

ELEMENTOS FACILITADORES PARA LA RE-SIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS DE EDUCACIÓN INFANTIL*

NEREA AGIRRE GARCÍA / ELENA LÓPEZ-DE-ARANA PRADO / AGURTZANE MARTÍNEZ GORROTXATEGI

Resumen:

El objetivo de este estudio de caso es analizar qué elementos pueden facilitar la re-significación de la práctica educativa en estudiantes universitarias de Educación infantil. El artículo analiza el contenido de los seminarios en los que ocurre la reflexión conjunta, la entrevista a la tutora y el cuestionario que responden las 13 estudiantes en prácticas. Los resultados sugieren que la re-significación acontece en la fase de actividad interactiva denominada interpretación y las ayudas de la tutora que han sido clave para la re-significación de la práctica son: ayudas dialógicas; las dirigidas a la identificación de factores; las orientadas a la construcción de un marco interpretativo; y las ayudas dirigidas al establecimiento de relaciones con experiencias previas, con la situación analizada y con conocimientos académicos.

Abstract:

The objective of this case study is to define the elements that can facilitate attaching new meaning to student teaching among undergraduate students majoring in early childhood education. The article analyzes the content of seminars of joint reflection, interviews with the student teacher supervisor, and a questionnaire completed by thirteen student teachers. The results suggest that attaching new significance occurs in the interactive phase known as interpretation and that the forms of assistance from the student teacher supervisor that have been key in attaching new significance to student teaching are: help through dialog, help directed to identifying factors, help in constructing an interpretative framework, and help in establishing associations with previous experiences, with the analyzed situation, and with academic knowledge.

Palabras clave: formación de profesores; práctica docente; interactividad; construcción del conocimiento; tutores.

Keywords: teacher training; practice teaching; interactivity; construction of knowledge; student teacher supervisors.

Nerea Agirre García y Agurtzane Martínez Gorrotxategi: profesoras de la Mondragon Unibertsitatea, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje. Eskoriatza, Gipuzkoa, España. CE: nagirre@mondragon.edu (ORCID: 0000-0003-0999-8607); amartinez@mondragon.edu (ORCID: 0000-0003-3927-3025).

Elena López-de-Arana Prado: profesora de la Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento de Pedagogía. C/ Francisco Tomás y Valiente, 3, 28049, Madrid, España. CE: elena.lopezdearana@uam.es (ORCID: 0000-0002-6962-5469) (autora de correspondencia).

*Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España (EDU2013-44632-P).

Introducción

Este trabajo se enmarca en la enseñanza reflexiva en la formación inicial de docentes. En la mayoría de los programas dirigidos a la formación de profesorado se puede encontrar la incorporación de la práctica reflexiva como competencia fundamental (Esteve y Alsina, 2010), ya que se considera un elemento clave en el desarrollo profesional. Se cree que los procesos reflexivos sobre la propia práctica tienen la potencialidad de transformar tanto el pensamiento (Stenhouse, 1987) como el ejercicio docente (Zeichner, 1993).

En la literatura sobre el campo de la formación inicial de docentes de Educación infantil también se reconoce imprescindible la práctica reflexiva para la construcción de una identidad docente sustentada en un perfil profesional investigador (Mir y Ferrer, 2014). El objetivo es formar a profesionales con autonomía, críticos e indagativos, con capacidad comunicativa y de toma de decisión en contextos complejos (Andreucci, 2012).

El Prácticum se reseña como un escenario propicio para el desarrollo de esta competencia (Saiz-Linares y Susinos, 2018). Durante este periodo, las futuras maestras de Educación infantil se sitúan en escenarios reales de desarrollo, donde van surgiendo problemáticas o variables que tienen que gestionar.

Las situaciones desconcertantes, que no encajan con los esquemas o representaciones de las estudiantes, son dilemáticas o problemáticas (Russell, 2005). Las tensiones internas que subyacen en este tipo de situaciones y se representan en forma de dilemas deben ser analizadas (Mälkki y Lindblom-Ylänne, 2012), y la actividad de reflexión la entendemos como el análisis de las tensiones que generan esos dilemas. Bajo este marco, las situaciones dilemáticas se entienden como catalizadoras de procesos reflexivos dirigidos a la re-significación de la práctica docente (Saiz-Linares y Susinos, 2017). Esta definición no se aleja de visiones clásicas (Dewey, 1989; Schön, 1983; Wertheimer, 1971), donde se entiende por reflexión la actividad que lleva a dar sentido a una situación incoherente, indeterminada o poco clara. En relación con su propósito, tal y como argumentan Wertheimer (1971), Schön (1983) y Clarà (2015), algunas reflexiones pueden llevar a una explicación de la situación llegando a clarificarla y tener implicaciones directas para la acción, generando propuestas alternativas de intervención; y otras pue-

den conducir al surgimiento de formas nuevas o alternativas para dar coherencia a la situación, transformando representaciones y creencias (Canabal, García y Margalef, 2017). En ambos casos, a este tipo de proceso de re-significación se le asigna un carácter interpretativo, donde el proceso de análisis exhorta a tener en cuenta la particularidad de cada situación desde un marco de referencia (creencias, valores, teorías) que permita a las participantes una comprensión más compleja de la situación y su consiguiente reconstrucción (Gaete y Castro, 2012).

Por lo tanto, el presente estudio pretende responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué elementos favorecen la re-significación de la práctica de las estudiantes en este caso?

No se puede obviar la complejidad de este tipo de procesos, por lo que a continuación se aborda una serie de factores a tener en cuenta.

Contextos y elementos facilitadores para la re-significación de la práctica partiendo de situaciones dilemáticas en seminarios grupales

Trabajos realizados desde una perspectiva histórico-cultural nos plantean la importancia de tener en cuenta el contexto en el que se desarrollan este tipo de procesos reflexivos y las relaciones que se establecen entre los participantes durante la actividad (Wells, 1999).

En las investigaciones desarrolladas en el campo de los contextos que facilitan la reflexión destacan los seminarios grupales, donde se comparan dilemas y se crean relaciones e interacciones prolongadas (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Se considera que los seminarios tienen una dimensión colectiva dirigida al análisis y construcción conjunta del conocimiento (Martínez, Agirre, López-de-Arana y Bilbatua, 2019). Se realiza una reflexión conjunta sobre la acción que permite analizar y comprender las situaciones desde otros marcos interpretativos para construir un marco común (Lave y Wenger, 1991).

Existen elementos que facilitan la re-significación de la práctica en este tipo de contextos según muestran diversos estudios (Clarà, Mauri, Colomina y Onrubia, 2019). Estos trabajos reportan evidencias favorables sobre el rol estructurador de la tutora (López-de-Arana, Martínez, Agirre y Bilbatua, 2019). En lo que se refiere a estrategias concretas de intervención por parte de las personas expertas se señala la capacidad para crear contextos de carácter dialógico, donde las voces del alumnado adquieren centralidad y protagonismo (Liu, 2017; Saiz-Linares y Ceballos-

López, 2019). En esta línea, varios autores, como se recoge en el trabajo de Collin y Karsenti (2011), consideran el diálogo o la interacción verbal como eje vertebrador del desarrollo de la práctica reflexiva, particularmente porque alienta a los participantes a verbalizar sus pensamientos, debatirlos y re-considerarlos.

Más allá de las estrategias discursivas, la literatura sobre el tema añade un reto a tener en cuenta: la consideración de las relaciones que se fomentan en el grupo (Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat, 2017). Es este marco desde donde se entiende la intervención de ayuda de la persona experta como el ofrecimiento de apoyos sostenidos para guiar el proceso de reflexión, atendiendo tanto a las necesidades del grupo como individuales que van surgiendo durante el proceso. Entendemos que el trabajo a desarrollar por las tutoras ha de centrarse en el sistema de interpretaciones del alumnado (Sepúlveda, 2005). Es fundamental que este analice y profundice en su práctica, dotándola de significado. Esta intervención, cuyo objetivo es estimular respuestas y razonamientos en el estudiantado, requiere modelaje en la utilización de distintos tipos de preguntas, en la exploración de ideas, en la articulación de sentimientos y respuestas, en la enmarcación de opiniones y la argumentación (Howe y Abedin, 2013). Además, deben de cuidarse aspectos socio-afectivos y de cohesión grupal (Villegas y Hernández, 2017).

Con base en estos retos, el objetivo principal de este estudio es analizar qué elementos pueden facilitar la re-significación de la práctica educativa en estudiantes universitarias de Educación infantil. Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

- 1) conocer la organización de la actividad interactiva para la re-significación a través de la reflexión conjunta;
- 2) analizar las ayudas de la tutora y las contribuciones de las estudiantes para la re-significación de la práctica; y
- 3) descubrir los elementos que, según las participantes, favorecen la re-significación.

Metodología

Para aprehender el fenómeno educativo objeto de investigación, se lleva a cabo un estudio de caso, de carácter descriptivo-interpretativo, con la intención de describir e interpretar los aspectos relacionados con las

dinámicas interactivas, las ayudas educativas y el tipo de conocimiento construido por las participantes (Coll, Onrubia y Mauri, 2008).

La elección metodológica es consecuencia de las características de los objetivos del estudio, ya que el fenómeno objeto de análisis es inseparable de su contexto y permite comprender y explicar la idiosincrasia y complejidad de un fenómeno singular (Stake, 2010); las preguntas de investigación y los objetivos de este proyecto son del tipo “qué” y “cómo” (Yin, 2009).

Contexto y participantes

La investigación se desarrolla en el contexto de la asignatura Practicum III, que se ofrece en el 4º y último curso del grado de maestro de Educación infantil de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la universidad cooperativa Mondragon Unibertsitatea.

El estudiantado del grado realiza asignaturas de prácticas en 2º, 3º y 4º cursos, incluyendo estancias en escuelas de educación infantil con niños(as) de edades comprendidas entre los 0 a los 6 años. Todas las asignaturas de prácticas tienen diferentes objetivos, duración y calendario, en función de la identidad curricular de cada curso del grado en la que se desarrollan; pero todas han sido pensadas en coherencia y complementariedad para garantizar el acercamiento a la complejidad de las tareas y funciones profesionales de los futuros docentes.

El Practicum I, situado en el 2º curso, tiene como objetivo la identificación de factores o elementos contextuales que influyen en el desarrollo evolutivo de los(as) niños(as), y se desarrolla durante seis semanas en el primer semestre del curso. El Practicum II se realiza durante cuatro semanas en el segundo semestre con el objetivo de conocer elementos que favorecen la construcción de un vínculo seguro con los(las) niños(as). En el último curso, la asignatura Practicum III consta de dos estancias en un centro escolar de educación infantil a jornada completa, nueve semanas en el primer semestre y 11 en el segundo. La reflexión y el análisis de la propia práctica para ir acercándose a un modelo de actuación que promueva el bienestar y el desarrollo de la infancia son los objetivos de esta asignatura. Durante los periodos de prácticas, el alumnado tiene una sesión quincenal en la Facultad con la tutora de prácticas en seminarios colectivos de una hora y media de duración con el objetivo de contribuir al desarrollo de la competencia de reflexión sobre las situaciones de la

práctica y a la relación teoría-práctica que les permita la re-significación de su ejercicio profesional.

La actividad de aprendizaje objeto de estudio de esta investigación se desarrolla en la asignatura Practicum III, en los seminarios colectivos quincenales que se realizan en la Facultad durante el segundo semestre del 4º año. La actividad formativa comienza solicitando a las estudiantes la utilización del diario como técnica básica de recogida sistemática de información durante las 11 semanas que dura el segundo periodo de prácticas en las escuelas infantiles. Se les encomienda seleccionar situaciones dilemáticas y/o significativas protagonizadas por ellas, que se hayan dado durante su estancia en la escuela, y deben narrarlas en el diario de modo descriptivo, sin añadir interpretaciones ni valoraciones. Las alumnas acuerdan de forma conjunta en qué seminario presentará cada una la situación elegida, asegurando que todas participen. Antes de cada seminario, las estudiantes que presentan su situación, se la envían a la tutora; ella comprueba que las situaciones responden a la consigna dada y las hace públicas en el aula virtual de Moodle para que las demás estudiantes puedan consultarlas antes de ser abordadas en el seminario para la reflexión conjunta. En caso de que la situación que se va a presentar no siga la consigna dada (es decir, que no tenga el enfoque descriptivo y no valorativo pautado), es devuelta a la estudiante con orientaciones para realizar su revisión y la envíe nuevamente a la tutora dentro de un plazo establecido. Los seminarios grupales comienzan con la lectura en voz alta de dichas narraciones. Después, se abre una conversación, facilitada por la tutora, sobre los diferentes aspectos de la práctica docente que evoca la situación objeto de análisis.

Para el estudio, y teniendo en cuenta que el tipo de generalización propio de un estudio de casos no es la generalización estadística, sino la analítica –lo cual justifica una selección de los casos por criterios teóricos, y no por muestreo estadístico (Yin, 2009)– se seleccionó uno de los dos grupos de 4º y último curso del grado de Educación infantil. El grupo que constituyó el caso estaba compuesto por 13 estudiantes, todas mujeres y la tutora de prácticas de la Facultad. De acuerdo con Cid, Pérez y Sarmiento (2011), el grado de experimentación y las características específicas de la tutora se tornan clave a la hora de facilitar el trabajo de tutoría en el Prácticum. En este sentido su experiencia en las diferentes asignaturas

del Practicum en el grado y en la dinamización de seminarios, además de haber sido docente de otras asignaturas a lo largo del itinerario formativo de las estudiantes, se convirtió en la principal razón para escoger el caso.

Para realizar el análisis se eligieron cinco situaciones, una por cada seminario desarrollado en el segundo periodo de prácticas. Los criterios de esta selección de las situaciones respondieron a la adecuación para abordar la problemática de estudio: *a)* aproximación en duración al tiempo de trabajo previsto para cada situación (30 min aprox.); *b)* situaciones típicas de profesores en prácticas o nóveles en las que las estudiantes pudieran encontrar coincidencias, diferencias y contradicciones entre sus propias experiencias; *c)* situaciones con un grado de complejidad que facilitaran una aproximación interpretativa de la situación, evitando las respuestas o conclusiones únicas y directas; *d)* obtención de una variedad de situaciones que favorecieran relaciones entre distintos tipos de conocimientos trabajados durante el grado. En este caso, las cinco situaciones aportadas y escogidas para el análisis plantean dilemas o problemáticas relacionadas con: *a)* la gestión de conflictos entre niños(as); *b)* el acompañamiento en el desarrollo de la autonomía; *c)* el rol en actividades o propuestas no directivas; *d)* un caso concreto de un niño que se escapa de clase y *e)* la atención a la diversidad.

Instrumentos y procedimientos

De acuerdo con los objetivos formulados, y atendiendo a las decisiones metodológicas que se acaban de mencionar, se recogieron tres tipos de datos a partir de: *a)* una entrevista semi-estructurada inicial realizada a la tutora para indagar en las representaciones previas que tenía sobre la reflexión conjunta durante el Practicum III; *b)* el registro en video de los cinco seminarios de reflexión grupal; y *c)* un cuestionario tipo Likert conformado por 29 ítems y una pregunta abierta. Los ítems de respuesta cerrada estaban destinados a conocer el grado en el que diferentes elementos de la reflexión conjunta habían influido de manera satisfactoria en el aprendizaje una vez terminado el proceso. La pregunta abierta fue diseñada para que las estudiantes expresaran con sus propias palabras la percepción que tenían sobre los aprendizajes realizados.

En relación con las consideraciones éticas, antes de dar comienzo a la recogida de datos, se obtuvo el consentimiento informado escrito por parte

de todos(as) los(as) participantes para recolectar la información y para su posterior tratamiento y publicación, asimismo, se obtuvo la conformidad del Comité de Ética de Mondragon Unibertsitatea.

En cuanto a los procedimientos de análisis, los datos obtenidos de la entrevista previa a la tutora, registrada en audio y transcrita, se analizaron temáticamente (Braun y Clarke, 2006), método para el tratamiento de la información en investigación cualitativa que permitió identificar, organizar, analizar en detalle y reportar temas a partir de una cuidadosa lectura y re-lectura de la información recabada. En este caso las temáticas identificadas para el análisis del contenido fueron las siguientes: características del Practicum; ideas sobre la formación docente y las prácticas; relación teoría-práctica; ideas sobre la reflexión y la re-significación; y funciones de la tutora en la facilitación de procesos de re-significación de la práctica.

Con los datos recogidos en las grabaciones de los seminarios se realizan dos tipos de análisis organizados en tres momentos. En el primero, se hace un análisis de la interactividad o de la organización de la actividad conjunta (Coll, Onrubia y Mauri, 2008) para captar las formas que adoptan las actuaciones interrelacionadas de la tutora y las estudiantes en torno a la tarea de re-significación de la práctica. Para ello, se construye un sistema de categorías a través de un proceso de ida y vuelta entre teoría y datos (Evertson y Green, 1989; Gerbic y Stacey, 2005). Las secuencias de la sesión se toman como unidad de análisis, donde el diálogo responde a un determinado propósito, identificando de esta manera distintas fases en las que se organiza la sesión. Dentro de cada fase se categorizan segmentos en los que se repiten conjuntos particulares de reglas de interacción según los tipos de segmentos recogidos en el sistema de categorías (tabla 1).

En un segundo momento, y partiendo de las mismas grabaciones de los seminarios, se realiza un análisis de contenido (Krippendorff, 1980) que toma como referencia dos unidades distintas. Por una parte, y con el objetivo de comprender la ayuda prestada por la tutora, se construye un sistema de categorías que permite la codificación de cada turno de intervención de la tutora y el consecuente registro de la variedad y tipos de ayudas concretas utilizadas en el proceso de re-significación de la práctica. El sistema de categorías, que se puede ver en la tabla 2, incluye 13 tipos de ayudas discursivas organizadas en tres dimensiones.

TABLA 1

Sistema de categorías: fases en las que se organiza la sesión según el propósito de la conversación y segmentos de interacción

| Fases | Segmentos de interacción |
|----------------|---|
| Clarificación | Petición por parte de las estudiantes o de la tutora a la estudiante que ha realizado la lectura de la situación para que complemente la información aportada |
| Exploración | Exploración guiada: conversación entre estudiantes sobre la situación estructurada por preguntas de la tutora Exploración conjunta: conversación entre estudiantes sobre la situación guiada puntualmente por la tutora |
| Interpretación | Interpretación debatida: la tutora presenta a las estudiantes su interpretación de la situación, y ellas la comentan y debaten entre sí, complementando la versión de la tutora o proponiendo alternativas Interpretación focalizada: La tutora presenta a las estudiantes su interpretación de la situación, centrándola en el enfoque o marco interpretativo Focalización: La tutora reorienta la discusión de las estudiantes proponiendo centrar en el enfoque o marco interpretativo de la situación o en los elementos enunciados Respuestas: La tutora propone a las estudiantes centrar la conversación en las actuaciones que llevarían a cabo si tuvieran que intervenir en la situación planteada para buscar alternativas de intervención Teoría: La tutora interviene para incorporar conocimientos académicos a la reflexión conjunta de forma explícita |
| Síntesis | La tutora retoma alguna(s) de las aportaciones realizadas durante la discusión y la/s presenta como central/es |

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2

Sistema de categorías: ayudas para la re-significación de la práctica

| Dimensiones | Tipos de ayudas |
|--|---|
| 1) Ayudas al carácter dialogado de la conversación | Abre la conversación a miembros del grupo Considera las contribuciones de un estudiante a la conversación Considera las contribuciones de diferentes estudiantes a la conversación Demanda explícita a un estudiante para que complete su contribución a la conversación |

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

| Dimensiones | Tipos de ayudas |
|---|--|
| 2) Ayudas al carácter interpretativo de la reflexión | Presenta y/o recuerda el carácter interpretativo de la reflexión Anima a incorporar nuevos factores en la reflexión sobre la situación Identifica nuevos factores en la reflexión sobre la situación Propone, recuerda o establece un nuevo marco interpretativo de la situación |
| 3) Ayudas al establecimiento de relaciones entre la teoría y práctica | Anima a establecer relaciones con experiencias propias o ajenas conocidas Establece relaciones experiencias propias o conocidas Anima a establecer relaciones con aspectos determinados de la situación Establece relaciones con aspectos determinados de la situación Establece relaciones con conocimientos académicos |

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, se construye un sistema de categorías para caracterizar el discurso de las estudiantes, codificando los turnos de intervención en relación con el tipo de contribución y de conocimiento al que se refiere para dar soporte o argumentar las aportaciones. En caso de que las contribuciones sean argumentadas, se utilizan subcategorías para distinguir el tipo de fundamentación aportada (tabla 3).

TABLA 3

Sistema de categorías: contribuciones de las estudiantes hacia la re-significación de la práctica

| Categorías | Definición | Subcategoría para cada categoría | Definición |
|------------------|---|----------------------------------|--|
| Explicación | Se da sentido, articulación, o coherencia interna a los distintos elementos del caso | Académico | Se recurre a conocimientos pertenecientes a contextos académicos o normativos |
| Inconsistencia | Los participantes identifican aspectos que causan sorpresa o incomprensión | Situacional | Hace referencia o reelabora de una manera particular aspectos o circunstancias determinadas de la situación que le resultaron llamativos |
| Problematización | Los participantes definen problemáticas o dificultades en el caso | Experiencial | Hace referencia a experiencias propias o ajenas que le ayudan a explicar aspectos determinados de la situación |
| Re-formulación | Se propone una nueva hipótesis, representación o formulación | | |
| Valoración | Los participantes hacen una valoración de la conducta de los diferentes agentes implicados en el caso | | |

Fuente: elaboración propia.

El protocolo para los análisis se basó en un procedimiento sistemático cuyo objetivo fue el consenso dentro del equipo investigador. El procedimiento consistió en codificar de manera paralela un 30% de los datos por una pareja de investigadoras, para ser contrastado posteriormente por otra pareja. Las discrepancias surgidas las resolvió un tercer juez. Una vez establecido el protocolo, se evaluó la fiabilidad media entre las personas investigadoras a través del cálculo del índice Kappa de Cohen (Cohen, 1960). En este caso, la fiabilidad obtenida en el sistema de categorías para el análisis de la interactividad fue de 0.90, y de 0.80 en las categorías construidas para los análisis de contenido, considerándose ambos un buen acuerdo (Landis y Koch, 1977). Una vez obtenida una fiabilidad satisfactoria del protocolo y de los subyacentes sistemas de categorías, estos se aplicaron al 100% de los datos. La codificación de los datos se realizó utilizando el programa Atlas.ti.

En relación con el cuestionario se realizó, por una parte, un análisis de las medidas de tendencia central: media aritmética y moda de cada uno de los ítems, así como su desviación típica y rango. Por otra parte, un análisis temático (Braun y Clarke, 2006) sobre la pregunta abierta “¿Qué aspectos concretos destacarías sobre lo que has aprendido participando en esta experiencia?”, a través de la que se identifican los siguientes temas que ayudaron a ordenar e interpretar los datos: aprendizajes en cuanto a procedimientos de reflexión; participación y desarrollo del grupo; aspectos relacionados con el desarrollo personal y significado de la actividad.

Resultados

La presentación de los resultados se organiza siguiendo los elementos analizados que han guiado este trabajo. Por un lado, se ha tratado de describir la organización de la actividad interactiva para la reflexión conjunta para, posteriormente, caracterizarla a través de las ayudas de la tutora y las contribuciones de las estudiantes para la re-significación de la práctica. Intentando comprender mejor este proceso se han identificado secuencias de actividad interactiva concreta que representan los elementos que según las participantes favorecen la re-significación.

Organización de la actividad interactiva para la re-significación a través de la reflexión conjunta

En relación con la organización de la actividad interactiva para la re-significación, como se puede observar en la tabla 4, la tutora organiza el

proceso de reflexión en distintas fases: Clarificación de la situación-Exploración de elementos-Interpretación enmarcada de la situación-Síntesis de aportaciones.

TABLA 4

Organización de la actividad de re-significación

| Sesión | Segmentos de interacción por fase | | | | | |
|-----------|-----------------------------------|-------------------------|-------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 1ª sesión | Clarificación | Exploración conjunta | Clarificación | Focalización | Interpretación focalizada | Síntesis |
| 2ª sesión | Clarificación | Exploración conjunta | Interpretación debatida | Síntesis | Focalización | Interpretación debatida |
| 3ª sesión | Exploración guiada | Teoría | Respuestas | Interpretación focalizada | Focalización | Interpretación focalizada |
| 4ª sesión | Clarificación | Interpretación debatida | Focalización | Interpretación focalizada | Respuestas | Interpretación focalizada |
| 5ª sesión | Exploración guiada | Interpretación debatida | Focalización | Interpretación focalizada | | |

Fuente: elaboración propia.

La *fase de clarificación* aparece como un periodo de contextualización al análisis más profundo de la situación y la interacción que se caracteriza por la petición dirigida a la persona que ha leído la situación tanto por parte de las estudiantes como de la tutora para aclarar o completar información aportada en la lectura de la situación. En la *fase de exploración* se identifican elementos que pueden ser significativos a la hora de re-interpretar la situación. Dentro de esta fase los datos muestran dos tipos de interacción ya que se observa que en los seminarios 1, 2 y 4 la exploración se realiza de manera conjunta, se da una conversación entre estudiantes sobre la situación y la tutora interviene de forma puntual; mientras que en los seminarios 3 y 5 esta toma un rol más vertebrador dentro de la conversación, guiándola y estructurándola. En la *fase de interpretación* se fija el marco de interpretación. La interactividad dentro de la fase se configura de manera distinta en cada seminario, pero viene marcada por la participación de la tutora en la interpretación de la situación, enmarcándola en un enfoque determinado, abriendo debate al grupo, y reorientando la discusión, focalizándola en elementos enunciados. Por último, en la *fase de síntesis* se

revisa lo debatido y recogen las valoraciones y los aprendizajes realizados por las estudiantes en el seminario a modo de ronda.

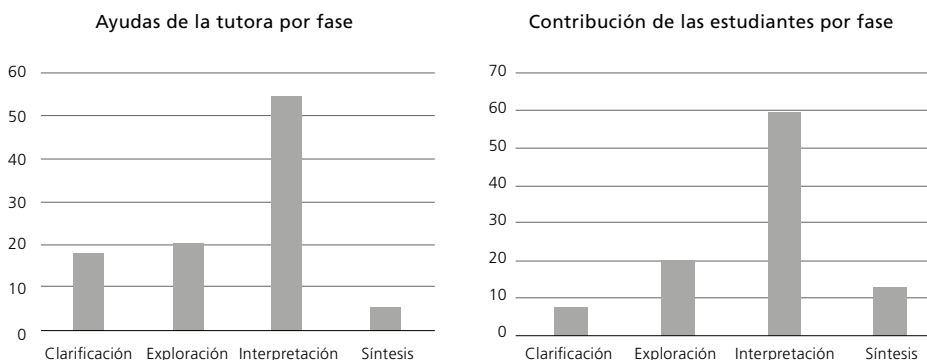
Los datos, dan cuenta, por tanto, de la existencia de un patrón flexible de actuación organizativa e interactiva, adaptando tanto las fases como la interacción a las necesidades que surgen durante el proceso de re-significación. Debido a los segmentos que configuran la fase de interpretación, esta es la que aporta la base para poder re-pensar la situación práctica. Las fases anteriores a la de interpretación constituyen la antesala necesaria para llegar a la re-significación, ya que ofrecen una mayor contextualización de la situación a través de la fase de clarificación, la identificación de factores que pueden ser determinantes en la de exploración, y la fijación del marco en la de síntesis. Por último, la fase de síntesis es clave para que el alumnado tenga tiempo para reorganizar e interiorizar todo el análisis realizado durante el seminario sobre su propia práctica.

Las ayudas de la tutora y las contribuciones de las estudiantes para la re-significación

Entre los resultados obtenidos del análisis de contenido, tal como muestra la figura 1, destacan datos como la acumulación del 54.35% del total de ayudas y el 59.55% total de contribuciones de las estudiantes en la fase de interpretación.

FIGURA 1

Porcentaje del total de ayudas de la tutora y contribuciones de las estudiantes en cada fase



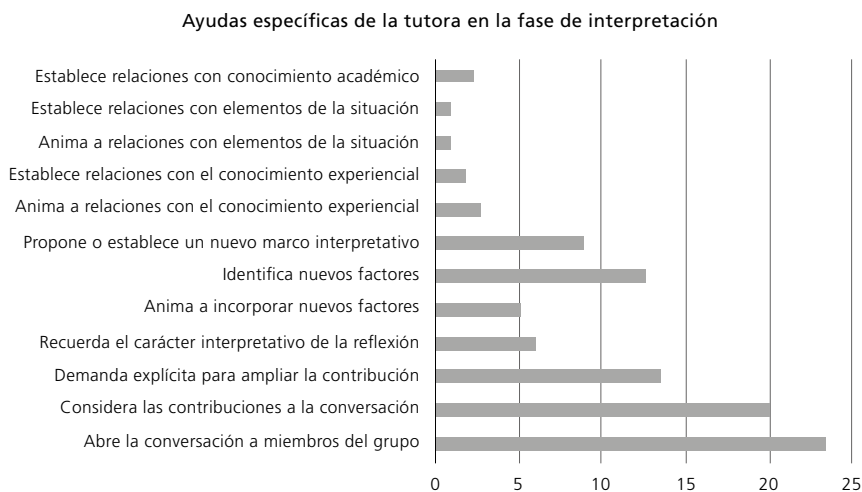
Fuente: elaboración propia.

Los datos sobre la acumulación de ayudas y contribuciones de estudiantes a la reflexión y la regularidad en la aparición de la fase observada en el análisis de la interactividad convierten la fase en significativa.

Los datos sobre las ayudas en la fase de interpretación (figura 2) dejan ver que la tutora utiliza las de las tres dimensiones: *a)* las dirigidas a potenciar que las estudiantes a través del diálogo se interpeleen entre ellas y consideren las ideas de otras personas; *b)* las ayudas encaminadas a potenciar que la reflexión conjunta sobre cada situación se lleve a cabo en términos interpretativos, orientados a comprender en profundidad qué y por qué ocurre; y *c)* las dirigidas a potenciar el establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica. En la segunda dimensión, las ayudas que tienen fines interpretativos, se ha encontrado que son dos los tipos más utilizados por la tutora: las destinadas a facilitar la identificación de factores y las ayudas que facilitan el establecimiento de un marco definido para re-pensar la situación.

FIGURA 2

Tipo de ayudas ofrecidas por la tutora en la fase de interpretación



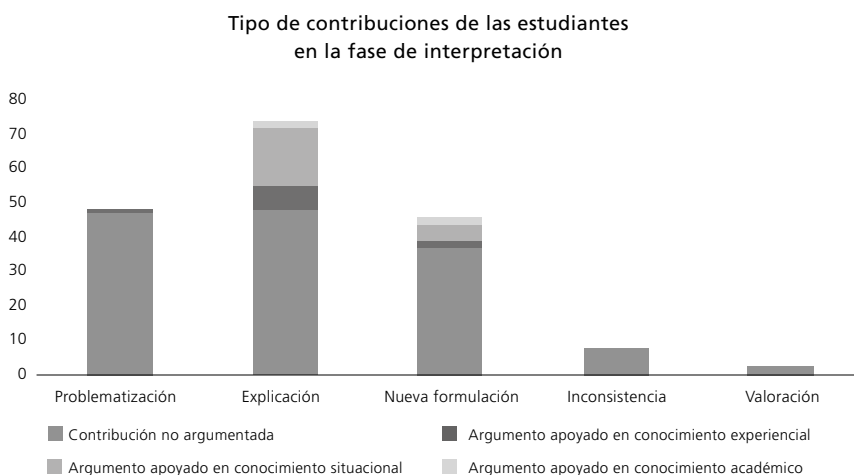
Fuente: elaboración propia.

Estas ayudas provocan una re-significación de la práctica evidenciada en las contribuciones de las estudiantes. Las alumnas, a través de sus contribuciones: definen aspectos problemáticos o dificultades en la situación;

aportan explicaciones para dar sentido, coherencia o articulación interna a los elementos identificados en el caso; y contribuyen a la re-significación de la situación con nuevas formulaciones que distan de las representaciones o hipótesis iniciales. En estas contribuciones se puede observar la existencia del uso de distintos tipos de conocimientos para apoyar las argumentaciones aportadas en el proceso de re-significación (figura 3): *a)* los argumentos basados en el conocimiento experiencial; *b)* los basados en situaciones análogas o aspectos concretos de la situación objeto de reflexión; y *c)* argumentos de naturaleza académica.

FIGURA 3

Tipo de contribuciones aportadas por las estudiantes en la fase de interpretación



Fuente: elaboración propia.

A continuación se rescata un extracto del cuarto seminario; en concreto, la secuencia que se desarrolla en la fase de interpretación, que es de actividad interactiva y que representa la re-significación de la práctica.

La situación objeto de reflexión es aportada por la estudiante 6 (Est. 6). Según relata, en el aula de 3 años los(as) niños(as) se están levantando de la siesta. Todavía quedan algunos(as) dormidos(as) y el grupo que está despierto, antes de pasar a seguir preparando el baile para la fiesta de carnaval, está recogiendo el aula (cunas, mantas...) junto con la tutora de clase y la relatora. Jon empieza a jugar con la manilla de la puerta abriéndola

y cerrándola. Hace varios amagos de salir del aula; en uno de ellos, abre la puerta y sale corriendo por el pasillo hasta las escaleras, que empieza a bajar. La relatora sale detrás de él y le para en las escaleras.

TUTORA: Estamos ante un caso de adopción, en el que Andrea ha explicitado que la tutora le remarcó este dato desde el primer día y ella también lo tenía muy presente. En vuestra lectura inicial también le habéis dado importancia a este aspecto. Estamos hablando de una etiqueta, de una etiqueta que puede activar muchos prejuicios en nosotras, y por supuesto limitar el desarrollo del niño. Nuestras creencias y expectativas hacia cada niño también pueden condicionar su comportamiento. Esto lo hemos trabajado durante el grado a través del efecto Pigmalión, etc.

Dicho eso..., vamos a volver al problema que se ha planteado. Andrea no sabe por qué el niño actúa así, y no sabe qué hacer ante este tipo de situaciones. ¿Qué podríamos hacer con este niño?

EST. 11: Podríamos seguirle el juego.

EST. 2: Quedarnos en la puerta de clase.

EST. 7: A mí el dilema que me surge es que pienso que en un futuro estaré yo sola en aula, y si un niño se escapa, y salgo de clase..., dejaría a los otros 17 solos en clase.

TUTORA: Montse, tú, ¿qué es lo que harías?

EST. 5: Hacerle sentir partícipe dentro de clase.

TUTORA: ¿Cómo lo haríais? ¿Habéis vivido alguna experiencia parecida?

EST. 1: En mi clase estuvimos observando durante unas semanas a una niña, en concreto, para identificar qué juegos eran los que le gustaban..., porque también intentaba escaparse de clase. Porque no participaba.

EST. 6 [relatora]: Un día me estaba haciendo el moño y tenía todo el pelo en la cara. Me lo aparté un poco y le hice “cu-cu”. Le hizo mucha gracia. Entonces me di cuenta que podía jugar con él a este tipo de juegos dentro de clase para que él se sintiera atendido por mí.

TUTORA: ¿De qué tipo de juegos estamos hablando? El “cu-cu”, ¿qué tipo de juego es?

EST. 5: Son del tipo de “pilla pilla”.

TUTORA: Eso es.

La observación puede sernos de gran ayuda. Como nos contaba Andrea, además, cuando estamos fuera de control, enfadadas, aceleradas..., no podemos ver qué es lo que nos está diciendo ese niño a través de su comportamiento.

Los comportamientos son la forma que toman sus sentimientos, lo que necesita expresar, decir, pedir, articular... Tenemos que poner el foco en la actuación del niño; si lo enfocamos hacia el niño y no hacia su actuación, terminamos culpabilizándolo.

EST. 6 [relatora]: Sí, sí..., en mi caso el relajarnos y no estar pensando constantemente que se va a escapar también nos ha ayudado, ya que hemos podido identificar más juegos a los que le gusta jugar dentro de clase.

TUTORA: Hemos hablado de juegos como el “cu-cu” o “pilla pilla”. ¿Por qué creéis que son importantes?

EST. 7: Se divierten.

TUTORA: Pero, ¿por qué?

EST. 1: Porque desapareces o te escondes, pero un momento después siempre apareces, y eso les da otra vez seguridad, calma.

TUTORA: Es un juego básico que se adapta a cada edad o mejor dicho a las necesidades y momentos evolutivos del niño. En este caso se nos había olvidado el niño y sus necesidades. Ese tipo de juegos le pueden aportar a Jon el sentirse querido, atendido. Muchas veces queremos corregir un comportamiento o que los niños tengan un comportamiento “correcto”, sin entender antes por qué han hecho o mostrado otro tipo de comportamiento.

EST. 6 [relatora]: Al principio no entendía por qué el niño actuaba así. Pensé que el niño se estaba riendo de mí. Pero después leí sobre el tema de la adopción, que es el caso, y me marcó una frase que decía “el niño ha podido sentir, no soy nadie para nadie”. Es decir, el niño ha podido sentirse como si no existiera. Y claro, si él se escapa y yo voy a por él, es como que sí existe para mí. Es entonces cuando empecé a pensar en por qué se comportaba de esa manera y a cambiar mi manera de verlo. Con la sesión de hoy lo he visto todavía más claro. Porque antes yo también pensaba como una de las tutoras del aula, que decía que el niño tenía que aprender a estar dentro del aula y había que ponerle unos límites muy claros para poder aprender. Pensaba que eran límites lo que necesitaba. No me puse a pensar en el porqué del comportamiento... y además tenía demasiado presente el tema de la adopción que me llevaba a relacionar más su conducta con el tema de la falta de límites. Ahora veo más claro el tema de sus necesidades y la relación con el comportamiento.

EST. 7: Pensando en mis experiencias me estoy dando cuenta de la importancia de entender el porqué del comportamiento antes de actuar. Yo creo que he intentado cambiar el comportamiento de los niños muchas veces sin pensar demasiado en los porqués.

La re-significación emerge al final de la secuencia, la relatora (Est. 6) otorga un nuevo sentido a la situación vivida y a la manera de entender el comportamiento del alumno a través de una contribución explicativa argumentada académicamente. A su vez, se observa cómo el proceso favorece en otra estudiante (Est. 7) una toma de conciencia sobre su propia práctica y sus acciones, que exterioriza a través de una reflexión explicativa justificada a través de sus experiencias. Estas dos contribuciones reflejan lo que las alumnas entienden por re-significar a través de la reflexión conjunta. En este sentido, en el cuestionario, tres estudiantes exponen lo siguiente: “para reflexionar hay que mirar más al alumnado que a una misma” (Est. 13); “antes de pensar qué hacer hay que entender lo que ocurre” (Est. 9); y “para analizar las situaciones hay que alejarse de juzgarlas” (Est. 2). Esto mismo es lo que hace la relatora al rechazar la hipótesis de que el niño se está riendo de ella; hecho que, como mencionan otras estudiantes en el cuestionario, permite “mirar más al alumno” (Est. 12) y tratar de “entender cómo es” (Est. 6) para “conocer a fondo las razones que subyacen en los comportamientos” (Est. 7).

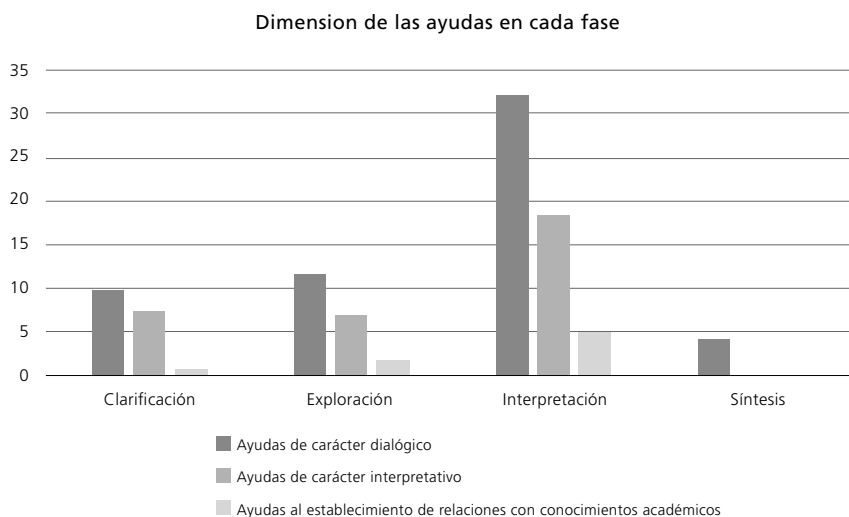
Para llegar a la re-significación aquí presentada, la tutora da comienzo a la fase de interpretación con la identificación explícita de factores, a partir de los cuales abre la conversación al grupo. Estas ayudas dan como resultado respuestas alternativas a las relatadas por la estudiante que expone su situación. Viendo que estas ayudas no favorecen la re-significación, la tutora insta a las alumnas a que establezcan relaciones con experiencias propias similares; momento en el que se empieza a obtener explicaciones argumentadas. Entonces, la tutora configura el marco interpretativo acompañado de una ayuda destinada a establecer relaciones entre teoría y práctica.

Esta secuencia de ayudas refleja lo que la tutora entiende por re-significar a través de la reflexión conjunta. Según expresó en la entrevista, en los seminarios intenta que las alumnas analicen la situación “desde ópticas diferentes, porque cada persona cuando está involucrada en una situación ve lo que ve, y lo ve como lo ve” (Audio1_12:21). Esto es, trata de “relativizar un poco la lectura que las alumnas hacen de esa situación, conviene abrir un poco el campo de visión y ver qué otro tipo de factores pueden estar involucrados” (Audio1_13:15). Procura que las alumnas “realicen hipótesis, reflexionen, reubiquen todo eso y lo vean de una forma diferente” (Audio1_22:57).

Para desarrollar una nueva mirada sobre la situación, la tutora subraya que una de las claves es “la teorización”. Trata de “teorizar cuando se puede o cuando lo vemos muy claro, porque muchas veces les resulta muy difícil vincular ese tipo de situación a alguna teoría” (Audio1_25:37). En esta línea, cabe apuntar que, en comparación con las demás fases, en la de interpretación se nota un ascenso de ayudas para la relación teoría-práctica. Es decir, aumentan las ayudas dedicadas al establecimiento de relaciones con experiencias conocidas, con aspectos determinados de la situación y con conocimientos académicos (figura 4).

FIGURA 4

Carácter de las ayudas aportadas por la tutora en cada fase de la actividad conjunta



Fuente: elaboración propia.

Los datos sobre los elementos que según las participantes favorecen la re-significación revelan tres cuestiones destacables. Por una parte, y como se refleja en las percepciones de las estudiantes, los resultados del cuestionario revelan como imprescindible la intervención de la tutora a la hora de identificar elementos clave para la re-significación. Entre los datos del cuestionario destaca el ítem en el que se valora dicho tipo de intervención, obteniendo un valor promedio muy cercano al máximo

(3.92 de 4). Despunta por abajo el ítem dirigido a valorar la utilidad de los(as) compañeros(as) en el mismo sentido apuntado, ya que se convierte en el ítem con el valor promedio más bajo de satisfacción (3.46) del cuestionario y el único que se encuentra en el valor 3 de moda.

En segundo término, además de la intervención de la tutora, según las protagonistas, la dimensión colectiva se torna en un elemento clave para la re-significación de las situaciones. Ya que por ejemplo las estudiantes revelan que algunos de los factores fundamentales en su proceso para la re-significación de la práctica educativa han sido: “la oportunidad de expresar emociones” (Est. 3) y “el poder oír diferentes experiencias y conocer diferentes perspectivas de análisis de la realidad” (Est. 7). En este sentido, la tutora señala que “cuando debates con otras personas que tienen otras vivencias, o tienen otra mirada, eso te ayuda a analizar esa situación desde otras perspectivas y te ayuda a cambiar” (Audio1_28:56).

En tercer lugar, cabe destacar el clima grupal, ya que en el cuestionario las estudiantes dan la máxima puntuación al clima de respeto mutuo generado en las sesiones. La tutora, tal y como refiere en la entrevista inicial, señala como una de sus funciones principales la “creación del grupo”, “el conocimiento mutuo, la cohesión y el cuidado de las relaciones, para poder trabajar conjuntamente” (Audio2_15:29).

Las estudiantes denominan el proceso vivido como “significativo y enriquecedor” y destacan “la confianza” (Est. 11) que les ha aportado el trabajo conjunto, afectando a aspectos del desarrollo personal como la “autoconfianza” (Est. 5), la “aceptación de los propios errores” (Est. 1), el “autoconocimiento como maestra” (Est. 8), la “superación de miedos” (Est. 2) y el “reforzamiento de las propias fortalezas” (Est. 4).

Discusión

Los resultados obtenidos permiten plantear una serie de conclusiones, aportando claves que se piensan facilitadoras de los procesos de reflexión grupal y re-significación de la práctica, completando de este modo trabajos anteriores desarrollados en el ámbito de la formación inicial (Guerra, 2009; Ruffinelli, 2017).

Los hallazgos sobre el primer objetivo, “conocer la organización de la actividad interactiva para la re-significación a través de la reflexión conjunta” nos llevan a la necesidad de pensar, como han sugerido diferentes autores (Dewey, 1989; Tessema, 2008), en formas más flexibles y no tan

prescriptivas de organizar los procesos de reflexión conjunta. Ello requiere el reconocimiento de las singularidades de cada situación aportada y las circunstancias socio-afectivas del grupo participante (Renshaw, 2013).

Los análisis realizados en respuesta al segundo objetivo, “analizar las ayudas de la tutora y las contribuciones de las estudiantes para la re-significación de la práctica”, nos han posibilitado constatar la labor estructurante que asume en este caso la tutora como persona experta (Cobb, Boufi, McClain y Whitenack, 1997; Chung y Van Es, 2014; Leguizamón-Romero, 2017). Los resultados del caso muestran como elementos facilitadores para la re-significación de la práctica: la oferta de ayudas de carácter dialógico (Liu, 2017; Saiz-Linares y Ceballos-López, 2019), interpretativo y de relación teoría y práctica (Clarà y Mauri 2010). Concretamente se tornan fundamentales las ayudas: *a*) destinadas a la promoción del diálogo y la participación; *b*) las ofertadas para la identificación de factores o elementos de la situación y comprensión de relaciones entre ellos; *c*) ayudas para la construcción y establecimiento de un marco interpretativo como eje para poder dotar de nuevos significados a la situación dilemática; y *d*) aquellas que potencian relaciones entre distintos tipos de conocimientos. Estas evidencias nos llevan a la importancia que puede adquirir la oferta de ayudas de una manera sostenida para guiar los procesos de reflexión conjunta hacia la re-significación (Clarà *et al.*, 2019)

Los descubrimientos en torno al tercer objetivo sobre los elementos que según las participantes favorecen la re-significación, nos llevan a la importancia de la creación de espacios afectivamente seguros dentro de la formación inicial docente. Espacios que posibiliten la construcción de relaciones e interacciones permanentes entre las participantes (Wenger, McDermott y Snyder, 2002) donde poder compartir los dilemas que surgen de la práctica. En este sentido, el trabajo invita a seguir pensando en los seminarios grupales como “comunidades de aprendizaje” (Brown, Collins y Duguid, 1989), donde se creen unas condiciones óptimas para desarrollar conocimiento de manera conjunta (Martínez, Agirre, López-de-Arana y Bilbatua, 2019).

Una vez discutidos los resultados del estudio, concluimos que las claves mencionadas ponen el foco de tensión en un tipo de formación inicial que orqueste contextos de aprendizaje, donde se propicien procesos de reflexión con un componente interpretativo, que ayude a las estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda de las situaciones prácticas. Teniendo en cuenta los resultados, nos sumamos al marco conceptual tanto

de autores clásicos, como Dewey y Shön, y otros más actuales, como Clarà y Mauri (2010), postulando que un elemento clave de la reflexión es que comporta un cambio en la comprensión de la situación que inicialmente no se entendía, se percibía poco clara o incoherente, re-significándola y permitiendo entenderla de una manera más clara. La importancia de este tipo de procesos reflexivos es que exhortan al desarrollo de una lectura más crítica de las propias acciones, consecuencias o contextos ideológicos y materiales (Van Manen, 1977), configurando a los futuros maestros como agentes para orientar la sociedad hacia un modelo más justo y democrático (Zeichner y Liston, 2014).

Para finalizar, cabría mencionar las características propias del estudio de caso. Al llevarse a cabo en un contexto y marco de tiempo limitado, su cometido se centra en la particularización de una realidad singular y no en la generalización (Bisquerra, 2004). En el estudio de caso presentado quedaría por conocer si la tendencia reflexiva mostrada por los estudiantes se mantiene en ausencia de la persona experta y se transfiere a otros contextos (Sluijsmans, Brand-Gruwel, Van Merrignboer y Bastiaens, 2003; Chung y Van Es, 2014).

Referencias

- Andreucci, Paola M. (2012). “El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del «ojo pedagógico» como destreza compleja”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 16, núm. 1, pp. 257-275. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42845/24730> (consultado: 12 de enero 2020).
- Bisquerra, Rafael (2004). *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla.
- Braun, Virginia y Clarke, Victoria (2006). “Using thematic analysis in psychology”, *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, núm. 2, pp. 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa (consultado: 20 de marzo de 2020).
- Brown, John Seely; Collins, Allan y Duguid, Paul (1989). “Situated cognition and the culture of learning”, *Educational Researcher*, vol. 18, núm. 1, pp. 32-42. DOI: 10.3102/0013189X018001032 (consultado: 1 de junio de 2019).
- Canabal, Cristina; García, María Dolores y Margalef, Leonor (2017). “La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: construyendo un marco conceptual”, *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, vol. 56, núm. 2, junio, pp. 28-50. DOI: 10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.496 (consultado: 15 de noviembre de 2019).
- Chung, Huy y Van Es, Elizabeth (2014). “Pre-service teachers’ use of tools to systematically analyze teaching and learning”, *Teachers and Teaching*, vol. 20, núm. 2, pp. 113-135. DOI: 10.1080/13540602.2013.848567 (consultado el 23 de enero de 2019).

- Cid, Alfonso; Pérez, Adolfo y Sarmiento, José A. (2011). “La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura”, *Revista de Educación*, núm. 354, pp. 127-154. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11162/80896> (consultado: 28 de septiembre de 2019).
- Clarà, Marc (2015). “What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion”, *Journal of Teacher Education*, vol. 66, núm. 3, octubre, pp. 261-271. DOI: 10.1177/0022487114552028 (consultado: 30 de noviembre de 2019).
- Clarà, Marc y Mauri, Teresa (2010). “El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 33, mayo, pp. 131-141. DOI: 10.1174/021037010791114625 (consultado: 9 de noviembre de 2019).
- Clarà, Marc; Mauri, Teresa; Colomina, Rosa María y Onrubia, Javier (2019). “Supporting collaborative reflection in teacher education: A case study”, *European Journal of Teacher Education*, vol. 42, núm. 2, pp. 175-191. DOI: 10.1080/02619768.2019.1576626 (consultado: 15 de enero de 2020).
- Cobb, Paul; Boufi, Ada; McClain, Kay y Whitenack, Joy (1997). “Reflective discourse and collective reflection”, *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 28, núm. 3, mayo, pp. 258-277. DOI: 10.2307/749781 (consultado: 13 de septiembre de 2019).
- Cohen, Jacob (1960). “A coefficient of agreement for nominal scales”, *Educational and Psychological Measurement*, vol. 20, núm. 1, abril, pp. 37-46. DOI: 10.1177/001316446002000104 (consultado: 1 de junio de 2019).
- Coll, César; Onrubia, Javier y Mauri, Teresa (2008). “Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza”, *Revista de Educación*, núm. 346, pp. 33-70. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28214342_Ayudar_a_aprender_en_contextos_educativos_El_ejercicio_de_la_influencia_educativa_y_el_analisis_de_la_ensenanza (consultado: 22 de febrero de 2017).
- Collin, Simon y Karsenti, Thierry (2011). “The collective dimension of reflective practice: The how and why”, *Reflective practice: International and multidisciplinary perspectives*, vol. 12, núm. 4, pp. 569-581. DOI: 10.1080/14623943.2011.590346 (consultado: 15 de abril de 2018).
- Dewey, John (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona: Paidós.
- Esteve, Olga y Alsina, Ángel (2010). “Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado”, en Á. Alsina, O. Esteve y K. Melief (eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*, Barcelona: Octaedro, pp. 7-18.
- Evertson, Carolyn M. y Green, Judith (1989). “La observación como indagación y método”, en M. C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación*, pp. 303-406, Barcelona: Paidós.
- Gaete, Marcela y Castro, Abelardo (2012). “Proceso de transición hacia una consciencia crítica-fenomenológica de la profesión docente”, *Educação e Pesquisa*, vol. 38, núm. 2, pp. 308-322. DOI: 10.1590/S1517-97022012000200003 (consultado: 3 de septiembre de 2019).

- Gerbic, Philippa y Stacey, Elizabeth (2005). "A purposive approach to content analysis: Designing analytical frameworks", *The Internet and Higher Education*, vol. 8, núm. 1, pp. 45-59. DOI: 10.1016/j.iheduc.2004.12.003 (consultado: 5 de julio de 2019).
- Guerra, Paula (2009). "Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes", *Estudios Pedagógicos*, vol. 35, núm. 2, pp. 243-260. DOI: 10.4067/S0718-07052009000200014 (consultado: 7 de marzo de 2019).
- Gutiérrez-Santiuste, Elba y Gallego-Arrufat, María Jesús (2017). "Presencia social en un ambiente colaborativo virtual de aprendizaje: análisis de una comunidad orientada a la indagación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 75, pp. 1169-1186. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401169 (consultado: 7 de marzo de 2019).
- Howe, Christine y Abedin, Manzoorul (2013). "Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research", *Cambridge Journal of Education*, vol. 43, núm. 3, pp. 325-356. DOI: 10.1080/0305764X.2013.786024 (consultado: 13 de junio de 2019).
- Krippendorff, Klaus (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*, Thousand Oak: Sage.
- Landis, Richard y Koch, Gary (1977). "The measurement of observer agreement for categorical data", *Biometrics*, vol. 33, núm. 1, pp. 159-174. DOI: 10.2307/2529310 (consultado: 12 de febrero de 2020).
- Lave, Jean y Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Leguizamón-Romero, José Francisco (2017). "Patrones de interacción comunicativa del profesor universitario de matemáticas. Un estudio de caso", *Praxis & Saber*, vol. 8, núm. 16, pp. 57-82. DOI: 10.19053/22160159.v8.n16.2017.6200 (consultado: 30 de enero de 2019).
- Liu, Katrina (2017). "Creating a dialogic space for prospective teacher critical reflection and transformative learning", *Reflective Practice*, vol. 18, núm. 6, pp. 805-820. DOI: 10.1080/14623943.2017.1361919 (consultado: 2 de junio de 2019).
- López-de-Arana, Elena; Martínez, Agurtzane; Agirre, Nerea y Bilbatua, Mariam (2019). "More about strategies to improve the quality of joint reflection based on the theory-practice relationship during practicum seminars", *Reflective Practice*, vol. 20, núm. 6, pp. 790-807. DOI: 10.1080/14623943.2019.1690982 (consultado: 8 de abril de 2020).
- Mälkki, Kaisu y Lindblom-Ylänne, Sari (2012). "From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions", *Studies in Higher Education*, vol. 37, núm. 1, pp. 33-50. DOI: 10.1080/03075079.2010.492500 (consultado: 15 de diciembre de 2019).
- Martínez, Agurtzane; Agirre, Nerea; López-de-Arana, Elena y Bilbatua, Mariam (2019). "Analysis of interaction patterns and tutor assistance in processes of joint reflection in pre-service teacher education", *Journal of Education for Teaching*, vol. 45, núm. 4, pp. 389-401. DOI: 10.1080/02607476.2019.1639259 (consultado: 3 de noviembre de 2019).

- Mir, María Luisa y Ferrer, María (2014). “Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 2, pp. 235-255. DOI: 10.6018/reifop.17.2.181441 (consultado: 12 de noviembre de 2019).
- Renshaw, Peter D. (2013): “The social cultural and emotional dimensions of scaffolding”, *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 2, núm. 1, pp. 56-60. DOI: 10.1016/j.lcsi.2013.01.002 (consultado: 28 de septiembre de 2019).
- Ruffinelli, Andrea (2017). “Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa”, *Educação e Pesquisa*, vol. 43, núm 1, pp. 97-111. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29849949007.pdf> (consultado: 13 de noviembre de 2017).
- Russell, Tom (2005). “Can reflective practice be taught?”, *Reflective Practice*, vol. 6, núm. 2, pp. 199-204. DOI: 10.1080/14623940500105833 (consultado: 13 de noviembre de 2017).
- Saiz-Linares, Ángela y Ceballos-López, Noelia (2019). “El practicum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 10, núm, 27, pp. 136-150. DOI: 10.22201/iisue.20072872e.2019.27.344 (consultado: 15 de febrero de 2020).
- Saiz-Linares, Ángela y Susinos, Teresa (2017). “Problemas pedagógicos para un prácticum reflexivo de maestros”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 28, núm. 4, enero, pp. 993-1008. DOI: 10.5209/RCED.50924 (consultado: 17 de diciembre de 2019).
- Saiz-Linares, Ángela y Susinos, Teresa (2018). “El prácticum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de Elena”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 1, pp. 393-411. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63650/38708> (consultado: 3 de mayo de 2018).
- Schön, Donald (1983). *The reflective practitioner*, Nueva York: Basic Books.
- Sepúlveda, M^a del Pilar (2005). “Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional”, *Educación*, núm. 36, pp. 71-93. DOI: 10.5565/rev/educar.197 (consultado: 8 de mayo de 2017).
- Sluijsmans, Dominique; Brand-Gruwel, Saskia; Van Merrignboer, Jeroen y Bastiaens, Theo (2003). “The training of peer assessment skills to promote the development of reflection skills in teacher education”, *Studies in Educational Evaluation*, vol. 29, núm, 1, pp. 23-42. Disponible en: <https://sluijsmans.net/wp-content/uploads/2019/01/peer-assessment-skills-to-promote-reflection-skills.pdf> (consultado: 27 de abril de 2017).
- Stake, Robert (2010). *Investigación con estudio de casos*, 5^a ed., Madrid: Morata.
- Stenhouse, Lawrence (1987). *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata.
- Tessema, Kedir Asefa (2008). “An exploration for a critical practicum pedagogy: Dialogical relationships and reflections among a group of student teachers”, *Educational Action Research*, vol. 16, núm. 3, pp. 345-360. DOI: 10.1080/09650790802260299 (consultado: 13 de junio de 2017).
- Van Manen, Max (1977). “Linking ways of knowing with ways of being practical”, *Curriculum Inquiry*, vol. 6, núm. 3, pp. 205-228. DOI: 10.2307/1179579 (consultado: 19 de enero 2020).

- Villegas, María Margarita y Hernández, Ligia Mercedes (2017). “La indagación dialógica (ID): una estrategia para la co-formación de docentes en servicio”, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 1, núm. 12, pp. 97-113. DOI: 10.35305/rece.v1i12.281 (consultado: 3 de junio de 2019).
- Wells, Gordon (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*, Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Wenger, Etienne; McDermott, Richard Arnold y Snyder, William (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*, Harvard: Harvard Business Press.
- Wertheimer, Max (1971). *Productive thinking*, Nueva York: Harper & Row.
- Yin, Robert K. (2009). *Case study Research: design and methods*, 4ª ed., Thousand Oak: Sage.
- Zeichner, Kenneth M. (1993). “El maestro como profesional reflexivo”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 220, pp. 44-49.
- Zeichner, Kenneth M. y Liston, Daniel Patrick (2014). *Reflective teaching: An introduction*, 2ª ed., Nueva York: Routledge.

Artículo recibido: 16 de abril de 2020
Dictaminado: 3 de diciembre de 2020
Segunda versión: 27 de enero de 2021
Aceptado: 17 de marzo de 2021