



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

## **Orquestando contextos educativos para la formación de futuros docentes reflexivos. (RES0053)**

Nerea Agirre Garcia, Elena López-De-Arana, Agurtzane Martínez

*Mondragón Unibertsitatea*

*Universidad del País Vasco*

### **INTRODUCCIÓN**

El tema de la formación de docentes reflexivos se instala en un marco de creciente interés científico y nuevas preguntas orientadas a dibujar estrategias para su desarrollo. La reflexión es entendida como competencia profesional fundamental para la construcción del conocimiento profesional (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Rasmussen, 2008; Ward & McCotter, 2004) y para la mejora de la práctica docente (Griffiths 2000; Postholm 2008), ya que fomenta el aprendizaje “en” y “sobre” la acción (Dewey, 1938; Schön, 1983). Sin embargo, en la literatura sobre el tema, no obstante, se encuentran desacuerdos en torno a la definición de reflexión, el carácter de los procesos reflexivos y el modo en que se deberían promover.

En relación al significado de reflexión, en la literatura se pueden identificar tres tradiciones o enfoques principales (Dewey, 1989; Schön, 1983; Zeichner, 1993). Aun así, se puede observar que basándose en los mismos autores existen diferentes conceptualizaciones (Fendler, 2003; Clarà 2015) que obstaculizan tanto la práctica como la investigación sobre los procesos de formación del profesorado en este ámbito. En cuanto a los procesos de reflexión la discusión gira en torno a las fases por las que pasa el pensamiento reflexivo. Hay autores que consideran estas fases como tentativas de la descripción de los procesos de reflexión (Dewey, 1989; Clarà 2015); y otros entienden estas fases de una manera más prescriptiva a la hora de explicar la organización del pensamiento reflexivo y la manera de ser enseñado (Korthagen 2010; Rodgers, 2002).

Trascendiendo la conceptualización de la reflexión, la conexión entre la teoría y la práctica sigue siendo una de las grandes preocupaciones en la formación de futuros docentes. En este sentido, la revisión de la literatura señala la idea de que los docentes utilizan en la práctica un tipo de conocimiento distinto al adquirido en la universidad (Elbaz, 1981; Schön, 1983; Clandinin, 1986; Perrenoud, 1996; Scheuer, Pérez, Mateos & Pozo, 2006; Korthagen 2010; Clarà & Mauri, 2010). Un amplio conjunto de investigaciones relacionadas con el tipo de conocimiento que utilizan los estudiantes a maestro, señalan que los futuros maestros no utilizan el conocimiento académico, sino que se sirven de desconocimiento más vinculado con las situaciones específicas de la



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

*Presente y retos de futuro*

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://repe.org/poio>

práctica, también llamado representaciones situacionales (Clarà, 2015; Clarà & Mauri, 2010; Mauri, Clarà, Colomina, Ginesta & Onrubia, 2013; Rivas, Leite & Cortés, 2011). Existe una línea de pensamiento e investigación más constructivista que aporta una idea de relación dialéctica y no subordinada entre representaciones académicas y situacionales (Clarà & Mauri, 2010), en la que torna esencial la interacción entre experiencias personales y profesionales (Black & Plowright, 2010), para llegar a entender y generar nuevas comprensiones sobre su práctica.

Dentro del marco conceptual de este trabajo, el origen de la reflexión reside en un estado de duda, vacilación, perplejidad y/o dificultad para la comprensión, que provoca una búsqueda dirigida a la solución no de la situación en sí, si no de la ambigüedad que emana de la definición de la propia situación (Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia, 2016). A esta conceptualización sobre la reflexión basada en la naturaleza dilemática de los contextos educativos, se le puede sumar la de otros autores, como Korthagen (2001; 2010) que postulan que la reflexión debería estar basada en establecer conexiones entre representaciones teóricas de naturaleza académica y representaciones situacionales, ya que sólo así se puede facilitar la construcción del conocimiento profesional.

La mayoría de las investigaciones concluyen que la ayuda experta es clave (Gelfuso & Denis, 2014; Moore-Russo y Wilsey, 2014; Gelfuso, 2016; Mauri, et al., 2016; Mauri, Clarà, Colomina & Onrubia, 2017). Sin embargo, de momento, se desconoce si la ayuda experta transforma la calidad de la reflexión en el aquí y en el ahora, o la nueva tendencia reflexiva se mantiene en ausencia de la persona experta, o se transfiere a diferentes contextos.

## **Objetivos**

El objetivo de este estudio es, analizar si el proceso reflexivo del alumnado evoluciona en distintos contextos o actividades de aprendizaje: en los seminarios para la reflexión grupal, donde son las tutoras quienes promueven y apoyan el proceso de reflexión sobre las situaciones de la práctica; y las situaciones para la reflexión individual escrita, actividad en la cual no existe ayuda externa. Además, siguiendo el intento de Sluijsmans, Brand-Gruwel, van Merrignboer & Bastiaens (2003), trataremos de averiguar si existe transferencia en el tipo de contribuciones reflexivas de los seminarios grupales a las actividades individuales; esto es, si lo que ocurre durante la reflexión grupal repercute en la reflexión individual.



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

*Presente y retos de futuro*

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

## **METODOLOGÍA**

Este trabajo empírico es un estudio de caso (Stake, 2010) de carácter descriptivo-interpretativo, donde se recogen los fenómenos educativos tal y como se presentan en su ambiente natural. El estudio que presentamos se ha llevado a cabo en la materia Practicum III cursada en cuarto curso de los Grados de Maestro/a Educación Primaria y Maestro/a de Educación Infantil impartidos en Mondragon Unibertsitatea\*. Dentro de la materia, se realizan seminarios quincenales dinamizados por tutoras. Para ello y como técnica básica de recogida sistemática de información durante el proceso, se utiliza el diario. A partir de lecturas en voz alta de situaciones protagonizadas por los/as alumnos/as y narradas en el diario, se abre una conversación entre los/as estudiantes guiada por las tutoras sobre la situación y sobre los diferentes aspectos de la práctica docente que la situación evoca. Después de cada seminario, se facilita a las alumnas una situación práctica para el análisis individual, con cierto parecido a las situaciones aportadas por ellas en los seminarios. Al finalizar el Prácticum cada estudiante analiza el contenido de todos sus diarios y construye su proyecto pedagógico.

La muestra está formada por tres grupos de Prácticum en el que participan 12 estudiantes y dos tutoras en cada grupo. Se ha realizado un análisis de contenido de las contribuciones reflexivas por parte de las alumnas en dos contextos educativos: seminarios o sesiones para la reflexión grupal y situaciones prácticas para analizarlas individualmente por escrito. Se han tomado datos de 5 seminarios o sesiones grupales y de las producciones escritas de 5 situaciones analizadas por cada estudiante.

Las situaciones de los seminarios grupales están basadas en alguna experiencia vivida por las estudiantes durante sus prácticas en el centro educativo. Cabe destacar que antes de cada sesión se pide a las estudiantes que recojan por escrito un texto narrativo y detallado, incluyendo diálogos y transcripciones literales, de las experiencias educativas vividas en la práctica que les parezcan que hayan sido significativas. Antes de la sesión, se acuerda quiénes van a presentar su relato, y una vez leído, las tutoras abren y dinamizan el diálogo con la intención de promover, ayudar y orientar el proceso reflexivo. Por otra parte, se analizan las reflexiones escritas que elabora cada estudiante después de cada una de las cinco sesiones en torno a situaciones previamente elaboradas por parte del grupo de tutoras.

Las contribuciones realizadas por las estudiantes a la reflexión se han estudiado a través del análisis de contenido (Krippendorff, 1980). Para ello se han analizado, por una parte, los vídeos que recogen las 5 situaciones seleccionadas, una por cada sesión; y por otra, las reflexiones escritas que elabora cada estudiante después de cada una de las cinco



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

sesiones. En lo que respecta a la unidad de análisis, cabe distinguir que en lo que al análisis de los videos se refiere, ha sido el turno de intervención de cada alumna; y en lo que a las reflexiones escritas se refiere, ha sido el párrafo.

Las categorías de análisis emergen a través de un proceso de ida y vuelta entre teoría y datos (Evertson & Green, 1989; Gerbic & Stacey, 2005). Para el análisis se codificaron de manera paralela un 30% de los datos por una pareja de investigadoras, para ser contrastado posteriormente por otra pareja. Los resultados de este contraste se utilizaron para calcular la fiabilidad a través del coeficiente Kappa de Cohen (Cohen, 1960). En este caso, fue de un 0,80. Al considerarse un buen acuerdo (Landis&Koch, 1977), y una vez obtenida una fiabilidad satisfactoria del sistema de categorías, éstas se aplicaron al 100% de los datos. Después de la aplicación de las categorías, las discrepancias surgidas fueron resueltas por un tercer juez.

\* La investigación se ha desarrollado dentro del marco del siguiente Proyecto de Investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad: EDU13-44632-P-Ayudas a la construcción del conocimiento en el Prácticum de maestros: la reflexión conjunta sobre situaciones escolares para mejorar la relación entre la teoría y la práctica. IP: Mauri, Teresa. Universidad de Barcelona.

## RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados obtenidos a través del análisis de contenido sobre las contribuciones reflexivas que las alumnas realizaron. En primer lugar, se exponen los resultados relacionados con el tipo de contribución aportado por parte de las alumnas. En un segundo subapartado, se presentan los datos y resultados obtenidos en torno al tipo de argumentos o plausibilidad aportada por las alumnas para dar soporte a sus contribuciones.

### Tipos de contribuciones reflexivas

Se han identificado **5 tipos de contribuciones reflexivas por parte de las estudiantes** tanto en la actividad conjunta como en la individual: 1) Inconsistencia (INCO) cuando los participantes identifican inconsistencias en el caso que causan sorpresa o incomprensión y que requieren profundización; 2) Problematización (PRBL) cuando los participantes definen problemáticas o dificultades en el caso que requieren valoración, solución o explicación; 3) Explicaciones (EXPL) cuando se da sentido, articulación, o coherencia interna a los distintos elementos inconsistentes del caso, o a los elementos que estén en conflicto en el problema identificado; 4) Valoración (VAL) cuando los participantes hacen una valoración de la conducta de los diferentes agentes



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

*Presente y retos de futuro*

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

implicados en el caso; 5) Solución (SOL) cuando se propone una respuesta o una parte de una respuesta al caso o a una problemática específica del caso; 5) Valoración (VAL) cuando los participantes hacen una valoración de la conducta de los diferentes agentes implicados en el caso.

**En el contexto de actividad conjunta**, los datos del análisis de las contribuciones reflexivas por parte de los alumnos (Ver Tabla1) en el Caso 1, muestran que los estudiantes tienden a identificar aspectos problemáticos en el caso (PROBL) frente a la identificación de aspectos inconsistentes (INCO). En todas las sesiones se dedica mayor tiempo a la explicación de los elementos del caso (EXPL) que a emitir valoraciones sobre la conducta de los protagonistas (VAL). Además, se puede decir que, en este caso, las contribuciones relacionadas con respuestas alternativas a la presente en la situación expuesta y sometida a debate (SOL) adquieren un peso importante en todas las sesiones. En el Caso 2, también se observan las mismas tendencias que en el Caso 1, aunque las contribuciones en las que se ofrecen respuestas alternativas (SOL) se dan en porcentajes más bajos. En el Caso 3, se observa que es la problematización (PROBL) la que prevalece ante la inconsistencia (INCO) en tres de las cinco sesiones. En una sesión, concretamente en la sesión 3, los estudiantes dedican la mayoría del tiempo a buscar elementos o ideas inconsistentes (INCO) dentro de la situación que se presenta; y en la última sesión los porcentajes de estos dos tipos de contribuciones son semejantes. En este caso también se dedica mayor tiempo a la explicación de los elementos (EXPL) y los porcentajes de las valoraciones (VAL) se tornan casi inexistentes. Las contribuciones que aportan propuestas de acciones concretas (SOL) también adquieren un peso significativo como en el Caso 1 y Caso 2, en este caso, a partir de la segunda sesión.

En lo que concierne a la evolución de las contribuciones reflexivas en el transcurso de las sesiones, los datos muestran una presumible evolución ascendente de las contribuciones resolutivas o de propuestas concretas de acciones de mejora (SOL) en el Caso 1. En el Caso 2 y Caso 3 no se observa una evolución ascendente clara en ninguno de los tipos de contribuciones de las estudiantes a la reflexión, aunque cabría apuntar una evolución descendente en las contribuciones reflexivas basadas en valoraciones (VAL) en el Caso 2 y porcentajes casi nulos de valoraciones realizadas por los estudiantes (VAL) en el Caso 3.

Como conclusión de este apartado dedicado al contexto de aprendizaje presencial y colectivo, es posible postular que en los tres casos la reflexión de los estudiantes se tilda de una orientación más interpretativa que valorativa o dirigida a juzgar la actuación de los participantes en la situación.



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

CASO 1					
número sesión	1	2	3	4	5
INCO	0,73%	1,81%	0%	0,67%	0%
PROBL	1,67%	1,95%	10,86%	1,59%	4,04%
EXPL	16,01%	6,96%	21,02%	7,07%	12,14%
VAL	3,51%	3,89%	12,16%	4,41%	6,31%
SOL	10,49%	17,34%	15,95%	33,64%	25,78%
CASO 2					
número sesión	1	2	3	4	5
INCO	5,57%	1,43%	1,53%	2,28%	0,11%
PROBL	6,02%	4,90%	9,22%	8,26%	0,24%
EXPL	10,63%	0,16%	4,11%	2,04%	3,23%
VAL	2,25%	0%	1,31%	0,98%	0%
SOL	7,93%	8,34%	4,91%	13,43%	5,62%
CASO 3					
número sesión	1	2	3	4	5
INCO	2,44%	6,65%	34,96%	0%	15,55%
PROBL	9,00%	61,37%	0%	34,69%	15,90%
EXPL	24,88%	8,32%	28,66%	4,97%	24,03%
VAL	0%	0%	0%	0,66%	0%
SOL	0,06%	15,06%	23,50%	22,03%	2,83%

*Tabla1. % del tiempo dedicado a la reflexión de la situación en cada sesión y por tipos de contribuciones aportadas por las estudiantes en la actividad de reflexión conjunta.*

**En el contexto de actividad individual**, los datos dan cuenta (Ver Tabla 2) que en el caso 1 el tipo de contribución interpretativa que prevalece es la que ver con la identificación de problemáticas o situaciones a abordar (PROBL), ya que no se observan aportaciones que identifiquen inconsistencias (INCO). Además, este tipo de contribución supera el 65% en cuatro de las cinco sesiones (1, 2, 4, y 5). Las explicaciones para dar sentido a los elementos significativos de la situación (EXPL) aparecen en todas las situaciones superando en porcentajes el 75% en tres situaciones (1, 3 y 5). El porcentaje de estudiantes que contribuye a explicar (EXPL) supera en todas las situaciones al porcentaje de valoraciones (VAL). Las contribuciones relacionadas con las respuestas específicas de mejora (SOL) adquieren un peso significativo en cuatro de las cinco situaciones (1, 2, 4 y 5) superando en todas ellas el 65% de estudiantes que aporta este tipo de contribución en su actividad de reflexión individual de la situación.

En el caso 2 el tipo de contribución interpretativa que prevalece también es la identificación de problemáticas (PROBL), ya que aquí tampoco se observan aportaciones que identifiquen inconsistencias (INCO). En este caso, se observa que, a partir de la segunda situación, más de la mitad de los estudiantes contribuye problematizando elementos de la situación presentada (PROBL) para la reflexión individual. Es a partir de la segunda situación, donde se puede observar que, en todas las demás situaciones, los porcentajes de las explicaciones (EXPL) superan a los de las valoraciones (VAL). En este caso las contribuciones resolutivas (SOL) aparecen en todas las sesiones, en porcentajes del 50% o superiores.



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

*Presente y retos de futuro*

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

Lo que caracteriza el caso 3 sería la presencia de problematizaciones (PROBL) en general en menores porcentajes que en los dos casos anteriores. Y la existencia de porcentajes altamente significativos, superando en todas las situaciones el 75% de estudiantes que aporta explicaciones (EXPL) de elementos de la situación objeto de reflexión. En la quinta y última situación se observa que el porcentaje de estudiantes que valora la conducta de los sujetos protagonistas (VAL) es del 100% superando el porcentaje de las explicaciones (EXPL) y asemejándose al porcentaje de propuestas de acción alternativas (SOL) que, aunque aparece en todas las situaciones, en esta quinta situación es aportada por la totalidad de estudiantes.

Cabe analizar y prestar especial atención a los datos obtenidos en la situación 3, donde se presenta un caso de buena práctica en el que no hay problema/dilema/incongruencia. En el Caso 1 se invierten los datos, pasando a 0% el porcentaje de estudiantes que problematiza (PROBL) o aporta respuestas a la situación (SOL), e incrementándose, por lo contrario, el porcentaje de explicaciones (EXPL) al %100 y de valoraciones (VAL) al 88%; porcentajes que no supera el 40% en ninguna otra situación. En el Caso 2, ante la buena práctica descrita en la situación 3, se tiende a explicar (EXPL) y proponer acciones de mejora (SOL). En el Caso 3 se explica (EXPL) la situación de buena práctica que se les plantea.

Teniendo en cuenta el conjunto de los casos y de las situaciones sobre las que el alumnado ha reflexionado individualmente, se observa que se mantiene la línea reflexiva de carácter interpretativo observada en la actividad grupal. Teniendo en cuenta los datos obtenidos en el contexto de la actividad individual se podría apuntar que los estudiantes siguen un tipo de secuencia de análisis de las situaciones, basado en problematizar (PROBL) explicar los factores que están repercutiendo en la situación (EXPL) y proponer acciones de mejora (SOL). En este contexto de actividad individual, los porcentajes de las valoraciones (VAL), aunque en muchas situaciones obtengan el porcentaje más bajo en comparación con el resto de las contribuciones, adquieren más peso que en la actividad de reflexión grupal.



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

CASO 1					
número situación	1	2	3	4	5
PROBL	67%	100%	0%	100%	89%
EXPL	78%	40%	100%	44%	78%
VAL	33%	40%	88%	33%	33%
SOL	89%	100%	0%	67%	89%
CASO 2					
número situación	1	2	3	4	5
PROBL	25,00%	71,41%	53,85%	64,29%	58,33%
EXPL	41,67%	78,57%	84,62%	35,71%	58,33%
VAL	50,00%	7,14%	30,77%	28,57%	50,00%
SOL	91,67%	78,57%	84,62%	50,00%	58,33%
CASO 3					
número situación	1	2	3	4	5
PROBL	27%	50%	25%	73%	40%
EXPL	91%	75%	100%	100%	80%
VAL	54%	42%	8%	27%	100%
SOL	82%	58%	8%	73%	100%

*Tabla 2. % de alumnas que aporta cada tipo de contribución en cada una de las situaciones para la reflexión individual.*

## Tipos de argumentos utilizados para dar soporte a las contribuciones

La codificación y el análisis de las contribuciones argumentadas de las estudiantes nos ha llevado a identificar **3 tipos de plausibilidades**: 1) Académica (PLAU-ACAD): cuando se recurre a conocimientos pertenecientes a contextos académicos o normativos; 2) Situacional (PLAU-SIT): cuando se refieren a una situación conocida; Experiencial (PLAU-EXP): cuando los estudiantes recurren a la experiencia.

**En el contexto de la actividad conjunta (Ver Tabla 3)**, dirigiendo el foco de análisis al uso del conocimiento académico para argumentar sus reflexiones, se observan coincidencias en el Caso 1 y Caso 3, ya que es en las argumentaciones realizadas en torno a las explicaciones donde más conocimiento académico (PLAU-EXPL-ACAD) utilizan las estudiantes. Este dato se observa en tres de las cinco sesiones (Caso 1, sesiones 2, 3 y 4; y Caso 3, sesiones 1, 3 y 4). En el Caso 2, es en las contribuciones resolutivas donde más conocimiento académico se utiliza (PLAU-SOL-ACAD).

En cuanto a la utilización del conocimiento situacional y experiencial los datos muestran que en el Caso 1 y en el Caso 2 siendo las contribuciones resolutivas las más argumentadas por parte de los estudiantes (PLAU-SOL), en el Caso 1, el tipo de conocimiento que se utiliza en las justificaciones es de tipo situacional (PLAU-SOL-SIT) en las dos primeras sesiones (27,78% y 25,78%) y experiencial (PLAU-SOL-EXP) en las dos últimas sesiones. En el Caso 2, las contribuciones relacionadas con respuestas de mejora





# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

apoyadas en conocimiento situacional (PLAU-SOL-SIT) aparecen en todas las sesiones y es el tipo de contribución y la plausibilidad que mayores porcentajes suma. En el caso 3 son las explicaciones las más argumentadas (PLAU-EXPL), con conocimiento situacional (PLAU-EXPL-SIT) en todas las sesiones y experiencial (PLAU-EXPL-EXP) en porcentajes altos en las sesiones 1 y 3.

CASO 1					
número sesión	1	2	3	4	5
PLAU_INCO_SIT	0,00%	2,12%	0%	0%	0%
PLAU_INCO_EXP	0,00%	0,00%	0%	0,63%	0%
PLAU_PROB_SIT	11,11%	3,11%	11,51%	0,00%	1,02%
PLAU_PROB_EXP	0,00%	0,00%	1,87%	1,42%	0%
PLAU_EXPL_SIT	16,67%	6,43%	13,16%	4,98%	6,44%
PLAU_EXPL_EXP	6,46%	0,00%	6,39%	2,52%	3,83%
PLAU_EXPL_ACAD	0,00%	6,16%	1,05%	0,79%	0%
PLAU_VAL_SIT	12,79%	9,48%	18,17%	2,89%	2,45%
PLAU_VAL_EXP	0,00%	0,00%	0%	5,51%	5,47%
PLAU_SOL_SIT	27,78%	25,78%	6,88%	5,82%	7,05%
PLAU_SOL_EXP	0,00%	1,52%	7,16%	32,16%	8,07%
PLAU_SOL_ACAD	0,00%	0,00%	1,10%	1,78%	0%

CASO 3					
número situación	1	2	3	4	5
PLAU_PROB_SIT	0,06%	0%	0%	0%	13,07%
PLAU_EXPL_SIT	17,40%	3,51%	13,75%	7,60%	20,49%
PLAU_EXPL_EXP	28,78%	0%	26,65%	0%	0%
PLAU_EXPL_ACAD	7,80%	0%	9,17%	3,85%	0%
PLAU_SOL_SIT	2,44%	0,92%	1,15%	0%	10,25%
PLAU_SOL_EXP	0%	0%	0%	0%	10,25%
PLAU_SOL_ACAD	9,59%	7,39%	0%	0%	0%

Tabla3. Tipos de plausibilidad para dar soporte a las contribuciones. % según el tiempo dedicado a la reflexión en cada sesión.

CASO 2					
número situación	1	2	3	4	5
PLAU_INCO_SIT	2,47%	0%	0%	1,01%	2,07%
PLAU_INCO_ACAD	1,66%	0%	0%	6,99%	0%
PLAU_PROB_SIT	0,75%	0%	4,95%	11,05%	7,17%
PLAU_PROB_EXP	7,15%	0%	0%	0%	0,57%
PLAU_PROB_ACAD	0%	0%	6,2%	3,34%	0,93%
PLAU_EXPL_SIT	4,35%	0%	0%	0%	2,38%
PLAU_EXPL_EXP	5,16%	0%	0%	0%	0%
PLAU_EXPL_ACAD	0%	0%	0%	3,25%	0%
PLAU_VAL_SIT	0%	0%	0%	4,36%	1,14%
PLAU_VAL_EXP	0%	0%	0%	0%	1,14%
PLAU-SOL-SIT	1,45%	14,18%	30,08%	8,51%	2,07%
PLAU_SOL_EXP	5%	0%	0%	0%	8,73%
PLU_SOL_ACAD	1,88%	0%	7,76%	1,11%	5,92%
PLAU-SOL-SIT	1,45%	14,18%	30,08%	8,51%	2,07%
PLAU_SOL_EXP	5%	0%	0%	0%	8,73%
PLU_SOL_ACAD	1,88%	0%	7,76%	1,11%	5,92%
PLAU_VAL_SIT	0%	0%	0%	4,36%	1,14%
PLAU_VAL_EXP	0%	0%	0%	0%	1,14%

Tabla3. Tipos de plausibilidad para dar soporte a las contribuciones. % según el tiempo dedicado a la reflexión en cada sesión.



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

**En el contexto de la actividad individual** (Ver Tabla 4), en el Caso 1, se observa que el conocimiento que más se utiliza para apoyar las contribuciones es el académico. En todas las situaciones de este caso se observa que alrededor de la mitad de las estudiantes utiliza conocimiento académico. En tres situaciones (1, 2 y 4) lo utilizan para argumentar contribuciones resolutivas al caso (PLAU-SOL-ACAD), en dos situaciones (3 y 5) para apoyar explicaciones (PLAU-EXPL-ACAD) y en una (4) para argumentar la identificación de elementos problemáticos del caso objeto de análisis (PLAU-PROB-ACAD). En el Caso 2, también son las contribuciones argumentadas y apoyadas por conocimiento académico las más utilizadas por las estudiantes. Lo utilizan en cuatro situaciones (1, 2, 4 y 5) para argumentar contribuciones resolutivas (PLAU-SOL-ACAD), en tres (1, 2 y 3) para argumentar explicaciones (PLAU-EXPL-ACAD); y en otras dos situaciones (2 y 4) para argumentar la identificación de problemas (PLAU-PROB-ACAD). En el tercer caso, la utilización del conocimiento académico suele acompañar a explicaciones (PLAU-EXPL-ACAD) en cuatro sesiones (1, 3, 4 y 5), a contribuciones resolutivas (PLAU-SOL-ACAD) en dos sesiones (4 y 5); y en otras dos sesiones (2 y 4) para apoyar valoraciones (PLAU-VAL-ACAD).

En el Caso 1 y 2, al tipo de argumentación académica le sigue la utilización de conocimiento situacional apoyando tanto explicaciones (PLAU-EXPL-SIT) como propuestas concretas de acción o de mejoras (PLAU-SOL-SIT). En el Caso 3 este tipo de conocimiento se torna significativo ya que aparece en todas las situaciones a la hora de argumentar las contribuciones mencionadas en el Caso 1 y 2.



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

CASO 1					
número de situación	1	2	3	4	5
PLAU_EXPL_SIT	11%	0%	38%	0%	0%
PLAU_EXPL_ACAD	0%	20%	50%	11%	78%
PLAU_PROBL_ACAD	0%	20%	0%	44%	11%
PLAU_SOL_SIT	33%	40%	0%	0%	0%
PLAU_SOL_EXP	0%	0%	0%	11%	0%
PLAU_SOL_ACAD	56%	60%	0%	44%	22%
PLAU_VAL_SIT	11%	0%	0%	0%	0%
PLAU_VAL_ACAD	0%	10%	0%	11%	0%

  

CASO 2					
número de situación	1	2	3	4	5
PLAU_EXPL_EXP	0%	0%	11%	0%	0%
PLAU_EXPL_SIT	0%	9%	44%	0%	0%
PLAU_EXPL_ACAD	9%	9%	56%	0%	0%
PLAU_PROBL_ACAD	0%	9%	0%	20%	0%
PLAU_SOL_SIT	27%	18%	0%	20%	0%
PLAU_SOL_ACAD	36%	27%	0%	20%	50%
PLAU_VAL_SIT	0%	0%	11%	0%	10%
PLAU_VAL_ACAD	0%	0%	0%	0%	10%

  

CASO 3					
número de situación	1	2	3	4	5
PLAU_EXPL_EXP	9%	0%	17%	0%	0%
PLAU_EXPL_SIT	18%	42%	50%	27%	10%
PLAU_EXPL_ACAD	9%	0%	17%	27%	20%
PLAU_PROBL_EXP	0%	8%	0%	0	0%
PLAU_PROBL_SIT	0%	0%	0%	9%	0%
PLAU_SOL_SIT	36%	25%	8%	18%	30%
PLAU_SOL_ACAD	0%	0%	0%	45%	40%
PLAU_VAL_SIT	27%	25%	0%	9%	0%
PLAU_VAL_ACAD	0%	8%	0%	9%	0%

*Tabla 4. % de alumnos que aporta cada tipo de contribución argumentada en cada una de las situaciones para la reflexión individual.*

Viendo el conjunto de los datos se puede decir que se ha observado que en cada grupo y contexto se han generado distintos tipos de reflexión. Sin embargo, en todos ellos prevalece una línea reflexiva interpretativa y no valorativa. La línea interpretativa se observa sobre todo en las contribuciones vinculadas a la problematización, la identificación de las incongruencias y las explicaciones que se ofrecen para su mejor entendimiento. También consideramos las soluciones, o los intentos de las alumnas por construir respuestas alternativas de mejora como interpretativas, por considerar que inherente a estas contribuciones existe un grado de disconformidad con la situación presentada, que alberga un problema o una incongruencia a veces no explicitada. Los datos muestran que en los dos contextos los estudiantes tienden a cuestionar las hipótesis de partida, explorar y explicar los elementos que influyen en la situación y empezar a pensar en acciones alternativas de enfocar el problema.

En ninguna de las actividades se observa una progresión significativa en la utilización de conocimiento académico, aunque en la actividad individual se da una mayor presencia de la utilización de este. Este dato nos lleva a pensar que en las sesiones de reflexión conjunta el conocimiento académico se aporta a partir de las ayudas de la tutora y que generalmente no aparece de manera tan espontánea; en la actividad individual, actividad que se desarrolla en un contexto más teórico, el conocimiento académico tiene una mayor presencia.



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este trabajo sugieren más bien la necesidad de resituar el papel que juegan los distintos tipos de conocimientos en el desarrollo de la reflexión sobre situaciones de la práctica. Teniendo en cuenta los resultados, nos sumamos al postulado de Clarà & Mauri (2010), afirmando que ambos conocimientos, teórico y práctico coexisten y hacen avanzar la interpretación de la situación y contribuir a establecer relaciones entre elementos en los dos contextos analizados.

Cabría apuntar que en la actividad conjunta la incorporación del conocimiento académico se da a través de las ayudas de la tutora, quien directamente lo usa con finalidades diferentes, respondiendo a las necesidades de las estudiantes para progresar. Estaríamos hablando del andamiaje (Wood, Bruner & Ross, 1976) como elemento clave, que en este marco se entiende como la ayuda otorgada por el tutor en torno a una tarea determinada de enseñanza y aprendizaje para poder resolverla con éxito. En estos procesos las construcciones subjetivas personales facilitan las resignificaciones individuales y grupales (Fullan, 2002; Day, 2005) partiendo de la Zona de Desarrollo Próximo. A este respecto, los datos apuntarían en la dirección de las investigaciones que ponen de manifiesto que la intervención y ayuda de las personas expertas es fundamental para alcanzar niveles de reflexión más elevados (Davis, 2006; Alonso, Azpeitia, Iriando & Zulaika, 2017; Yoon & Kim, 2010).

En la actividad individual, los datos obtenidos nos llevan a pensar que los estudiantes aprenden que en la presentación de trabajos escritos han de utilizar más de conocimiento académico; y en las reflexiones conjuntas, dialógicas y en grupo no reparan tanto en este aspecto, sino que se aprovecha el contexto para expresar ideas, desarrollar puntos de vista y comprender las situaciones desde otros marcos de interpretación, sin quedarse en un proceso auto confirmatorio (Brookfield, 1998) a través del dialogo y la colaboración. Esto nos lleva a poner el foco de tensión en los contextos de aprendizaje que se diseñan, relevando la importancia del contexto como elemento fundamental del proceso de aprendizaje (Ovens & Tinning, 2009; Zink & Dyson, 2009; Zhu, 2011; Kaasila & Lauriala, 2012; Blomberg, Sherin, Renkl, Glogger-Frey, & Seidel, 2014).

Estos datos nos llevan a seguir apostando por la creación de distintos contextos de aprendizaje. Por una parte, hemos decidido mantener la actividad de los seminarios para la reflexión grupal, enmarcando la reflexión como práctica colaborativa (Zeichner, 1993), reforzando las estrategias facilitadoras de relación teoría-práctica, como las interacciones informales entre colegas, el discurso entre iguales, las observaciones entre



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

*Presente y retos de futuro*

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

compañeros y la retroalimentación (Ngang, Nair & Prachak, 2014), el andamiaje grupal (Chung & Van Es, 2014) como la ayuda experta, desde una posición horizontal o de colegialidad radical (Fielding, 2012), para así facilitar al alumnado la co-construcción de sus propias representaciones de las situaciones que presentan e ir dibujando el sentido del cambio que han de realizar en relación con sus propias intervenciones en el aula y conexiones con justificaciones teóricas que sustenten sus mejoras. De acuerdo con las teorías del aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991), se reivindica que el conocimiento que ayuda a validar, afinar o transformar las propias concepciones e hipótesis, se genera partiendo de situaciones de la práctica y a través de la participación e implicación directa, compartiendo maneras de pensar, argumentando y debatiendo. Por lo tanto, es lógico que, dentro de este marco, el Prácticum, aunque no sea el único contexto válido para ello, se utilice como espacio de acción en el aula y de reflexión grupal con la intención de vincular la práctica y la teoría de manera argumentada o fundamentada.

El trabajo presentado aporta datos esperanzadores en tanto al razonamiento de los maestros en formación, ya que se ha podido observar cómo no sólo tienden a describir lo que ven, sino que se observan ideas, principios y decisiones pedagógicas fundamentadas. Aun así, se torna necesario seguir diseñando contextos y actividades educativas que faciliten una reflexión profunda de manera autónoma, reivindicando delegar un mayor control (Cazden, 2001; Colomina, Onrubia & Rochera, 2001; Lemke, 1990), y confiando responsabilidad al alumnado, como sujeto activo en el proceso de construcción de conocimiento. Seguimos, por tanto, apostando por actividades que favorezcan que los estudiantes sean los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje (Fielding & Bragg, 2003; Bragg, 2007), orquestando de este modo, contextos que faciliten el desarrollo reflexivo. Creemos que la re-interpretación del entorno experiencial cercano (Brockbank & McGill, 2008) ayuda a tomar una actitud más activa en la asociación de conocimientos. Es por ello, por lo que proponemos como nueva actividad el diseño y la puesta en marcha de intervenciones educativas en el aula de prácticas, el análisis de una situación -identificación de los factores implicados y del dilema o tensión- para proponer líneas alternativas de actuación, reflexionando sobre los pros y los contras de cada opción, sustituyendo la actividad de análisis individual de situaciones previamente elaboradas.



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://repe.org/poio>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, I., Azpeitia, A., Iriondo, I. & Zulaika, T. (2017). Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación e investigación de la formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 169---182. doi:

10.6018/reifop.20.1.237261

Black, P.E. & Plowright, D. (2010). A multi-dimensional model of reflective learning for professional development. *Reflective Practice*, 11, 245-258. doi:

10.1080/14623941003665810

Blomberg, G., Sherin, M., Renkl, A., Glogger-Frey, I., Seidel, T. (2013). Understanding Video as a Tool for Teacher Education: Investigating Instructional Strategies Integrating Video to Promote Reflection. *Instructional Science*, 41. doi: 10.1007/s11251-013-9281-6.

Bragg, S. (2007). "It's not about systems, it's about relationships": Building a listening culture in primary school. En Thiessen, D. & Cook-Shater, A. (Eds.). *International handbook of student experience in elementary and secondary school*, 659-680. Netherlands: Springer.

Brockbank, A. & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Brookfield, S. (1998). Critically Reflective Practice. *The journal of continuing education in the health professions*, 18, 197-205.

Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Chung, H. & Van Es, E. (2014). Pre-service teachers' use of tools to systematically analyze teaching and learning. *Teachers and Teaching*. 20(2), 113-135.

Clandinin, D. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Philadelphia: The Palmer Press.

Clarà, M. & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico: cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141.

Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261-271. doi: 10.1177/0022487114552028



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://repe.org/poio>

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.

Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En Coll, C, Palacios J & Marchesi A. *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar*, 437- 458. Madrid: Alianza.

Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 523-545.

Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 281-301. doi:10.1016/j.tate.2005.11.005

Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *CurriculumInquiry*, 11, 43-71.

Evertson, C. & Green, J. (1989). La observación como indagación y método. En Wittrock, M.C., (Comp.), *La investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación*, 303-406. Barcelona: Paidós.

Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *EducationalResearcher*, 33(3), 16-25.

Fielding, M. & Bragg, S. (2003). *Student as researchers. Making a difference*. Cambridge: Pearson Pub.

Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.

Gelfuso, A. (2016). A Framework for Facilitating Video-mediated Reflection: Supporting Preservice Teachers as They Create Warranted Asserabilities about Literacy Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, 58, 68-79. doi: 10.1016/j.tate.2016.04.003



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

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

Gerbic, P. & Stacey, E. (2005). A purposive approach to content analysis: Designing analytical frameworks. *Internet and Higher Education*, 8, 45-59.

Griffiths, V. (2000). The Reflective Dimension in Teacher Education. *International Journal of Educational Research* 33(5), 539-555. doi: 10.1016/S0883-0355(00)00033-1

Kassila, R. & Lauriala, A. (2012). How do pre-service teachers' reflective processes differ in relation to different contexts?. *European Journal of Teacher Education*, 35(1), 77-89.

Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of realistic Teacher Education*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Korthagen, F. (2010). How teachers education can make a difference. *Journal of Education for teaching: International research and pedagogy*, 36, 407-423.

Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Sage: Beverly Hills, CA.

Landis, J.R. & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.

Lave, J. & E. Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lemke, J. L. (1990). *Talking science. Language, learning and values*. Westport: Ablex.

Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R.M., Ginesta, A. & Onrubia, J. (2013). Valoración de un sistema integrado de ayudas al aprendizaje en tareas de escritura colaborativa en Educación Superior. En Rodríguezllera, J.L.(Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona. doi: 10.1344/106.000002060

Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. & Onrubia, J. (2016). Educational Assistance to Improve Reflective Practice among Student Teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 14(2), 287-309. doi: 10.14204/ejrep.39.15070

Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. & Onrubia, J. (2017, published online). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 1-17. doi: 10.1080/02607476.2017.1296542





# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

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

Ngang, T. K., Nair, S. & Prachak, B. (2014). Developing Instruments to Measure Thinking Skills and Problem Solving Skills among Malaysian Primary School Pupils. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3760-3764. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.837

Ovens, A. & Tinning, R. (2009). Reflection as situated practice: A memory-work study of lived experience in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1125-1131.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF Éditeur.

Postholm, M.B. (2008). Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717–1728. doi:10.1016/j.tate.2008.02.024

Rasmussen, J. (2008). *Training teachers in Denmark: Ongoing reforms*. Danish submission to the Alliance: School of Education, University of Aarhus.

Rivas, J.I., Leite, A.E. & Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre experiencias, expectativas y cultura: profesorado, familias y estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356, 161-183.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey. *Teachers College Record*, 104, 842-866.

Scheuer, N., Pérez, M.P., Mateos, M.M, & Pozo, J.I. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Scheuer, N., Pozo, J.I., Pérez, M.P., Mateos, M.M., Martín, E. & De la Cruz, M. (Ed.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, 95-134. Barcelona: Graó.

Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. ISBN 9780465068784; 0465068782

Sluismans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. J. G. & Bastiaens, T. J. (2003). The training of peer assessment skills to promote the development of reflection skills in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 29, 23-42.

Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5ª ed.). Madrid: Morata.



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

Ward, J. R. & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education* 20, 243-257. doi:10.1016/j.tate.2004.02.004

Wood, D., J. S. Bruner, & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Yoon, H. G., & Kim, M. (2010). Collaborative Reflection through Dilemma Cases of Science Practical Work during Practicum. *International Journal of Science Education*, 32 (3), 283-301. doi: 10.1080/09500690802516538

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-45.

Zhu, X. (2011). Student teachers' reflection during practicum: plenty on action, few in action. *Reflective Practice*, 12(6), 763-775.

Zink, R. & Dyson, M. (2009). What does it mean when they don't seem to learn from experience? *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 163-174.