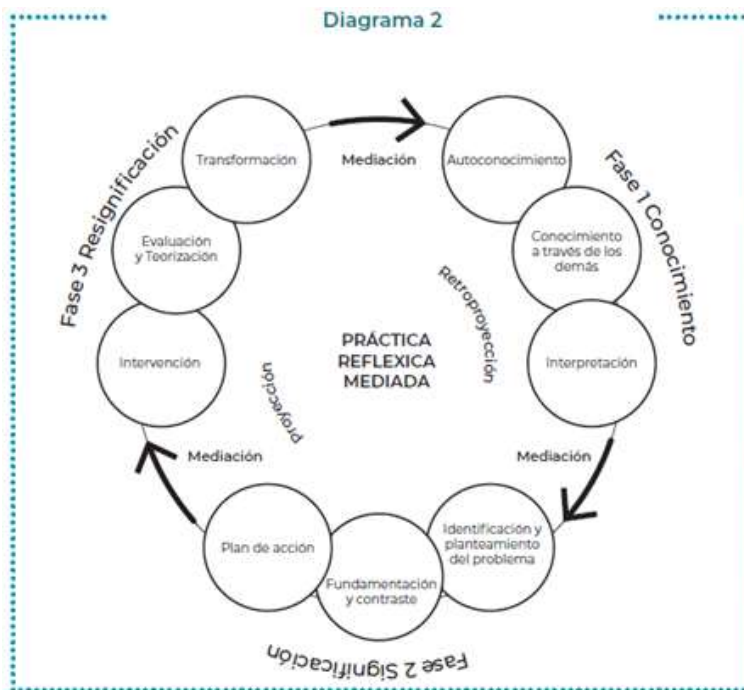
Nota. De Domingo (2018)

2.1.9. MODELO DE PRÁCTICA REFLEXIVA MEDIADA CERECERO

El modelo propuesto por Cerecero (2019), denominado modelo de práctica reflexiva mediada, supone la consideración de la figura de un tutor que pueda mediar para que el docente o futuro docente pueda adquirir un conocimiento del contexto y transformar la realidad profesional de su acción. Las fases de este modelo (Figura 4) son tres: el conocimiento del docente y de las personas que participan; la significación de su práctica y resignificación de su propia práctica.

Figura 4

Modelo reflexiva mediada



Nota. De Cerecero (2019)

2.2. LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

La literatura actual se refiere a la aplicabilidad de la práctica reflexiva en la formación inicial docente. Mientras algunos programas están enfocados en promover un proceso reflexivo global, otros van más lejos, al proponer los pasos que debieran seguir los maestros en formación (Collin et al., 2013).

El prácticum, supone una visión dialéctica de la relación entre los conocimientos enseñados en el aula y los conocimientos de la práctica. Es así que la relación entre teoría y práctica, o conocimiento teórico y práctico, es transaccional más que de aplicación. Esto quiere decir que “es en el área práctica donde las estudiantes entran en diálogo con las teorías que ellos aprendieron en el aula, es a través de la práctica que las teorías son refinadas, elaboradas y cambiadas” (Rivera y Medina, 2017, p. 72). Asimismo, se incorporan a la formación otros elementos que tienen que ver con la actitud intelectual, con la capacidad de trabajo en equipo, la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, la capacidad de comprometerse y asumir responsabilidades, la capacidad de idear y aprender (Cid et al., 2016).

Una de las ideas clave sobre la práctica reflexiva en la formación del profesorado tiene su origen en entender que el conocimiento puro no conlleva estrictamente a un aprendizaje. Asimismo, la experiencia desvinculada de procesos cognitivos tampoco es suficiente. Es cuando existen procesos reflexivos sobre tales experiencias que cobra valor en el desarrollo profesional de un docente, no solo al incorporarlo en sus procesos cognitivos, sino que al modificar su conducta en situaciones similares de enseñanza. Por lo anterior, es necesario que en la formación del

profesorado existan instancias propuestas por las propias instituciones educativas, para que los estudiantes puedan desarrollar etapas de práctica con procesos reflexivos eficaces. Para eso, “es necesario dotar a los tutores(as) de prácticas y profesores(as) tutores(as) de los mecanismos necesarios para un óptimo seguimiento del proceso de aprendizaje y avance de los estudiantes” (García-Vargas et al., 2019, p. 581) y ver la efectividad de las prácticas de reflexión en el desarrollo de los futuros profesores.

El proceso reflexivo es cíclico, al igual que el planteamiento de diversos autores como Gibbs (1988) o Korthagen et al. (2001). Esto quiere decir que a medida que llevamos a cabo el proceso de reflexión, este nos invita a tomar la decisión si modificar nuestra conducta o no, y es ahí donde comienza otro ciclo, la implementación de nuevos cambios y el crecimiento profesional. La reflexión es un *flashback* que los profesores necesitan para mediar su desarrollo (Mathew et al., 2017).

Un ejemplo de este proceso cíclico que encontramos actualmente es el método R5 de práctica reflexiva (Domingo, 2018). Esta propuesta reflexiva se enfoca en construcciones de significado respecto del evento, las que primeramente son de carácter individual autorregulado y posteriormente grupal compartida, siendo esta última de particular importancia para el logro de los objetivos y las futuras intervenciones. La autora destaca que el carácter colectivo que pueda adoptar la práctica reflexiva aumenta la efectividad de este proceso, puesto que se enriquece de las reflexiones de otros colegas y amplía las percepciones y el conocimiento.

Para Naci et al. (2016), el trabajo colaborativo permite a los profesores realizar un cuestionamiento de sus propios procesos reflexivos y el de los demás, disminuyendo con esto el error que pueda generarse cuando el docente autorreflexiona sobre su actuar. Sin embargo, existen

ciertos miedos en un docente novel, que se manifiesta en una dificultad de asumir críticas externas respecto de su trabajo, ya que hay una carencia de experiencia que le permita focalizar su reflexión a niveles más críticos y pedagógicos, relacionadas con su ejercicio docente (Leigh, 2016; Torres-Goens y Farley, 2017).

Kramer (2018), por otra parte, afirma que una problemática surge al entender la práctica reflexiva como un proceso individual. Este autor señala que, en lugar de ver una imagen estática, individual de cualquier situación, la práctica reflexiva es un proceso de integración de conocimientos personales y profesionales con las exigencias de la situación. Por tanto, la práctica reflexiva también debe ser vista como un bien situado.

Por último, las investigaciones actuales destacan que la práctica reflexiva no debe verse como una actividad meramente racional, lineal o cognitiva, sino que, como indica LaBelle (2017), debe ser visto en términos sociológicos y filosóficos, y no sólo desde un aspecto psicológico, puesto que dicho proceso está inmerso en un tiempo y en un espacio que no son únicos. La investigación sobre implicaciones éticas y políticas de la práctica reflexiva entre los profesores en formación llevada a cabo por LaBelle (2017), propone puntos de referencia para la modificación de programas de formación del profesorado, tales como: “transformación ética y política, no la formación técnica; autonomía, motivación, no cumplimiento y la normalización; la creatividad y la capacidad de resistencia, no la redundancia y replicación; el cuidado y el compromiso auténtico, no andamios superficial y minimización” (p. 9).

2.3. LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL CONTEXTO CHILENO

La formación inicial docente en Chile debe proponer una serie de conocimientos, valores y competencias necesarias para un correcto ejercicio de su profesión. En este sentido, una de estas herramientas pedagógicas es la reflexión, la que debe sentarse como una acción inherente y permanente en cualquier componente práctico y debe ampliarse al ejercicio docente en las escuelas. Como señala Cacciuttolo (2017), “al referirnos al componente práctico, lo definimos como aquellos espacios o instancias donde el estudiante tiene directa vinculación con el contexto real” (p. 41). En el mismo sentido Maturana (2011) señala que la reflexión es importante ya que permite evidenciar los problemas pedagógicos que estos enfrentan y encontrar posibles soluciones que les permitan afrontarlos con éxito.

El periodo de práctica profesional constituye el momento idóneo donde los estudiantes pueden desarrollar procesos reflexivos, que le permitan tener un crecimiento profesional, ya que dicha práctica ofrece las oportunidades para que el estudiante ejerza labores docentes en contextos naturales. Sin embargo, este ejercicio reflexivo en y durante la práctica requiere de herramientas cognitivas, emocionales y sociales que contribuyan a que dicha reflexión sea efectiva y real. Una de estas herramientas que favorecen la reflexión en la práctica fue investigada por Rivas y Godino (2015) bajo el nombre de hecho didáctico significativo (HDS), “término que se asocia a cualquier acontecimiento que tiene un lugar y un tiempo en el devenir de los procesos de instrucción matemática, y que fue guiada gracias a una propuesta de reflexión didáctica (HDS)” (p. 340). Los resultados sobre el valor de los HDS son concluyentes para reforzar el análisis, la reflexión y la comprensión.

Otra herramienta recientemente estudiada en Chile es la construcción del conocimiento profesional a partir de la estrategia

reflexiva de incidentes críticos (IC) en el marco de las prácticas. Esta estrategia se caracteriza según Monereo (2010) como una situación que genera un punto de inflexión en el aula, la que además ocurre en un tiempo y momento determinado. El estudio de los IC realizado por Contreras y Robles (2018) concluyen en la necesidad de abordar, en la formación del profesorado, temas relacionados con la gestión de aula y el manejo de grupos, que permita a los futuros docentes tener una enseñanza más efectiva y así, generar procesos reflexivos en sus alumnos.

Los datos encontrados por Salinas-Espinosa et al. (2019) indican que la reflexión del docente en formación debe tener un componente de acompañamiento e interacción con un tutor, ya que este es clave para movilizar la experiencia del estudiante a través de la retroalimentación. Esto quiere decir que existe una relación directamente proporcional entre la disposición de instancias de reflexión promovidas desde las propias instituciones formadoras, y la frecuencia con que los estudiantes reflexionan sobre su ejercicio. Lo anterior responde al hecho de que los estudiantes enfocaban sus conclusiones reflexivas en torno a su propia enseñanza, desconociendo aquellos elementos del aprendizaje de sus estudiantes, ritmos, aspectos sociales, etc. (Collin et al., 2013; Leigh, 2016; Salinas-Espinosa et al., 2019).

Si bien es cierto que la práctica reflexiva es considerada una competencia esencial en la formación inicial docente, es aún más necesario que las instituciones educativas o las políticas legislativas sepan direccionar y focalizar hacia qué es lo que se espera de los estudiantes en sus reflexiones docentes. Esto seguramente permitirá avanzar y propiciar las reflexiones desde los primeros años de formación, impulsará el proceso reflexivo en el ejercicio

profesional docente y con esto buscar la mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

3. FINALIDAD Y OBJETIVOS

Los objetivos de la presente investigación son:

- Obj. 1. Describir algunos modelos reflexivos propuestos por diversos autores a nivel internacional.
- Obj. 2. Conocer y comprender las experiencias sobre prácticas reflexivas en la formación inicial docente a nivel internacional y nacional, de estudios en los últimos nueve años.
- Obj. 3. Establecer una comparativa del estado de la cuestión en Chile con la situación actual a nivel internacional.

4. METODOLOGÍA

La presente revisión se enmarca en el campo educativo y posee un enfoque de corte cualitativo. Una definición amplia y sintética de las diferentes orientaciones englobadas bajo el término de investigación cualitativa es la que propone Hernández et al. (2014), que busca comprender los fenómenos conociéndolos en profundidad a través de los participantes, que en nuestro caso está constituido por los documentos seleccionados.

4.1. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tomando como referencia las características y los objetivos de investigación, la muestra viene dada por fuentes documentales relativas a los modelos de reflexión y a la práctica reflexiva en la formación inicial del profesorado, las que se encuentran en formato digital (Tabla 1).

Referencia bibliográfica	Observación
Dewey, J. (1910). Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo.	Análisis reflexivo sobre el pensamiento humano, el proceso y producto de la actividad reflexiva.
Domingo, Á. (2018). El método R5 de Práctica Reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros	Actualización modelo reflexivo R4.
Cerecero Medina, I. E. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva.	Compilación de modelos reflexivos para la promoción de práctica reflexiva.
Engeström, Y. (2010). The future of activity theory: a rough draft.	Planteamiento de modelo reflexivo de aprendizaje expansivo.
Gibbs, G. (1988). Learning by doing: A guide to teaching and learning methods.	Guía de métodos que utilizan la teoría de aprendizaje experiencial propuesta por Gibbs.
Kolb, D. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of learning and development.	Descripción de aprendizaje experiencial: el modelo, sus características y el proceso de este.
Korthagen, F. A. J. et al. (2001). Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education.	Análisis de la formación de maestros, principios de la formación realista, de las percepciones de los docentes y la influencia en su comportamiento.
Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado.	Exposición de un enfoque de formación del profesorado, mediante un enfoque realista y

	destacando el papel de la reflexión en la formación docente.
Mertler, C. A. (2009). <i>Action Research: Teachers as Researchers in the Classroom</i> .	Modelo reflexivo de investigación acción.
Schön, D. A. (1992). <i>La formación de profesionales reflexivos</i> .	Descripción del conocimiento profesional, apuntando a la competencia y cómo forman parte de la práctica.
Schön, D. A. (2010). <i>La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones</i> .	Edición actualizada y sintética sobre la descripción del conocimiento profesional y preparación de profesionales para las demandas prácticas.

Nota: Elaboración propia.

A continuación, se presentan los artículos sobre la práctica reflexiva en la formación inicial docente (Tabla 2).

Tabla 1

Fuentes documentales sobre práctica reflexiva en la formación inicial docente.

Referencia Bibliográfica	Observación
Cacciuttolo Juárez, C. P. (2017). <i>Las prácticas en la construcción de la educadora de párvulos: un estudio desde los significados de los actores de un proceso de</i>	Analizar las percepciones de los agentes participantes de las prácticas de formación profesional.

acompañamiento basada en la reflexión acción.	
Collin et al. (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives.	Análisis sobre la comprensión de la práctica reflexiva en la formación inicial del profesorado.
Contreras, C., y Robles, A. (2018). Analysis of critical incidents, a reflective proposal for practices in pre-service teaching training programmes.	Promover la construcción del conocimiento profesional por medio del análisis de Incidentes Críticos.
Cid, A., et al. (2016). Evaluación del programa del prácticum del grado de maestro de la Universidad de Vigo: Su reconstrucción.	Evaluación del nivel de calidad de prácticas (prácticum) de la Universidad de Vigo.
Domingo, A. D. (2013). Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica.	Propuesta de práctica reflexiva denominada Método R5.
Domingo, A. D. (2018). El método R5 de Práctica Reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros.	Aplicación de propuesta de práctica reflexiva denominada Método R5 y análisis de sus resultados.
García-Vargas et al. (2019). La valoración del pensamiento reflexivo en las prácticas profesionales a través de metodologías cualitativas	Conocer la valoración que los diferentes agentes implicados en su período práctico.
Kramer, M. (2018). Promoting teachers' agency: Reflective practice as transformative disposition.	Teorización de la práctica reflexiva a través de modelos, dimensiones y dialécticas.

LaBelle, J. T. (2017). Ethical and political implications of reflective practice among preservice teachers.	Análisis crítico de las implicaciones éticas y políticas de la práctica reflexiva entre los profesores en formación.
Leigh, J. (2016). An embodied perspective on judgements of written reflective practice for professional development in Higher Education.	Perspectiva implícita en el uso de las sentencias de la práctica reflexiva y la escritura reflexiva.
Mathew, D. P., et al. (2017). Reflective practices: a means to teacher development.	Investigación cualitativa para ver la efectividad de las prácticas reflexivas en el desarrollo de estudiantes docentes.
Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos.	Propuesta fundamentada para la formación inicial y permanente del profesorado a través de una “pauta para el análisis de los incidentes críticos”.
Naci Kayaoğlu, M., et al. (2016). Gaining insight into a novice teacher’s initial journey through reflective practice.	Estudio de caso dirigido a descubrir la actitud de un profesor novato de nivel terciario hacia la práctica reflexiva.
Rivas Catricheo, H., et al. (2017). Análisis de un proceso de práctica profesional orientado a la reflexión docente.	Estudio de la noción de hecho didáctico significativo en conjunto con una guía de reflexión.
Salinas, Á., et al. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. Perfiles educativos, 40(161), 87-106.	Análisis del grado de reflexividad de los estudiantes de pedagogía al finalizar su formación de pregrado.

Salinas-Espinosa, Á., et al. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía.	Describir la frecuencia con la cual estudiantes de pedagogía realizan prácticas reflexivas.
Torres-Goens, L., y Farley, L. (2017). The impact of reflective practice in a university language class.	Análisis del impacto que tiene la práctica reflexiva en el rendimiento general de los estudiantes en una clase de lengua.

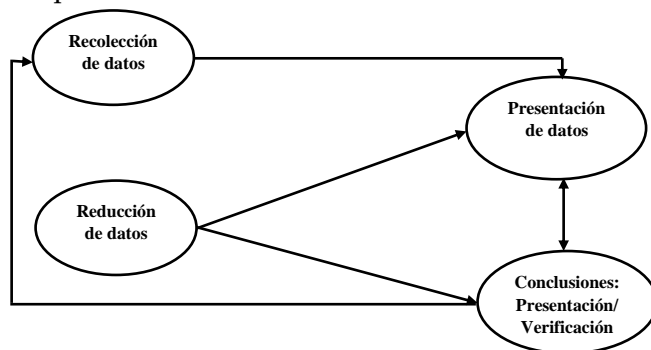
Nota. Elaboración propia.

4.2. ANÁLISIS METODOLÓGICO

La estrategia metodológica utilizada es el análisis e interpretación de documentos, a través del cual establecemos una revisión de la literatura de investigaciones empíricas a nivel internacional y en Chile sobre la práctica reflexiva en educación superior. El análisis es interpretativo, por lo tanto, el análisis de datos no es una representación completamente precisa, más bien es una interacción reflexiva y reactiva entre el investigador (Cohen et al., 2007).

Esta revisión documental se realizó a través de etapas de análisis que determinaron la rigurosidad metodológica, la que se encuentra soportada por el proceso de análisis de datos cualitativos propuesto por Miles y Huberman (1994).

Figura 5. Componentes del análisis de datos cualitativos.



Nota. De Miles y Huberman (1994, p. 255)

4.2.1. RECOGIDA Y REDUCCIÓN DE DATOS

Se realiza el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles. Este rastreo fue en concordancia con los objetivos que sustentan la revisión y de acuerdo con la conveniencia investigativa. Los criterios de inclusión para dicha búsqueda fueron:

1. Artículos sobre experiencias prácticas.
2. Artículos con una data no superior a nueve años.
3. Artículos asociados a la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente.

4.2.2. DISPOSICIÓN DE LOS DATOS

En esta fase metodológica se determinaron tres unidades de significado, y cada una con categorías de análisis (Tabla 3). Posteriormente se revisaron los artículos seleccionados apuntando a sus objetos de estudio y a la incorporación de las unidades de significado y las categorías determinadas previamente.

Tabla 3. Unidades de significado y categorías.

Unidades de Significado	Categorías
Programas de Formación	<ul style="list-style-type: none">• Formación inicial docente
Reflexión	<ul style="list-style-type: none">• Modelos reflexivos• Procesos reflexivos• Reflexión docente.• Mecanismos para la reflexión.
Prácticum	<ul style="list-style-type: none">• Práctica reflexiva• Supervisor o tutor.

Nota. Elaboración propia.

4.2.3. EXTRACCIÓN Y VERIFICACIÓN DE CONCLUSIONES

En esta etapa se estructuran narrativas para describir los contenidos, la que surge producto de la lectura en profundidad de los documentos, procurando encontrar patrones, tendencias, convergencias y contradicciones. La lectura cruzada nos permite construir una síntesis descriptiva para comprender el estado del arte sobre la práctica reflexiva en la formación inicial docente.

Tabla 4. Narrativas por categorías de análisis.

Unidades de Significado	Categorías	Narrativas
Reflexión	Mecanismos para la reflexión.	1. Una de estas herramientas que favorecen la reflexión en la práctica fue investigada por Rivas Catricheo, et al. (2017)

bajo el nombre de hecho
didáctico significativo (HDS).

Nota. Elaboración propia.

5. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del análisis documental, el que se encuentra dividido de acuerdo con los objetivos anteriormente señalados.

5.1. **Obj. 1.** *Describir los distintos modelos reflexivos propuestos por diversos autores a nivel internacional.*

Las narrativas descriptivas de los artículos que se relacionan al primer objetivo propuesto establecen una asociación con la unidad de significado de Reflexión, y sus categorías son Modelos reflexivos y Procesos reflexivos.

5.1.1. CATEGORÍA MODELOS REFLEXIVOS

Esta categoría nos señala que, en el proceso cognitivo, no existe un esquema en donde una persona idealmente experta enseñe a otra a reflexionar, sino más bien, en la medida en que ésta conozca las formas de pensamiento y las adapte a sus procesos cognitivos, podrá reflexionar con mayor eficacia. La propuesta de los autores establece que la reflexión posee un ordenamiento, una estructuración y una consecución de niveles reflexivos.

Un segundo hallazgo sugiere una valoración adicional a la observación y a la percepción. Así, la manera en que un individuo reflexiona sobre dichas observaciones y percepciones determinarán su aprendizaje.

5.1.2. CATEGORÍA PROCESOS REFLEXIVOS

Con respecto de esta segunda categoría se evidencia que las fases propuestas por cada autor en sus respectivos modelos permiten la movilización y acción de distintas competencias, procesos cognitivos, funciones críticas, capacidad de resolución de problemas, entre otros. En este sentido, las fases poseen un carácter taxonómico, es decir, hay una progresión en donde la superación de unas fases permitirá el cumplimiento de otras.

Para los docentes, la búsqueda por mejorar los procesos reflexivos permitirá el encuentro con su profesionalización, al disminuir la brecha y la desconexión existente entre el conocimiento profesional en las instituciones de formación y las competencias necesarias demandadas en el prácticum. Asimismo, la práctica reflexiva guiará al docente en la medida que lo lleve a preguntarse y obtener respuestas que le permitan mejorar su desempeño.

Finalmente, se considera un aspecto poco tratado por la literatura especializada que en la actualidad posee un valor preponderante en la formación del profesorado y que guarda relación con las disposiciones personales que el docente pone en juego al momento de reflexionar, tales como: comportamiento, sentimientos, emociones y valores, argumentando que las personas no sólo actuamos de una forma lógica y racional, sino más bien se ponen en juego otros componentes.

5.2. **Obj. 2.** *Conocer y comprender las experiencias sobre prácticas reflexivas en la formación inicial docente a nivel internacional y nacional, de algunos estudios en los últimos nueve años.*

Este segundo objetivo se relaciona con dos unidades de análisis: Reflexión, involucrando a dos categorías (Reflexión docente y mecanismos para la reflexión); y Prácticum, relacionando dos categorías (práctica reflexiva y supervisor o tutor).

5.2.1. CATEGORÍA REFLEXIÓN DOCENTE

En esta categoría uno de los primeros hallazgos apunta a que no es suficiente con instruir a los docentes para reflexionar, sino que es necesario conocer los preconceptos que estos mismos traen consigo. Por la misma razón es que resulta importante que el docente sea capaz de establecer procesos reflexivos sobre sus propias acciones, no solo incorporándolo a sus procesos cognitivos, sino más bien buscando transformar su conducta posterior.

Un segundo hallazgo encontrado guarda relación con los caracteres de la reflexión sobre la práctica docente. El primer carácter nos indica que es un proceso cíclico, en donde un nivel reflexivo superado nos lleva a otros niveles que nos permitirán comprender la realidad educativa. Junto a esto, la reflexión posee un carácter individual y colectivo, y es este último el que permite el aumento de la efectividad de este proceso, al enriquecerse con las reflexiones y percepciones que otros poseen. Si bien es cierto que su importancia es transversal en la profesionalización del profesorado, este carácter colectivo no posee tanta aceptación por los docentes noveles, ya que estos muestran una notoria dificultad de asumir críticas externas sobre su propio trabajo o de focalizar su reflexión a niveles más complejos.

5.2.2. CATEGORÍA PRÁCTICA REFLEXIVA

Sobre esta categoría la revisión nos permite señalar que la práctica reflexiva no debe verse como una actividad racional, lineal o cognitiva, sino que también bajo aspectos sociológicos y filosóficos, ya que dichos procesos están inmersos en un tiempo y espacio único. Además de esta idea, es necesario incorporar aquellos aspectos propios de la persona y aplicarlas en situaciones concretas. El reconocimiento de la reflexión dentro del prácticum permite la construcción no sólo de un conocimiento empírico, sino que también nos ayuda a modificar nuestra conducta y relacionar nuestras futuras experiencias docentes.

5.2.3. CATEGORÍA MECANISMOS PARA LA REFLEXIÓN

Entre las estrategias surgidas en esta revisión, se destacan los Hechos Didácticos Significativos (HDS), que permiten hacer una pausa de reflexión y evaluación sobre hechos que tengan una preponderancia en cualquier evento que ocurra en el aula, permitiendo con ello analizar y comprender cualquier acontecimiento que tenga un tiempo y lugar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Otra herramienta es la conocida como Incidente Crítico (IC) que busca establecer momentos de reflexión sobre cualquier evento que suponga un punto de inflexión en la clase, para enriquecerse con su aportación y guiar al estudiante en futuras situaciones de similares características.

5.2.4. CATEGORÍA SUPERVISOR O TUTOR

Por último, en esta categoría se valora la importancia asignada al liderazgo docente en la formación inicial del profesorado, y destaca que la reflexión eficaz se lleva a cabo junto a la interacción con el supervisor, 40 | INTEREDU N°7 VOL. II (DICIEMBRE 2022) PÁGS. 11-51. ISSN: 2735-6523

los que pueden influenciar positiva o negativamente al docente en formación. Si bien es cierto que la práctica reflexiva es considerada una competencia esencial en la formación inicial docente, es aún más necesario que los líderes docentes y expertos en la materia sepan direccionar y guiar los procesos reflexivos en la práctica de sus estudiantes.

5.3. Obj. 3. *Establecer una comparativa del estado de la cuestión en Chile con la situación actual a nivel internacional.*

En este apartado, el principal hallazgo encontrado nos conduce a analizar y comparar los programas de formación de profesorado y las políticas para la educación superior. La unidad de análisis presente es la de programas de formación y su categoría es formación inicial docente.

5.3.1. CATEGORÍA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

El contexto internacional nos permite vislumbrar la regulación que existe en materia de estándares y competencias que deben desarrollarse para la formación inicial docente. El Espacio Europeo de Educación Superior y la búsqueda de las competencias profesionales sitúan a la práctica como un elemento esencial en la formación del profesorado que, si bien es cierto entrega autonomía a las universidades, son estas mismas las que procuran orientarse hacia prácticas como parte del currículum. Por otra parte, en Chile, aun cuando la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) establece dentro de sus estándares que la práctica debe ser un componente esencial en la formación del profesorado de cualquier institución educativa, aún existen instituciones que funcionan con muy pocos estándares de calidad en esta materia (Cox et al., 2011; Eyzaguirre e Inostroza, 2014).

6. DISCUSIONES

Si bien es cierto que existen en Chile intentos y acciones pedagógicas tendientes a situar a la reflexión en, sobre y a posteriori del hecho práctico en el lugar de importancia que realmente tiene, sin embargo, este lugar queda sujeto a lo que determine cada institución educativa que ofrece programas de formación del profesorado y que, en definitiva, elabora los planes curriculares y los perfiles de egreso de sus estudiantes. Esta situación desregularizada de la formación del profesorado se ve reafirmada por Cox et al. (2011), quienes señalan que las instituciones de formación han coexistido en un contexto en el que existe una presión en la implementación de ciertas políticas educativas tendientes a captar a los mejores estudiantes; aparición de nuevas carreras de pedagogía que exigen requisitos mínimos de ingreso; poca regulación y control de la calidad de dichos programas educativos; condiciones de egreso y titulación a bajo costo; gran facilidad de pago para acceder a la formación inicial docente; crecimiento de la oferta de programas menos selectivos y con mayores oportunidades de crédito. Es entonces oportuno revisar la calidad de la formación entregada por dichos programas y el valor que le asignan a los procesos reflexivos en el prácticum.

Por otra parte, la información que entregan diferentes instrumentos como el sistema de acreditación, la evaluación inicial y la prueba internacional TEDS-M, advierten que la calidad de los programas de formación inicial es en general baja, afirmación que coincide con lo dicho por Eyzaguirre e Inostroza (2014), quienes señalan que todas las instituciones con más de 10 evaluados en la prueba Inicia tuvieron egresados con resultados insatisfactorios.

Existe consenso que la práctica reflexiva constituye un gran momento en la formación del profesorado. En España, este periodo se encuentra reconocido dentro de la propia formación inicial, como una materia más a cursar en el plan de estudios. Al respecto, Rebolledo (2015) indica que la formación práctica forma parte de la titulación y que generalmente se realiza durante los últimos cursos. En este contexto, la gran mayoría de los programas que ofrecen formación docente en Chile, tienen incorporado en sus mallas curriculares períodos de práctica en centros escolares de distinta dependencia (públicos o privados). Si bien es cierto que dicho período de práctica varía dependiendo del programa, la mayoría de ellos lo incorporan desde los primeros años, buscando que sus estudiantes tengan contacto con actividades pedagógicas con mayor o menor participación en ellas.

Por último, tanto en el contexto internacional como nacional, se destaca la figura de un tutor, universitario o académico, en su período de práctica. Aun cuando su importancia es creciente en la formación docente, existe una carencia en el conocimiento de la labor que estos cumplen. Por tal motivo, es importante comprender lo que señalan Cid et al. (2011), indicando que la construcción de una teoría de la tutorización es necesaria para poder progresar en su conocimiento y aplicación y así poder tratar de contestar a una serie de preguntas clave sobre el conocimiento que tenemos.

La experiencia adquirida en el prácticum concierne no sólo al ámbito comportamental y cognitivo, sino que incide también en la esfera de los sentimientos, las emociones y los afectos. Lo anterior, guarda relación con lo que señalan González-Sanmamed y Fuentes (2011), refiriéndose a que “en el prácticum se dan cita diversos sentimientos en los que se mezcla lo personal y lo profesional, se integra lo subjetivo y lo objetivo y, en cierta manera, se proyecta lo que uno es en lo que uno hace” (p. 62).

7. CONCLUSIÓN

La construcción de procesos académicos más sistemáticos en torno a la práctica reflexiva en contextos de formación del profesorado posee un componente necesario a la hora de la formación de un profesor. Si bien es cierto que no hay evidencia de una estructura, normada y universal sobre esta materia, la literatura más actualizada nos presenta una serie de premisas en torno a la práctica reflexiva, la que en primera instancia debe considerarse como un proceso de carácter cíclico, que nos mueve a iniciar otros procesos reflexivos y, en consecuencia, modificar o no nuestra conducta para un ejercicio profesional competente y acorde a las necesidades actuales de la sociedad del conocimiento. Asimismo, se debe reconocer al ejercicio reflexivo como un proceso individual y también colectivo o cooperativo, es decir, debe entenderse como una actividad integral, la que no se restringe a algo racional, lineal o cognitivo.

Otro elemento concluyente es la importancia de dotar a los programas de formación del profesorado de tutores o supervisores cada vez más capacitados, y que sean estos los que guíen los procesos reflexivos de sus estudiantes. En la medida en que las instancias reflexivas de los futuros docentes sean cada vez más frecuentes, más posibilidades hay de mejorar sus procesos de reflexión. En efecto, los docentes que se inician en actividades de reflexión sobre su actuar muestran una tendencia a analizar cuestiones relacionadas con su enseñanza, dejando de lado aspectos como el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, contexto de aula y otras nociones pedagógicas, que sólo pueden adquirirse en contacto con su tutor o supervisor.

La práctica reflexiva implica un cuestionamiento, un proceso de preguntas retóricas sobre nuestro ejercicio docente, una búsqueda de respuestas orientadoras de nuestro quehacer y una reestructuración de los medios y fines que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baer, S. (2018). The Design-Debrief: Using Storytelling to Connect Preservice Teacher Reflection with Design-Thinking. *LEARNING Landscapes*, 11(2), 61–75. <https://doi.org/10.36510/learnland.v11i2.947>
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in Teacher Education: Issues Emerging from a Review of Current Literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Botella, A. M. y Ramos, P. (2019). La teoría de la autodeterminación: un marco motivacional para el aprendizaje basado en proyectos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 24, 253-269. <https://doi.org/10.18172/con.3576>
- Cacciuttolo, C. (2017). Las prácticas en la construcción de la educadora de párvulos: un estudio desde los significados de los actores de un proceso de acompañamiento basada en la reflexión acción (Tesis doctoral). Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/47869>
- Cerecero Medina, I. E. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28, 155–181. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1671>
- Chen, Z., y Chen, R. (2022). Exploring the Key Influencing Factors on Teachers' Reflective Practice Skill for Sustainable Learning: A Mixed Methods Study. *International Journal of Environmental*

- Research and Public Health, 19(18), 2–21.
<https://doi.org/10.3390/ijerph191811630>
- Cid, A., Pérez-Abellás, A., y Sarmiento, J. (2016). Evaluación del programa del Prácticum del grado de maestro de la Universidad de Vigo: su reconstrucción. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 14(1), 285–320. <https://doi.org/https://doi.org/10.4995/redu.2016.5796>
- Cid, A., Pérez, A., y Sarmiento, J. (2011). La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura. Revista de Educación, 354(354), 127–154. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_06.pdf
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). Research Methods in Education (6th ed.). Nueva York: Routledge/Taylor y Francis Group.
- Collin, S., Karsenti, T., y Komis, V. (2013). Reflective Practice in Initial Teacher Training: Critiques and Perspectives. Reflective Practice, 14(1), 104–117. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
- Contreras, C., y Robles, A. M. (2018). Análisis de incidentes críticos. Una propuesta reflexiva para las prácticas en la formación inicial docente. Paideia, 63, 41–67. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1168>
- Correa-Molina, E., Collin, S., Chaubet, P., y Gervais, C. (2011). Concept de réflexion : un regard critique. Éducation et Francophonie, 38(2), 135-154. <https://doi.org/10.7202/1002160ar>
- Cox, C., Meckes, L., y Bascopé, M. (2011). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 46(1), 205–245.

- Derobertmeasure, A., y Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, 1(12), 24–44. <https://doi.org/10.7202/1009058ar>
- Dewey, J. (1910). Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1928). *Cómo pensamos* (1ª ed.). Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Díaz-Bazo, C. (2017). La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica. Una revisión de la literatura. *Magis*, 10(20), 159–182. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.iaeb>
- Domingo, Á. (2013). *Práctica Reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken: Publicia.
- Domingo, Á. (2018). El método R5 de Práctica Reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 4-13. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4666>
- Domingo, A. y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Engeström, Y. (2010). The Future of Activity Theory: A Rough Draft. En A. Sannino, H. Daniels y K. D. Gutiérrez (eds.), *Learning and Expanding With Activity Theory*, 74-89. Cambridge: Cambridge University Press.
- Espinosa, E. (2016). La reflexión y la mediación didáctica como parte fundamental en la enseñanza de las ciencias: un caso particular en los procesos de la formación docente. *Revista Facultad de Ciencias*, 4, 1–33.
- Eyzaguirre, S., e Inostroza, D. (2014). Antecedentes para perfeccionar la formación inicial docente. *Puntos de Referencia*, 379, 1–17.

- González-Sanmamed, M., y Fuentes, E. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educacion*, 354(0), 47–70.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- García-Vargas, S. M. G., Fernández, R. G., y Cuadrado, A. M. M. (2019). La valoración del pensamiento reflexivo en las prácticas profesionales a través de metodologías cualitativas. (RES0010). En XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas: “Presente y retos de futuro”: Actas, Poio (Pontevedra), 10, 11 y 12 de julio de 2019 (pp. 579-596). Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hoyos Vásquez, G. (2005). Calidad de la educación y desarrollo como libertad. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 8(8), 15–31. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1087>
- Khazaeezhad, B., Tavakoli, M., y Amirian, Z. (2018). Making Sense of Core Qualities to Sustain Professional Development Through Core Reflection Practice. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 93-105. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0006>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Nueva Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. y Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Nueva York: Routledge.

- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101.
- Kramer, M. (2018). Promoting Teachers' Agency: Reflective Practice as Transformative Disposition. *Reflective Practice*, 19(2), 211–224. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1437405>
- LaBelle, J. T. (2017). Ethical and Political Implications of Reflective Practice Among Preservice Teachers. *Reflective Practice*, 18(5), 688–698. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1307727>
- Leigh, J. (2016). An Embodied Perspective on Judgements of Written Reflective Practice for Professional Development in Higher Education. *Reflective Practice*, 17(1), 72–85. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1123688>
- Mathew, P., Mathew, P., Prince, M., y Peechattu, J. (2017). Reflective Practice: As a Means to Teacher Development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 59(6), 3356–3362.
- Maturana, M. (2011). Espacios de reflexión pedagógica, una aproximación de los profesores en liceos municipales y particular subvencionados de la comuna de Vallenar (Tesis de Magister). Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/105854>
- Mertler, C. A. (2009). *Action Research: Teachers as Researchers in the Classroom* (2nd. ed.). California: Sage.

- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). California: Sage.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2010), 149–178. <https://doi.org/10.35362/rie520615>
- Naci Kayaoğlu, M., Erbay, Ş., y Sağlamel, H. (2016). Gaining Insight into a Novice Teacher's Initial Journey Through Reflective Practice. *Reflective Practice*, 17(2), 167–181. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1146578>
- Nocetti, A., y Moya-Medina, J. L. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*, 39(15), 1–12. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p02.pdf>
- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Ediciones Noreste - J.C. Sáez Editor.
- Ramón, R. (2018). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle, Revista de Divulgación y Difusión Cultural*, 2(11), 27–32. <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2456>
- Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. *Revista Española de Educación Comparada*, 25(2015), 129–148. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14787>
- Rivas, H., y Godino, J. D. (2015). Hechos didácticos significativos en el estudio de nociones probabilísticas por futuros maestros. Análisis de una experiencia formativa. En J. M. Contreras, C. Batanero, J. D. Godino, G.R. Cañadas, P. Arteaga, E. Molina, M.M. Gea y M.M.

- López (eds.), *Didáctica de la Estadística, Probabilidad y Combinatoria*, vol. 2 (pp. 339-346). Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Rivas Catricheo, H., Vásquez Ortiz, C., y Pincheira, N. (2017). Análisis de un proceso de práctica profesional orientado a la reflexión docente. En: J. M. Contreras, et al. (eds.). *Segundo Congreso Internacional Virtual sobre el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemáticos: Actas*. Granada: Universidad de Granada.
- Rivera, L. N., y Medina, J. L. (2017). El Prácticum: Eje formador de la práctica reflexiva en enfermería. *Hacia la promoción de la salud*, 22(1), 70–83. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2017.22.1.6>
- Rodríguez-Cepeda, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: Implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia*, 14(1), 51-64. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.698>.
- Salinas-Espinosa, Á. L., Rozas-Assael, T., Cisternas-Alarcón, P., y González-Ugalde, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95–114. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m11-23.fapr>
- Salinas, Á., Rozas, T., y Cisternas, P. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Perfiles Educativos*, 40(161), 87–106. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58402>
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Torres-Goens, L., y Farley, L. (2017). The Impact of Reflective Practice in a University Language Class. *Reflective Practice*, 18(4), 448–462. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1307724>