

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**ESCUELA DE POSGRADO**



La práctica reflexiva en la formación inicial docente en el contexto  
iberoamericano, una revisión de la literatura

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN  
CON MENCIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**AUTOR**

Marialena Huamán Cacha

**ASESOR**

Carmen Del Pilar Díaz Bazo

Abril, 2021

## RESUMEN

El presente estudio analizó las contribuciones de la práctica reflexiva en la formación inicial docente. Cabe precisar que tiene como objetivo general, analizar las tendencias en los estudios empíricos sobre la práctica reflexiva en la formación inicial docente en Iberoamérica, los objetivos específicos son los siguientes: i) Describir cómo se conceptualiza la práctica reflexiva en la formación inicial docente, ii) Describir los logros y dificultades de la práctica reflexiva en la formación inicial docente y iii) Describir cómo se desarrolla la práctica reflexiva en la formación inicial.

El estudio se abordó desde un enfoque cualitativo, a través del método de revisión de la literatura. Los estudios empíricos fueron encontrándose tras la búsqueda con descriptores en la base de datos Ebsco, los cuáles fueron seleccionándose a partir de criterios de inclusión y exclusión, resultando un total de 18 artículos. Asimismo, se elaboraron 3 matrices para el recojo de información, los cuáles facilitaron el análisis documental.

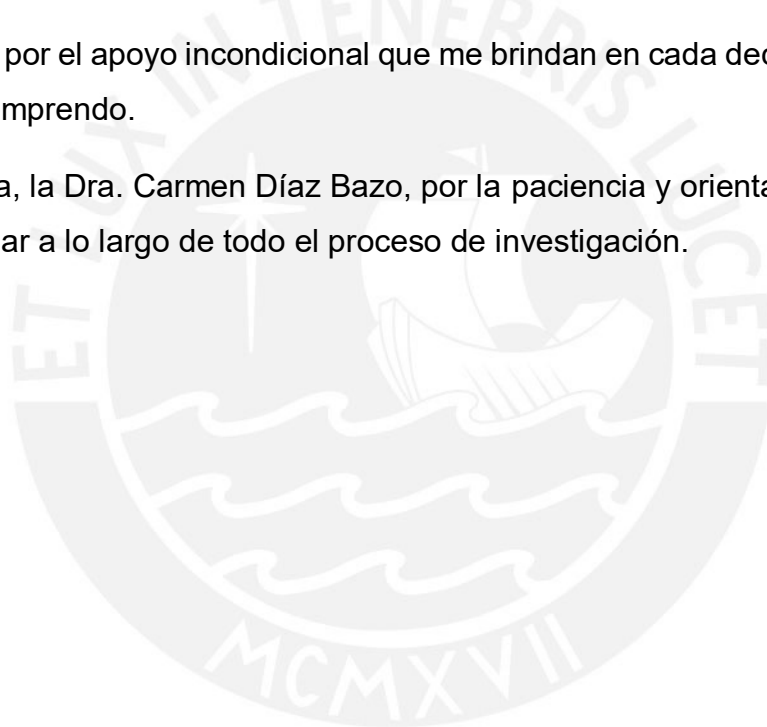
Los resultados de la investigación, evidencian que existe una tendencia por conceptualizar la práctica reflexiva hacia un examen crítico y continuo de la acción desempeñada. La experiencia de los futuros maestros, respecto a la práctica reflexiva se ha venido desarrollando a través de estrategias que movilizan la reflexión a nivel individual y colectivo, las primeras como: la escritura de relatos, diarios, reflexiones escritas y portafolios propician un espacio de reflexión personal a través de la redacción. En cuanto a las segundas, como: el seminario de práctica, la práctica colegiada y la triada formativa constituyen estrategias de reflexión colectiva, donde a través del diálogo, e interacción con los demás, se comparte la experiencia propia, se reflexiona y construye conocimiento en conjunto. Aplicar estas estrategias, ha permitido en los docentes en formación, ser conscientes de sus dificultades, plantear soluciones y saber cómo intervenir, sin embargo, también se han presentado dificultades, entre estas: las limitadas oportunidades de aproximación a la práctica en un contexto real, lo que minimiza la posibilidad para ejercer la reflexión.

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios, quien ha guiado mi camino hasta hoy.

A mi familia, por el apoyo incondicional que me brindan en cada decisión y proyecto nuevo que emprendo.

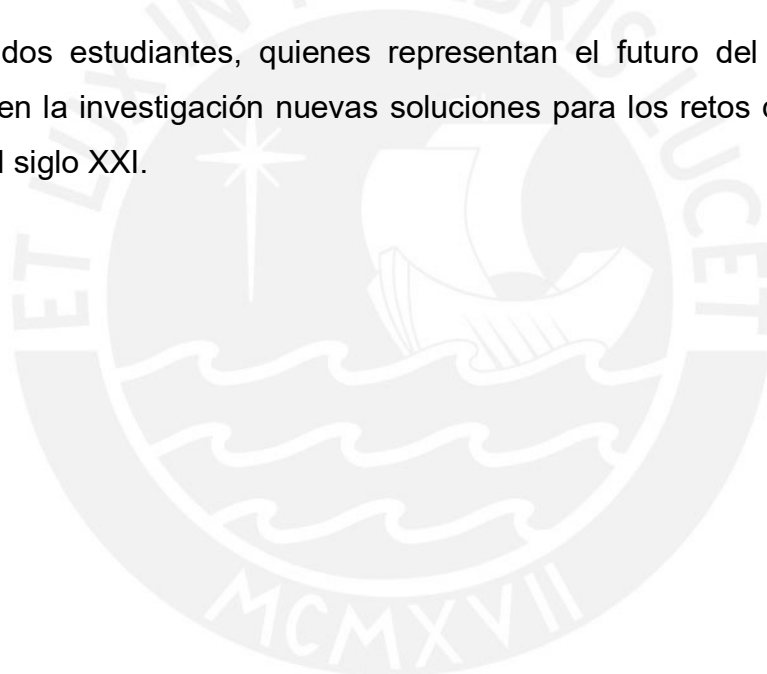
A mi asesora, la Dra. Carmen Díaz Bazo, por la paciencia y orientación que me ha podido brindar a lo largo de todo el proceso de investigación.



## DEDICATORIA

A mi familia, por su apoyo incondicional y por motivarme a ser perseverante en el proceso de la presente investigación.

A mis queridos estudiantes, quienes representan el futuro del país, para que encuentren en la investigación nuevas soluciones para los retos que demanda la sociedad del siglo XXI.



## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	9
CAPÍTULO I .....	14
ENFOQUE REFLEXIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.....	14
1.1 COMPETENCIA REFLEXIVA PARA LA PROFESIÓN DOCENTE .....	16
1.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA .....	16
1.3 NIVELES DE REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA .....	20
1.4 PROCESO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA .....	21
1.5 ESTRATEGIAS PARA EL PROCESO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA .....	23
1.5.1 Estrategias para la reflexión individual.....	23
1.5.1.1 El diario reflexivo.....	24
1.5.1.2 El portafolio.....	24
1.5.1.3 La tutoría individual.....	25
1.5.2 Estrategias para la reflexión colectiva.....	25
1.5.2.1 Seminarios en grupo.....	25
1.5.2.2 Reflexión compartida.....	26
CAPÍTULO II .....	27
CONTEXTO Y DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE .....	27
2.1 FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN IBEROAMÉRICA.....	28
2.1.1 En Brasil .....	30
2.1.2 En Chile .....	31
2.1.3 En Argentina.....	33
2.1.4 En Colombia .....	35
2.1.5 En España .....	36
2.2 SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL PERÚ .....	38
CAPITULO III .....	41
DISEÑO METODOLÓGICO .....	41
3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	41
3.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA .....	42
3.3 OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN .....	43
3.4 CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN .....	43
3.5 MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN .....	45
3.5.1 Criterios de inclusión y exclusión para la investigación .....	46
3.5.2 Bases de datos para la investigación.....	47

3.5.3 Búsqueda de los artículos de investigación de estudios empíricos .....	47
3.5.4 Selección de los artículos del estudio.....	47
3.6 TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN .....	50
3.7 TÉCNICA DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN .....	51
3.8 PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN .....	52
CAPÍTULO IV .....	53
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....	53
4.1 DESCRIPCIÓN DE LOS ARTÍCULOS EMPÍRICOS.....	53
4.2 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA .....	56
4.3 FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA REFLEXIVA .....	60
4.3.1 La práctica en la formación de profesores .....	60
4.3.2 La práctica reflexiva y sus conceptualizaciones .....	63
4.3.3 Desarrollo de la práctica reflexiva a través de estrategias que movilizan la reflexión .....	65
4.3.3.1 Estrategias de reflexión individual .....	66
a. Escritura de relatos. ....	66
b. Escritura de diarios.....	67
c. El portafolio.....	69
d. Reflexiones escritas. ....	69
4.3.3.2 Estrategias de reflexión colectiva. ....	70
a. El seminario de práctica. ....	70
b. La práctica colegiada. ....	71
c. La triada formativa.....	72
4.3.4 Logros y dificultades de la práctica reflexiva.....	73
CONCLUSIONES.....	75
RECOMENDACIONES .....	77
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	78
ANEXOS .....	88

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Cantidad de artículos revisados referente al tema de estudio, entre los años 2010 - 2019. ....	54
Figura 2: Porcentaje de los países donde se vienen desarrollando estudios empíricos sobre la práctica reflexiva en la formación inicial docente. ....	55
Figura 3: Porcentaje de los artículos empíricos publicados de acuerdo al idioma	55
Figura 4: Especialidades donde se presentan experiencias de práctica reflexiva.	57
Figura 5: Ciclos donde se desarrolla la practica reflexiva en la formación inicial docente por país.....	58
Figura 6: Estrategias más utilizadas para la práctica reflexiva en la formación inicial docente.....	59



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorías y subcategorías de la investigación .....	44
Tabla 2: Total de descriptores validados .....	47
Tabla 3: Número de artículos identificados y pre-seleccionados de acuerdo a los descriptores validados.....	48
Tabla 4: Matriz de identificación de los artículos empíricos.....	49
Tabla 5: Matriz para el análisis de información .....	51
Tabla 6: Instrumentos y técnicas para el recojo de la información de acuerdo a los artículos empíricos revisados.....	59
Tabla 7: Técnicas para el análisis de la información de acuerdo a los artículos empíricos revisados.....	60





## INTRODUCCIÓN

Actualmente, las demandas sociales exigen a la escuela la gran misión de educar, cuya responsabilidad recae en la labor docente (Tagle, 2011). Convirtiéndose en un reto para las instituciones formadoras de maestros, las cuales deberán asumir el proceso formativo contemplando el desarrollo de competencias, conocimientos, habilidades y actitudes acorde al contexto. Si bien, no son uniformes los sistemas de formación inicial docente a lo largo de la región Iberoamericana, existe un consenso por proveer un desarrollo profesional integral (OEI, 2013).

Siendo conscientes de esta gran responsabilidad, se requiere de un enfoque que convierta al docente en un agente transformador, crítico de su práctica, capaz de encontrar soluciones innovadoras y no reproductor de metodologías (Chehaybar, 2006 y Lozano, 2006). Sumado a ello, es necesario el dominio de estrategias para aprender a analizar, reflexionar y sistematizar la experiencia (Vezub, 2007), fomentar espacios de trabajo colectivo, pues promueve el intercambio de experiencias y mejorar el contexto propio (Pareja, Urquizu y Muñoz, 2007).

Es así como, la práctica pedagógica se convierte en una oportunidad para poder aprender a través de la experiencia, en ella se toman decisiones sobre el proceso de enseñanza, se determina su impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo profesional docente (Molina, 2008). Se convierte en un espacio formativo, cuando a través de la reflexión se resuelven las dificultades presentes en la práctica, se analizan los resultados de las estrategias empleadas y

se indaga nuevas formas de intervención. Es importante precisar que el conocimiento técnico, no queda aislado de la reflexión, por el contrario, se integra a esta, con el fin de construir conocimiento pedagógico.

En estos últimos años, a lo largo de la región Iberoamericana, se ha venido implementando un marco normativo que promueve el desarrollo de dimensiones: cognitivas, interpersonales e intrapersonales, así como generar espacios para potenciar la práctica a lo largo de la formación inicial docente, encargándosele esta misión a las instituciones formadoras. Sin embargo, resulta interesante conocer experiencias de práctica reflexiva, respecto a, ¿Bajo qué concepciones y cómo se han venido desarrollando?, ¿Cuáles han sido los logros y dificultades presentes?, ¿Qué estrategias se han venido implementando para su ejecución?, etc. Por consiguiente, esta investigación tiene como objetivo: Analizar las tendencias en los estudios empíricos sobre la práctica reflexiva en la formación inicial docente en Iberoamérica.

Para ello, se recurrirá a una revisión de la literatura, donde a través de una búsqueda sistemática y análisis de artículos empíricos, se dará respuesta a la pregunta que guía esta investigación ¿Cuáles son las tendencias en los estudios empíricos sobre práctica reflexiva en la formación inicial docente?

Es por ello, que se han considerado tres objetivos específicos: (i) describir cómo se conceptualiza la práctica reflexiva en la formación inicial docente; (ii) describir los logros y dificultades de la práctica reflexiva en la formación inicial docente y (iii) describir cómo se desarrolla la práctica reflexiva en la formación inicial; los cuáles permitirán dar respuesta al objetivo general.

Se resalta la importancia de esta investigación, pues brindará aportes que podrían ser tomados por los docentes encargados de la formación de los futuros maestros, al conocer las conceptualizaciones que fundamentan la formación reflexiva en la práctica pre profesional que existen en otros países, las estrategias que se vienen desarrollando y los niveles de reflexión a los que se ha logrado alcanzar producto de la experiencia, además de saber, si hay una tendencia a trabajar a nivel individual o colectivo, los logros que ha traído consigo y las limitaciones que han dificultado su ejecución, etc. Por otra parte, en el caso de los docentes en formación, los invita a poder revisar su práctica, evaluarla y así mejorar

su desempeño, en consecuencia, sean capaces de brindar una enseñanza de calidad, puesta al servicio de los estudiantes. De esta manera, también constituye un aporte para la línea de investigación de Formación y desarrollo profesional en el campo educativo, de la mención Gestión educativa de la Maestría en Educación.

El informe se organiza en cuatro capítulos, el primero titulado: Enfoque reflexivo en la formación inicial docente, en este se sustenta el enfoque que respalda la práctica reflexiva conceptualizada bajo los aportes de Dewey (1933), Schön (1992), Zeichner (2012), etc. Del mismo modo, se describen y distinguen los niveles de reflexión que contribuyen a comprender el desarrollo gradual del proceso reflexivo, se detallan estrategias a nivel individual y colectivo que pueden considerarse para la reflexión.

El segundo titulado: Contexto y desafíos de la formación inicial docente, brinda información respecto a cómo los países como: Brasil, Chile, Argentina, Colombia, España y Perú reconocen como factor directo de la calidad de enseñanza, la experiencia inicial de formación docente (Vaillant, 2018). Además, porque desde su base legal y a través de sus ministerios se han ido promulgando leyes y actualizando orientaciones curriculares para ofrecer una preparación de calidad de los futuros maestros. Asimismo, porque se han comprometido lograr lo establecido en el proyecto “Metas al 2021”, el cual establece como una de sus metas “Mejorar la formación inicial docente del profesorado” (OEI, 2013, p. 64).

El tercero titulado: Diseño metodológico, en el cual se sustenta la metodología rigurosa que siguió esta investigación. En este capítulo se describe el enfoque cualitativo y el tipo de investigación, documental. Se delimita el problema de investigación, el objetivo general y específicos, las categorías y subcategorías de la investigación. Asimismo, se precisa el método de investigación, que fundamenta el estudio, la revisión de la literatura, el cual fue elegido porque permitió la búsqueda sistemática, la selección de los artículos empíricos en base a los criterios de inclusión y exclusión, para su análisis posterior. De esta manera, el análisis documental como técnica para el recojo de información, permitió la descripción e interpretación de la información, de acuerdo con los objetivos del estudio.

Se elaboraron tres matrices, cuyos datos permitieron analizar la información. Cabe resaltar que, si bien este estudio se llevó a cabo, bajo la revisión de artículos empíricos, se aseguró la ética en la investigación.

El cuarto capítulo titulado: Análisis e interpretación de resultados, tomó en cuenta los datos de cada artículo empírico, a nivel del año de publicación, idioma y país de procedencia, con el fin de poder analizar la información. Así también, se analizó cada estudio a nivel metodológico, se describió la muestra, el instrumento y técnica para el recojo de información, así como para el análisis. Se terminó analizando los resultados en función de las categorías y subcategorías del estudio, contrastándose con la teoría establecida en el marco teórico.

Asimismo, en ese capítulo, se exponen los principales hallazgos, se determinó que existe una tendencia por conceptualizar la práctica reflexiva hacia un examen crítico y continuo de la acción desempeñada. Tras analizar las diferentes experiencias sobre práctica reflexiva en la formación inicial docente, podemos decir que se ha venido desarrollando a través de estrategias que movilizan la reflexión a nivel individual y colectivo, las primeras han propiciado un espacio de reflexión personal a través de la escritura, entre ellas destacan los relatos, diarios, portafolio y reflexiones escritas. En cuanto, a las segundas, a través del diálogo e interacción con los demás, se ha podido compartir experiencia, reflexionar y construir conocimiento en conjunto, resaltando: los seminarios de práctica, práctica colegiada y la triada formativa. Aplicar ambas estrategias, a nivel individual y colectivo ha contribuido a la construcción de saberes y a perfilar el desempeño.

Por otro lado, las experiencias de práctica reflexiva en la formación inicial, han traído consigo logros, como haberles permitido a los futuros docentes ser conscientes de sus propias dificultades, plantear soluciones y saber cómo intervenir. Sin embargo, también se han presentado dificultades, entre ellas, las limitadas oportunidades de aproximación a la práctica en un contexto real, lo que minimiza la posibilidad para ejercer la reflexión, o que esta experiencia de práctica reflexiva se haya llevado a cabo mayoritariamente en los últimos ciclos de la carrera, como también que la experiencia de práctica reflexiva, en casi todas las intervenciones haya sido de carácter individual, dejando de lado lo colaborativo,

limitándose la oportunidad de poder escucharse entre sí y aceptar comentarios divergentes.

Finalmente, se presentan las conclusiones, recomendaciones y referencias bibliográficas de la investigación. Es importante considerar que una dificultad encontrada a lo largo de la investigación, fue al momento de seleccionar los artículos empíricos, pues si bien inicialmente hubo una cantidad considerable, muchos de estos no necesariamente estaban vinculados al tema, por el contrario, había mayor información sobre la experiencia de la práctica reflexiva en los docentes en servicio o universitarios.



## **CAPÍTULO I**

### **ENFOQUE REFLEXIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE**

Actualmente, la educación atraviesa cambios los cuáles buscan responder a los nuevos escenarios que atraviesa la sociedad. Los maestros se convierten en pieza clave para obtener mejores resultados de aprendizaje y asumir desafíos que la educación demanda. Por ello, desde la formación inicial, el promover el desarrollo de competencias profesionales se ha erigido como uno de los factores condicionantes de la calidad en los sistemas educativos (Tagle, 2011). Si bien, ya no es suficiente que el docente cuente con un buen dominio disciplinar y metodológico, la formación inicial amerita un cambio de enfoque, que responda a las demandas actuales que requiere la labor docente (Vaillant, 2004), una propuesta formativa que estimule el pensamiento reflexivo y la reconstrucción del conocimiento (Tagle, 2011).

Se han propuesto diversos enfoques que orientan la formación inicial docente, entre estos, el enfoque técnico, el cual guía la docencia hacia el conocimiento científico existente sobre la educación, propone una formación destinada a aprender un conjunto de técnicas didácticas que se han de dominar para dar solución a las dificultades en la práctica, convirtiendo al futuro docente en un ingeniero educacional, que orienta su práctica pedagógica hacia un acto rutinario (Contreras, 1996 y Rodrigues, 2013).

La formación inicial requiere de espacios para la discusión y el trabajo colectivo, espacios donde se reflexione sobre la práctica y esta se vea sometida a una evaluación continua, donde las aulas universitarias se conviertan en espacios de encuentro, diálogo y construcción de conocimientos, donde el aprendizaje esté relacionado con el cambio (Anguita y López, 2004, citada en Arandia, 2004). En ese sentido, el enfoque reflexivo se hace presente, no sólo para generar esos espacios, sino también para integrar los conocimientos teóricos adquiridos y los resultantes de la experiencia (Wallace, 2002 citado en Tagle, 2011).

Según Ramón (2013) el enfoque reflexivo, busca que se examinen críticamente las actitudes, valores, creencias y la propia práctica, para así identificar situaciones que requieren ser mejoradas o replanteadas. Saric y Steh (2017), sostienen que este enfoque, requiere deconstruir y reconstruir críticamente el propio actuar, para así propiciar un proceso de transformación.

El enfoque reflexivo, según, Chehaybar (2006) convierte al docente en un agente transformador de su práctica, cercano a la realidad de sus estudiantes, que no busca reproducir habilidades o metodologías, sino hacerlo capaz de prever y encontrar respuestas innovadoras y creativas ante las situaciones que se presenten (Lozano, 2006). Es así que, a diferencia del enfoque técnico, el enfoque reflexivo busca transformar la educación, desde los métodos de enseñanza, el conocimiento en la práctica y rol reflexivo del docente. No es suficiente observar la práctica y “hacer una simple reflexión, se requiere manejar estrategias concretas de análisis y reflexión crítica sobre las actividades, para aprender a sistematizarla y sacar lo mejor de ella” (Vezub, 2007, p.13).

Si bien, el saber teórico y práctico han de ir conectados, la teoría permite orientar al docente a través de la práctica, pero es a partir de esta última donde se valida la teoría (Restrepo, 2004). El futuro docente será capaz de construir su saber pedagógico a través de las adaptaciones o transformaciones que su práctica demande, tomando en cuenta el contexto de intervención, la deconstrucción y reconstrucción de su práctica (Restrepo, 2004 y Abreú, 2016). El enfoque reflexivo se apoya en una visión constructivista del aprendizaje porque será el docente en formación, quien construya conocimiento como resultado de su experiencia y de la investigación, evitando así replicar ideas creadas por terceros (Lamas, 2010)

## **1.1 COMPETENCIA REFLEXIVA PARA LA PROFESIÓN DOCENTE**

La formación inicial docente, tiene entre sus principales funciones formar profesionales con disposición para aprender de la experiencia, capaces de reflexionar sobre su actuación y sobre lo que quisieran hacer (Perrenoud, 2001), tiene como desafío seguir fomentando la capacidad de observación, análisis y de metacognición, para así poder reflexionar sobre la práctica (Lafortune, Mongeau y Paláselo, 1998; citado en Perrenoud, 2001).

La competencia reflexiva supone la movilización de conocimientos teóricos, prácticos, teorías implícitas, experiencias, emociones y valores, es una competencia de configuración holística y compleja que permite ser consciente de la práctica y de reflexión sobre la actuación (Gómez, 2011). Hace posible que se tomen mejores decisiones, pues se actúa desde una perspectiva integral, que permite un mejor desenvolvimiento en la praxis (Gómez, 2018). Promueve la investigación de la práctica para comprenderla y mejorarla, pues busca formar profesionales reflexivos, que a partir de su práctica generen toda una serie de procesos que lleven a la transformación de su persona y del contexto (Domingo, 2013).

Paulo Freire, a fines de la década de los 60, propuso una educación para la transformación, una pedagogía liberadora, capaz de dirigir a la persona, hacia la reflexión y actuación sobre la realidad en la que vive. La propuesta de Freire, es significativa en la formación de los maestros, pues exige un docente, con un alto sentido crítico, reflexivo, con libertad de pensamiento, capaz de resolver problemas e innovar su práctica, consciente que en tanto se educa, uno es educado (Freire, 1970).

Hoy en día, un profesional que se limite a una formación técnica queda relegado, es necesario que muestre disposición para aprender, pues alejado de la reflexión vivirá creyendo que es un buen maestro cada vez que cuenta con un buen dominio disciplinar (Giroux, 1990).

## **1.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA**

Schön (1987) hace una crítica a la racionalidad técnica, reconoce que el conocimiento teórico es algo elemental que todo profesional ha de dominar, sin embargo, este no puede estar ajeno al conocimiento práctico, aquel que se



construye al reflexionar en la acción y sobre esta. Por ello, define la práctica reflexiva como el saber que se construye a partir de la reflexión sobre y en la acción, ambas toman en cuenta la experiencia, pues a partir de esta, se genera conocimiento práctico que modifica y mejora el marco de actuación docente (Schön, 1992).

Asimismo, establece los componentes reflexión sobre la acción y reflexión en la acción, la primera implica la evocación de pensamientos y sentimientos haciendo una reconstrucción de la acción realizada, analizando los conocimientos aplicados y su relevancia para el contexto con el fin de modelar la acción futura. El segundo componente refiere a que, frente a un problema en la acción, es necesario reflexionar de manera inmediata, es decir, pensar sobre la marcha. La reflexión en la acción reconstruye o genera conocimientos, la reflexión sobre la acción sirve para aprender sobre la experiencia y que sirva para el futuro (Schön, 1992).

Sumado a ello, Schön (1987) refuerza la idea de hacer de los futuros profesionales, investigadores reflexivos, de esta manera, serán capaces de garantizar un quehacer competente al innovar y dar respuesta a situaciones complejas y reales que demande su práctica.

Para Barnett (1992) citado en De la Torre, Delgadillo y Navarro (2014), la práctica reflexiva promueve la capacidad de observarse a sí mismo e iniciar un diálogo crítico, donde se interroguen pensamientos, actitudes y acciones. Según Domingo (2013) es un modelo de auto-formación permanente en el que la experiencia se convierte en objeto de reflexión, para poder mejorarla; de esta manera, considerando ambas posturas, asumimos que quien se está formando es consciente no sólo de sus resultados de aprendizaje, sino también de su propio proceso formativo.

Zeichner (2012) señala que la práctica reflexiva permite afrontar y responder a los problemas que demanda la práctica pedagógica, en un proceso de comprender y optimizar el ejercicio docente. De esta manera, se construyen conocimientos, pues se analiza y reflexiona sobre la experiencia, se examinan críticamente las actitudes, creencias y valores (Ramón, 2013). Es decir, se promueve el pensamiento reflexivo, al realizar un “examen persistente y cuidadoso de toda creencia o forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la

sostienen” (Dewey, 1989, p. 25). Se trata de observar, analizar, dar respuestas a las dificultades identificadas e intervenir desde una perspectiva crítica, destacándose la oportunidad de hacer más consciente la propia actuación y otorgarle mayor significado (Dewey, 1993). Pues, como diría Freire (1970) la reflexión por sí sola no produce una transformación, para lograrlo debe estar acompañada de la acción.

Tras conceptualizar la práctica reflexiva, es importante identificar sus principales características, que a continuación se mencionarán y se explicitarán en base a autores. Según Jimenez, Rossi y Gaitán (2017) es intencionada, porque tiene como finalidad transformar la práctica pedagógica, toda vez que se presenten situaciones que alteran su normal desarrollo, ello implica tomar decisiones que permitan construir o reconstruir conocimientos a partir de la experiencia (Schön, 1998).

Es contextualizada, porque de acuerdo a Domingo (2013) las decisiones que se tomen, responden a una realidad en la que se desarrolla la práctica. En ese sentido, se convierte en la respuesta consciente y planificada entre el conocimiento teórico y el práctico que surgen en un determinado contexto, previendo así, las consecuencias de las acciones (Mejía, 2018).

Podemos decir, según Freire (2004) que va más allá del aula, porque invita a la reflexión sobre la práctica considerando un ámbito amplio de análisis, el contexto social, económico y político donde se lleva a cabo la acción educativa. Es transformadora, porque a través de la práctica se renueva la teoría en base a los conocimientos prácticos (Bonifacio, 2009).

Es sistemática, porque conlleva un orden metodológico, se emplean instrumentos que aseguran el seguimiento, evaluación y retroalimentación de la acción, para ello se puede hacer uso de un diario de clases, anecdotario o cualquier otro instrumento que le permita llevar la cuenta de aquello en lo que centra su reflexión y toma de decisiones. De esta manera, se escogen las estrategias más adecuadas para cada intervención que se realice (Mejía, 2018). Por otro lado, es permanente, porque se asume la práctica como un compromiso dinámico que busca ir más allá de las situaciones rutinarias, porque identifica que hay algo de la

realidad por cambiar o mejorar y deja su estado de comodidad y es capaz de enfrentarla poniendo a prueba su experiencia y conocimientos (Mejía, 2018).

Frente a las características presentes en la práctica reflexiva, Freire (2004), propone habilidades, saberes y virtudes que han de estar presentes en el perfil profesional de todo educador, entre estas: poseer altas expectativas sobre el propio quehacer docente, enseñar a pensar y optimizar el razonamiento, respetar a los estudiantes y sus saberes, ser capaz de cambiar situaciones inesperadas en algo positivo, aprender a escuchar, aceptar la crítica, contar con mentalidad abierta al diálogo y al debate, tomar decisiones, fomentar una educación para la libertad, a través de la investigación y ser consciente que la autoridad se afianza en coherencia con la ética.

Es importante mencionar, que se ha venido conceptualizando, la práctica reflexiva como un proceso de reflexión individual, que ha de estar presente en el quehacer cotidiano, pero también, se realiza de forma colectiva, mostrándose como una oportunidad para aprender de los otros, al intercambiarse experiencias y conocimiento técnico pedagógico. De esta manera, aquellos conocimientos que se construyan servirán para mejorar el propio contexto (Rodrigues, 2013 y Rodríguez, 2019).

Reflexionar de manera colectiva requiere de una mentalidad abierta, honesta y con disposición para poder escuchar y ser escuchado (Pareja, Urquizu y Muñoz, 2007). Cabe señalar que tanto para la reflexión individual y colectiva se requieren de “estrategias de análisis y reflexión crítica sobre la práctica, para sistematizarla y sacar lo mejor de ella” (Vezub, 2007, p. 13).

Por último, la práctica reflexiva se convierte en una herramienta importante en entornos de aprendizaje profesional, se sugiere que no sólo se analice la experiencia propia de la práctica, sino también las emociones, creencias, el resultado de las decisiones tomadas y los nuevos aprendizajes que surgen, de esta manera se estimula el crecimiento personal y se conciben profesionales autónomos (Mathew y Prince, 2017).

### 1.3 NIVELES DE REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Tras conocer las conceptualizaciones de la práctica reflexiva, características y el impacto positivo que aporta, es importante identificar los niveles de reflexión a los que se puede alcanzar sobre la práctica. Van Manen (1977) desarrolló una propuesta sobre niveles de reflexión en la práctica, que convierten al docente en un auténtico profesional crítico de su propio quehacer pedagógico. Sin embargo, para efectos de esta investigación, se tomará la propuesta de Larrivee (2008) quién establece un modelo, a partir de la contribución de Van Manen (1977) e incorpora un primer nivel, al cual llama pre reflexión, es importante precisar que se eligió esta escala, porque permite una mayor comprensión de la profundidad de la reflexión sobre la práctica, que inicia con un nivel más simple de análisis hasta llegar al más complejo.

Asimismo, porque permite conocer el nivel de reflexión en la que se ubica el docente, fomenta la investigación, invita a la construcción continua del conocimiento y a crear nuevas propuestas de intervención (Van Manen, 1977). Al llegar al último nivel de la reflexión, el docente podrá gestionar su propio aprendizaje y revertir su práctica pedagógica, obteniendo mejores resultados (Larrivee, 2008), así tenemos los siguientes niveles:

**a. Pre reflexión:** Es la reacción inmediata, rutinaria y sin análisis previo, de las situaciones que ocurren en la práctica. Se le atribuye la responsabilidad de las dificultades presentes a los estudiantes (Larrivee, 2008). Este nivel no respalda sus concepciones sobre la enseñanza, en la teoría o investigación ni se adapta a las necesidades de los estudiantes, se deja llevar por las creencias (Larrivee, 2008 y Domingo, 2011).

**b. Reflexión técnica:** Este nivel de reflexión se centra en el uso de conocimientos esenciales, la aplicación de teorías, métodos, estrategias y técnicas, determinando el impacto que trae consigo en la práctica pedagógica, es decir, si estos responden efectivamente ante las demandas de aprendizaje de cada estudiante (Van Manen, 1977; Gómez, 2011). Se focaliza en la eficiencia de los medios utilizados, se trata de una reflexión hermenéutica y no permite una perspectiva crítica (Jarpa, Haas y Collao, 2017). Además, al tomar una decisión, no

considera el contexto del aula o entorno local, para la toma de decisiones (Van Manen, 1977, Larrivee, 2008 y Rodrigues, 2013).

**c. Reflexión pedagógica:** En este nivel, se analiza el impacto de la práctica en el aprendizaje de los estudiantes y cómo esta se puede mejorar. Involucra un nivel más alto de reflexión, que se fundamenta en el conocimiento pedagógico, didáctico e investigaciones educativas (Larrivee, 2008). Según, Van Manen (1977) en este nivel se reflexiona sobre el uso de determinadas estrategias y recursos, se toman decisiones contextualizadas sobre aquellos asuntos pedagógicos que se requieren afianzar. Se tiene por objetivo la mejora continua de la práctica y con ello, una mejora en los aprendizajes (Larrivee, 2008).

**d. Reflexión crítica:** Este último nivel, involucra principios morales y éticos en la reflexión sobre la práctica en el aula y del quehacer pedagógico, considerando el contexto en el que se desarrolla (Van Manen, 1977 y Larrivee, 2008). Asimismo, promueve la investigación y la reflexión crítica de la enseñanza y de los resultados obtenidos producto de esta (Gómez, 2011).

Es importante precisar que los niveles de reflexión, ayudan a poder conocer la propia práctica pedagógica. La propuesta de Larrivee (2008) permite comprender que, la toma de conciencia sobre la práctica y la profundidad de la reflexión que se tenga sobre esta, puede alcanzar diferentes niveles de complejidad, pues se trata de un proceso de análisis sobre la acción realizada.

Que los futuros maestros conozcan y aprendan a identificar los niveles de reflexión, les permite comprender cómo aplicaron los conocimientos pedagógicos y didácticos sobre su práctica, determinar cuáles fueron los efectos, para así establecer nuevas formas de intervención (Lamas y Vargas, 2015). Por otro lado, de querer alcanzar el nivel más complejo de reflexión, requiere la movilización y un desarrollo gradual de las habilidades reflexivas, las cuáles han de reforzarse durante todo el proceso de formación (Ryan, 2015). Sumado a ello, es necesario, contar con un acompañamiento adecuado (Lamas y Vargas, 2015).

#### **1.4 PROCESO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA**

Para construir el proceso que sigue la práctica reflexiva, esta investigación, recoge el aporte de Schön (1992), al considerar la reflexión en la acción, es decir al reflexionar sobre la acción en curso. Este proceso, permite identificar y analizar

situaciones presentes en la práctica, dar respuesta a lo ocurrido a través de acciones que surgen de manera inmediata, busca que se tome conciencia, se cuestionen los conocimientos previos a partir de la reflexión con el fin de establecer mejoras. Este proceso, contempla los siguientes pasos, que a continuación se describen:

**a. Identificación de la acción sobre la cual recaerá la reflexión.** En la práctica pedagógica puede suscitarse situaciones inesperadas, estas pueden ser resueltas a través de estrategias que van surgiendo de manera espontánea como respuesta ante las dificultades que se presentan, sin embargo, esta respuesta automática, podría traer consecuencias positivas o negativas, produciéndose una situación agradable o desagradable para quien está a cargo (Schön, 1992).

Orientar la atención ante lo que ocurre en el aula, es aquello que (Schön (1992) llamaría “reflexión en la acción”, pues hace referencia a la reflexión mientras se interviene, donde las decisiones que se toman se hacen en función del conocimiento experiencial (Schön, 1992).

**b. Activación de saberes en la acción.** Ante los sucesos ocurridos de manera repentina en la práctica pedagógica, se activan los saberes de manera rápida, a través de acciones que buscan dar respuesta a lo ocurrido. Según Zeichner (2012) el “saber hacer” surge como una respuesta espontánea, involucra dos tipos de conocimiento: el saber teórico y saber práctico, el primero aprendido durante la formación inicial y el segundo a través de la experiencia, ambos se integran y sirven para afrontar la práctica diaria. Es por ello que, el ejercicio continuo de la reflexión crítica, permite identificar qué conocimientos que se ponen en práctica son los más pertinentes en una determinada situación (Zeichner, 2012).

**c. Reflexión y experimentación en la acción.** La reflexión constituye un medio para la toma de conciencia de lo ocurrido en la práctica pedagógica, pues muchas veces los conocimientos iniciales no son suficientes para resolver las necesidades que demanda la práctica, se requiere cuestionarlos a partir de la reflexión en la acción para que se actualicen y puedan dar respuesta con una estrategia efectiva e inmediata a una determinada situación (Schön, 1992 y Mejía, 2018). Para reflexionar es necesario realizar una serie de cuestionamientos sobre la práctica, por ejemplo: ¿Cómo se actuó?, ¿Qué está pasando o está por pasar?,

¿Qué se puede hacer?, ¿Qué precauciones hay que tomar?, etc. (Perrenoud, 2010) pues, de esta manera los conocimientos podrán reestructurarse.

**d. Reflexión sobre la experimentación en la acción.** La reflexión sobre la práctica pedagógica permite identificar las potencialidades y falencias que esta presenta y así poder mejorar el propio desempeño (Schön, 1992 y Camarillo, 2017). La reflexión sobre la acción permite analizar detenidamente aquellas estrategias empleadas ante un acontecimiento inesperado en la práctica. “Resulta de suma importancia porque brinda argumentos para determinar si la reflexión en la acción tuvo éxito, puede mejorarse o debió tomarse otra decisión con relación al contexto” (Mejía, 2018, p. 20).

**e. Reflexión sobre la reflexión en la acción.** La reflexión se puede llevar a cabo a nivel individual o colectivo, pero de forma más argumentada. Este último paso, permite evaluar todo lo que se ha realizado y es el más importante para el aprendizaje crítico y continuo por parte del docente reflexivo (Mejía, 2018).

La reflexión sobre la reflexión en la acción refiere al cuestionamiento de todos los aspectos involucrados en la acción y que han llevado a cabo la reconstrucción de la práctica. Se trata de una metarreflexión “un proceso constante y continuo de observación, análisis, interpretación y reinterpretación de la percepción que se tiene de la propia reflexión” (Colón, 2014, p. 193).

## **1.5 ESTRATEGIAS PARA EL PROCESO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA**

La práctica reflexiva como proceso continuo y sistemático que busca el cambio y la autonomía de los que la realizan (Mejía, 2018), requiere de formas y medios concretos que permita lograrlo, así también de una preparación metodológica basada en estrategias que asegure su desarrollo (Domingo y Gómez, 2014).

### **1.5.1 Estrategias para la reflexión individual**

La reflexión individual tiene un claro objetivo fomentar la competencia reflexiva del docente y aprendizaje autónomo sobre su práctica pedagógica, para ello se necesita analizar su experiencia, conocimientos, sentimientos e ideas de manera personal. A continuación, se describen las principales estrategias y recursos para la reflexión individual:

**1.5.1.1 El diario reflexivo.** Es un documento escrito, en el que el docente registra de manera sistemática sus impresiones, pensamientos y reflexiones de lo ocurrido en su práctica (Zabalza, 2005; Saiz y Susinos, 2016). Si bien, no tiene una estructura estándar, escribir en el diario reflexivo configura un espacio personal de análisis respecto a la práctica pedagógica, todo lo que se recoja permite posteriormente interpretar, reflexionar y aprender (Zabalza, 2005).

Así pues, “el resultado del proceso reflexivo se convierte en un insumo que impacta en el aprendizaje docente y que posibilita que sea él quien elabore sus propias teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza” (Jarpa, Haas y Collao, 2017, p. 167). Por otro lado, propicia la evaluación y reajuste de los procesos didácticos, convirtiéndose en fuente para el desarrollo profesional. De esta manera, el diario reflexivo, se convierte en un recurso que moviliza la escritura y la reflexión, integrando lo expresivo y referencial en un mismo relato (Jarpa, Haas y Collao, 2017).

**1.5.1.2 El portafolio.** Es una herramienta de autoevaluación para el desarrollo profesional, que facilita la reflexión sobre la actuación personal, permite identificar, comprender los aciertos y dificultades presentes en la práctica (Atienza y Gonzales, 2010; Arbesú y Gutiérrez, 2014). Facilita, la práctica reflexiva en la acción, puesto que se recolectan las evidencias sobresalientes como también aquellas que no resultaron satisfactorias, al hacerlo se genera conciencia y autocrítica respecto al propio desempeño (Arbesú y Gutiérrez, 2014).

A diferencia, de otras herramientas que motivan la reflexión, el portafolio no prioriza la teoría para reflexionar, por lo contrario, se sitúa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluye el estado de ánimo del sujeto al inicio de la elaboración del portafolio y de sus objetivos a alcanzar, se muestran las evidencias del proceso y se reflexiona a partir de estas (Atienza y Gonzales, 2010).

Las evidencias que se aporten han de estar relacionados directamente a la actuación, por ejemplo: los planes de clase, actividades de enseñanza, resultados de aprendizaje de los estudiantes, notas de seminarios o congresos en los que se participó, etc. (Atienza y Gonzales, 2010). De esta manera la reflexión, no sólo se orienta hacia el pasado, sino también hacia el futuro porque sirve como base para proponer metas con el fin de obtener mejoras (Atienza y Gonzales, 2010).



**1.5.1.3 La tutoría individual.** La práctica reflexiva requiere de un acompañamiento permanente, donde un tutor guíe al práctico reflexivo, a través de procesos mediadores a observar su práctica, lo motive a la reflexión a través del diálogo y le permita ser consciente de lo que hizo para afrontar las situaciones difíciles que se le presenten. La tutoría individual, conlleva un compromiso de mejora progresiva que será encaminada por el tutor para lograrlo, también se llevan a cabo capacitaciones y se entregan materiales de soporte (Álvarez 2002, citado en Sánchez y Jara 2014).

### **1.5.2 Estrategias para la reflexión colectiva**

La reflexión colectiva de la práctica docente representa una innovación que contribuye a la formación de contextos educativos abiertos al diálogo, reflexivos y comprometidos con una mejora continua. La reflexión colectiva genera la construcción de conocimiento, tras compartir la experiencia y los saberes propios con el de los demás, direccionando de esta manera la práctica y consolidándose una comunidad de aprendizaje (Rodríguez, 2019).

Según Zeichner (1993) la reflexión de manera conjunta, ayuda a comprender la práctica desde otras perspectivas de interpretación, se van exponiendo las teorías implícitas respecto a la enseñanza y a la vez se cuestionan. A continuación, se describen algunas estrategias

**1.5.2.1 Seminarios en grupo.** Constituye una estrategia que potencia los procesos reflexivos a través de la investigación (Susinos y Saiz, 2016). Para llevar a cabo un seminario en grupo, se establecen cuatro fases, iniciándose con la indagación a partir de una situación problemática identificada en la práctica, se busca y recoge información de diversas fuentes, que permita una mayor comprensión. Los resultados obtenidos son socializados en grupo, considerando que los aportes que surgen enriquecen la reflexión. Posteriormente, se elabora un plan de intervención con el fin de obtener mejoras, generándose así, conocimiento producto de la reflexión individual como colectiva (Susinos y Saiz, 2016).

Finalmente, se procede a mostrar la síntesis del proceso reflexivo que se ha efectuado, así como las conclusiones; para complementar el proceso se puede invitar a una persona que se desenvuelva en el ámbito educativo y sea ajena al proceso formativo de la Institución, para que retroalimente la experiencia, desde

una mirada externa, con nuevos aportes que, hasta el momento, no han aparecido (Saiz y Susinos, 2016).

**1.5.2.2 Reflexión compartida.** Estrategia que permite estimular el diálogo profesional entre tutor y estudiante sobre el conocimiento práctico. La reflexión compartida, consiste en la selección de una dificultad identificada en la práctica, en torno al cual el tutor y estudiante dialogarían respecto a lo ocurrido y elaborarían conclusiones respecto a su aprendizaje profesional (Barrios y Montijano, 2014)



## **CAPÍTULO II**

### **CONTEXTO Y DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE**

Existe un compromiso a nivel internacional sobre los objetivos de desarrollo sostenible, establecidos en la agenda al 2030, los cuáles fueron aprobados por la Asamblea general de las Naciones Unidas en el 2015. Entre los principales objetivos, se destaca el cuarto “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Naciones Unidas, 2018, p. 27). De acuerdo con la Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y la UNESCO Santiago (2018), este objetivo, ha logrado enfocar la atención en los docentes y prestarle importancia a la formación inicial, lo que se ve reflejado a través de políticas educativas, directrices curriculares y desarrollo de competencias en diferentes países.

La formación inicial docente, ha venido presentando cambios, con el fin de asumir el reto de acoger nuevas formas de acceder al conocimiento, ello ha requerido reorientar los procesos de enseñar y aprender en la educación a nivel superior, comprender la formación en la práctica y los paradigmas que las sostienen (Figuroa, 2018). Por otro lado, se necesita de estrategias que promuevan el desenvolvimiento autónomo, la capacidad para aprender continuamente y asumir la investigación como medio para inspirar la práctica (Groff, 2012). Según OREALC/UNESCO Santiago (2018) se exige a las instituciones formadoras de docentes, fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, innovar para crear ideas originales, desarrollar la habilidad para resolver problemas, acceder,

evaluar y emplear la información de manera eficiente, trabajar de manera colectiva, participar de espacios de reflexión, motivar a los futuros maestros a aprender de manera autónoma y que sean capaces de saber cómo aprenden o cuáles son las formas más idóneas para que lo hagan.

## **2.1 FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN IBEROAMÉRICA**

En el 2008, los países que componen la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) con el objetivo de garantizar una educación de calidad, se plantearon un proyecto colectivo "Metas Educativas al 2021", el cual establece como octava meta general, fortalecer la profesión docente, esta a su vez contempla la meta específica n°20 orientada a mejorar la formación inicial del profesorado de los niveles de primaria y secundaria, cuyo fin es acreditar la formación inicial mediante la obtención de los títulos profesionales (OEI, 2013).

Si bien, no son uniformes los sistemas de formación inicial docente, a lo largo de la región existe un consenso por proveer un desarrollo profesional, dirigido a la formación en competencias (OEI, 2013). Asimismo, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y la Unesco (2018) exigen formar a los futuros docentes bajo conocimientos, habilidades y actitudes, que permitan responder de manera eficiente a las demandas presentes en la práctica.

Estas competencias y habilidades, se integran en tres dimensiones: cognitiva, intra- personal e inter-personal, que a su vez guiarán la labor de las instituciones formadoras. (UNESCO- OREALC, 2018). La primera dimensión promueve el desarrollo del "pensamiento crítico, la creatividad e innovación, resolución de problemas, la comunicación, el manejo de información y el uso de las tecnologías digitales" (UNESCO- OREALC, 2018, p. 14), con ello se busca formar profesionales que aprendan a procesar, evaluar y utilizar la información cuando se requiera, así también crear nuevas fuentes, tomar decisiones acertadas, asumir riesgos, resolver problemas haciendo uso de las habilidades comunicativas y teniendo en cuenta la capacidad de análisis y razonamiento. (UNESCO- OREALC, 2018).

En cuanto a la segunda dimensión, se requiere generar espacios para el pensamiento reflexivo, desarrollar una actitud crítica y emplear estrategias meta

cognitivas; las cuáles se vean desplegadas a través de la práctica (UNESCO-OREALC, 2018). Una formación reflexiva fomenta docentes capaces de revisar su práctica, contrastarla con la teoría e incluso con las experiencias pasadas, a fin de construir nuevos conocimientos (Giroux, 1990). Sin embargo, cabe resaltar que se tienen creencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, estas muchas veces erróneas, sólo pueden ser modificadas a través de la reflexión sobre la experiencia personal en la práctica (Tagle, 2011). De esta manera, la reflexión sobre la práctica se convierte en una oportunidad para examinar y transformar las creencias preconcebidas y así desarrollar experiencias innovadoras (Del Mastro, 2020).

Por otro lado, respecto a la tercera dimensión, esta contempla las habilidades personales, requiere de aprender a gestionar las propias emociones, como la tolerancia a las frustraciones, la adaptabilidad y la autonomía (UNESCO-OREALC, 2018). Esta dimensión, promueve la colaboración y la responsabilidad social, es decir, el trabajo con otras personas, para ello, se establezcan consensos, se toman decisiones y se realizan críticas constructivas; con respecto a la responsabilidad social, implica tomar decisiones y actuar en beneficio de los demás (UNESCO- OREALC, 2018).

Por otro lado, existe un interés por la formación práctica, si bien los conocimientos teóricos y habilidades adquiridas son indispensables, se requiere de aprender a tomar decisiones, experimentar formas de acción y de reflexión propias del ejercicio docente (Ball & Cohen, 1999 y UNESCO- OREALC, 2018). En Latinoamérica, la formación inicial recibe un impacto limitado en la práctica pedagógica, puesto que se prioriza una formación teórica (Vaillant y García, 2015). Las instituciones formadoras de docentes demandan de espacios para la práctica que permita la aplicación de saberes, habilidades y capacidades aprendidos durante la formación inicial (Vaillant, 2019).

Otra pieza clave, a fomentar es la investigación que permite mejorar la práctica pedagógica encontrando alternativas para la innovación. Por ello, en los centros de formación inicial se ha de ampliar la investigación desde el currículo y utilizarla como una estrategia para fomentar la reflexión (UNESCO- OREALC, 2018). Los sistemas de formación docente, han apostado por una formación

técnica, disciplinaria y pedagógica, sin embargo, la demanda social, exige cambios en los sistemas educativos, que a su vez se reflejen en los programas de formación del profesorado, a través de lineamientos que promuevan una formación integral, desarrollo de competencias, entre ellas una orientada a la reflexión sobre la práctica y la investigación (Medina, 2010).

Hoy en día, se espera de los futuros docentes, que sean capaces de cuestionar, reconstruir su práctica, que asuman un rol de docente investigador reflexivo y crítico, capaces de diseñar situaciones nuevas de enseñanza sobre su práctica para mejorarla (Camarillo, 2017). En ese sentido, se presentará a continuación, una síntesis de cómo desde las leyes y orientaciones para la formación inicial docente establecidas por los ministerios de educación de los diferentes países como: Brasil, Chile, Argentina, Colombia, España y Perú se desarrolla la competencia reflexiva desde la práctica. Es importante precisar que los países mencionados, fueron seleccionados debido a que reconocen como uno de los factores directos de la calidad de enseñanza, el proceso de formación docente (Vaillant, 2018).

### **2.1.1 En Brasil**

El sistema educativo brasilero establece a través de la Ley N° 9.394 “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” lineamientos que guían la educación básica y superior. En cuanto a esta última, con el fin de mejorar la calidad, toma en cuenta la formación de los profesionales de la educación (Congresso Nacional, 1996). Particularmente, respecto a la formación inicial docente, en el título IV “Dos Profissionais da Educação” se habla de una formación destinada a la teoría y práctica a través de pasantías supervisadas (Congresso Nacional, 1996, p.20).

Así también, en el “Plano nacional de educação PNE 2014-2024” (DIREC, INEP y MEC, 2015) a través de la meta 15, se destaca la importancia de una formación que permita el desenvolvimiento del practicante en un entorno real. Si bien en Brasil se ha priorizado la formación práctica, también se le ha dado importancia a la investigación convirtiéndose en una “instancia que posibilita el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y de habilidades interpersonales” (UNESCO- OREAL, 2018, p. 72). Incluso considerándose como una competencia

que permite el perfeccionamiento de la práctica pedagógica, y que requiere ser considerado por las instituciones al elaborar sus planes de estudios (Arcas, 2017).

El Conselho Nacional de Educação (2006), a través de la resolución CNE/CP N° 1, establece directrices curriculares para la formación en pedagogía, en el inciso 2 del artículo 2, se habla de llevar un curso, basado en una instrucción teórico-práctica, de investigación y reflexión crítica, necesarias para el desarrollo de la labor educativa. Scheibe (2007), en una investigación llevada a cabo sobre las directrices curriculares para la formación de profesores en Brasil, menciona que, a través de la práctica pedagógica, la experiencia permite el conocimiento real e inserción del estudiante en su campo profesional, de tal forma que convergen el conocimiento teórico, metodológico y práctico, lo que promueve el desarrollo profesional.

El Ministério da Educação (2019), se ha caracterizado por promover un currículo para la formación inicial, orientado al desarrollo de competencias, dominio de pedagogías activas y contextualizadas, a su vez ofrecer a los futuros docentes oportunidades que permitan que lo aprendido lo puedan aplicar en su práctica, por lo tanto, propuso la actualización de sus diez competencias generales, presentes en las Directrices para la formación inicial de profesores (MEC, 2019) cuyo fin es desarrollar en el futuro docente habilidades éticas, técnicas, estrategias para la reflexión, el análisis crítico e investigación, soluciones tecnológicas, planificar prácticas pedagógicas desafiantes y significativas, etc. Constituyéndose en un reto, para las instituciones docentes que tendrán que adecuar los planes de estudio ante estas exigencias.

### **2.1.2 En Chile**

El sistema educativo chileno, a través de la Ley general de educación N°20.370 (Congreso Nacional, 2009) manifiesta que, es deber de los profesionales de la educación desempeñar la docencia de manera competente, para ello, han de actualizar sus conocimientos, evaluarse a sí mismo de manera constante, investigar y tener conocimiento de los contenidos curriculares de los planes de estudio. Considerando ello, es que mediante la “Ley N°20.903 se crea el sistema de desarrollo profesional docente y se modifica otras normas” (Congreso Nacional, 2016, 1) a través del artículo 19C, se establece que aquellos profesionales que inician su inserción a la escuela han de aplicar los conocimientos adquiridos durante

su formación inicial y los derivados de su experiencia en práctica, que le permitirán afrontar diversas situaciones que se le presenten. Así también se menciona que han de participar de instancias de reflexión pedagógica individual y colectiva, para ello se requerirá de un proceso de inducción.

El Marco para la buena enseñanza (MBE) en Chile, si bien, constituye un referente que orienta a los profesionales de la educación hacia la reflexión sobre la práctica pedagógica, con el fin de lograr la mejora continua de su quehacer (Mineduc, 2008), también constituye una herramienta básica para las instituciones de formación inicial docente, ya que se establecen lineamientos que permitirán enriquecer los procesos de formación y desarrollo profesional.

Así pues, el MBE establece cuatro dominios, los cuáles describen aspectos particulares de la práctica pedagógica y a la vez orientan el desarrollo de estándares de formación inicial docente, entre estos: “Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y las niñas y compromiso y desarrollo profesional” (Mineduc, 2008, p.17).

En el primer dominio, comprende el conocimiento de los saberes disciplinares y pedagógicos, los cuáles reflejan lo que deben de saber los docentes a nivel conceptual, respecto al contenido del currículo y lo que deben de saber hacer en su ejercicio profesional. En ese dominio, también se habla de un saber profesional que fundamenta las decisiones tomadas en la práctica producto de la reflexión individual y colectiva, construyendo así conocimiento pedagógico (Mineduc, 2008 y 2019). El segundo dominio, refiere a los elementos que propician el aprendizaje, por ejemplo: generar un ambiente de bienestar, organizar espacios para el aprendizaje, gestionar el tiempo y propiciar experiencias de aprendizaje innovadoras (Mineduc, 2008 y 2019).

El tercer dominio, promueve espacios para participar y aprender a través de las interacciones, donde se puedan expresar y ejercitar habilidades que ya tienen los estudiantes o desarrollar otras más complejas, así también se promueve el diálogo y se brindan oportunidades para la retroalimentación, de esta manera se favorece el aprendizaje en los estudiantes (Mineduc, 2008 y 2019). El cuarto dominio, refiere a los aspectos éticos que demanda la labor docente, convirtiéndose



en un soporte para su desarrollo profesional. De esta manera, se busca “incorporar una actitud crítica de autoevaluación y reflexión sobre su desempeño y la renovación para el perfeccionamiento continuo de su práctica, reconociendo sus capacidades y necesidades de aprendizaje, lo que evidencia un actuar ético que permite otorgar mejores oportunidades educativas” (Mineduc, 2008, p. 52). Así también, este dominio rescata la importancia de compartir y contrastar experiencias de práctica entre pares (Mineduc, 2019).

El Ministerio de Educación de Chile, a través de los Estándares de formación inicial docente orienta a las Instituciones formadoras, frente a aquello que se espera que logren los futuros maestros al concluir sus años de formación (Mineduc, 2012). Así, por ejemplo, se establecen estándares pedagógicos, vinculados a un óptimo desarrollo del proceso de enseñanza, conocimiento y comprensión del currículo nacional, empleo de las tecnologías, crecimiento intelectual y moral, que comprometan a los futuros docentes con su autoformación, a través de la reflexión sobre la práctica, etc. (Mineduc, 2012). Del mismo modo, se precisan estándares disciplinarios para la enseñanza que implican el dominio del área curricular, el conocimiento de las herramientas pedagógicas para la enseñanza de la disciplina y la aplicación de estrategias que favorezcan los aprendizajes, etc. (Mineduc, 2012).

Por último, si bien el futuro docente chileno ha de estar preparado para afrontar el entorno cambiante, también al egresar debe reunir una serie de competencias, que le permitan trabajar de manera colaborativa, capacidad para innovar, ejercer la autonomía, formación firme en valores y ética en lo que realice, habilidades para el uso de las tecnologías, que posea un espíritu de superación personal y profesional que le posibilite aprender y estar actualizado (Mineduc, 2012).

### **2.1.3 En Argentina**

Desde los años noventa, existe un interés por mejorar la calidad de la enseñanza, por ello se establecieron reformas educativas a fin de mejorar la práctica pedagógica. Hoy en día, ese interés se orienta a mejorar la formación inicial docente, pues constituye un factor que garantiza la calidad de la educación (Alliaud, 2011).

El sistema educativo argentino, a través de la Ley de educación nacional N°26.206, en los artículos N°71 y N°75, del capítulo II “La formación docente”, establece la necesidad de formar docentes autónomos, conocedores del currículo y de lo que implica la profesión, capaces de reflexionar sobre la realidad educativa en la que se encuentran, que enseñen conocimientos, transmitan valores, se muestren comprometidos con el aprendizaje de los estudiantes y que puedan trabajar en equipo (Congreso de la Nación, 2006).

La Política nacional de formación docente, con el objeto de revalorar la profesión, fomenta el desarrollo de capacidades, conocimientos esenciales para la labor docente, incentiva la investigación e innovación educativa y promueve la difusión de investigaciones académicas entre institutos y universidades de formación docente (Congreso de la Nación, 2006).

El Plan nacional de formación docente del 2016 al 2021, con el fin de mejorar la calidad de la formación inicial, respalda la formación en la práctica, pues a través de esta se integran los conocimientos teóricos con los que surgen producto de la experiencia o del acompañamiento recibido (Ministerio de Educación y Deportes, 2016). Para ello, a fin de fortalecer la formación en la práctica es que se sugiere emplear recursos como narraciones, casos, material fílmico, observaciones, etc. que posteriormente servirán para la reflexión pedagógica. Otro aspecto muy importante que menciona el Plan es promover la investigación- acción, puesto que permite resolver las dificultades presentes en la práctica, a través de la reflexión y así generar estrategias que propicien la innovación pedagógica (Ministerio de Educación y Deportes, 2016).

Por otro lado, además de políticas establecidas para la formación del profesorado, en Argentina también cuentan con un Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), que, a partir de los aportes de especialistas, gremios docentes, otros ministerios y de Organizaciones No Gubernamentales [ONGs] planifican y ejecutan políticas de formación docente inicial y continua que impacten en la mejora de los aprendizajes, tomando como base el Plan Nacional de Formación Docente (Ministerio de Educación y Deportes, 2020). Así también, este Instituto, creó el Observatorio de Prácticas Educativas (OPE), con motivo de poner a disposición la difusión de experiencias pedagógicas, como resultado de un proceso investigativo,

que inicia con la reflexión y análisis de la propia práctica pedagógica, sistematización, difusión y construcción de conocimientos. Constituyéndose, esta experiencia en un desafío que ha de continuar en su desempeño como docente (OPE, 2020).

#### **2.1.4 En Colombia**

Existe un interés por la formación de los futuros maestros, ello se ve reflejado a través del marco legislativo y políticas educativas nacionales y de calidad que se han venido trabajando con la guía del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013).

La Ley general de educación N°115, respecto a la formación inicial de educadores, determina una formación de calidad que contribuya a un buen ejercicio profesional docente, que promueva la investigación e integre la teoría en la práctica pedagógica, con el objetivo de garantizar un servicio educativo de calidad y se propicie un primer acercamiento al ejercicio de la labor docente (Congreso de la república de Colombia, 1994). Por otro lado, el decreto de Ley N°1278, ratifica el compromiso por garantizar que la docencia sea desempeñada por educadores competentes, por lo tanto, asume el desafío de trabajar desde la formación inicial (Presidencia de la República de Colombia, 2002).

En ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013a) considera las Universidades y Escuelas Normales Superiores, como espacios vitales para la formación docente, pues contribuyen a desarrollar las competencias básicas y específicas para el ejercer el rol docente, es por ello que, con el fin de mejorar la calidad de los programas de formación inicial, les ofrece un acompañamiento, de tal manera que se consoliden en comunidades académicas capaces de reflexionar, propiciar prácticas formativas e investigar, se conviertan en espacios para la producción de conocimiento, intercambio de experiencias y desarrollo de actividades académicas (MEN, 2013a)

Asimismo, se han establecido orientaciones para garantizar la calidad de los programas de pedagogía, principalmente sobre la práctica pedagógica investigativa, ya que permite hacer reflexiones sobre el propio ejercicio docente cotidiano. Con esta iniciativa se busca generar en los futuros educadores hábitos de indagación, que los lleven a interrogarse y a producir innovaciones didácticas

significativas (MEN, 2013a). Sin embargo, resulta imprescindible una actitud reflexiva permanente y la construcción de un pensamiento crítico-reflexivo para la innovación (MEN, 2015).

Por otro lado, el Ministerio de Educación Nacional, considerando los aportes de la comunidad académica y gremial de sector educativo ha delimitado, un documento, titulado: “Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política” (MEN, 2013b, p. 1), que ofrece las directrices que orientan la formación de docentes del país. Este documento contempla como objetivo principal, orientar el proceso de formación del educador “a nivel ético, pedagógico e investigativo. Asimismo, promueve espacios para la reflexión, construcción y difusión de conocimientos pedagógicos, disciplinares, científicos, sociales y culturales”, indispensables para una educación contextualizada (MEN, 2013b, p. 57). Es importante precisar que también define el perfil del docente colombiano, entre las características que se destacan, se encuentran: el conocimiento de los principios pedagógicos, “análisis y reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, pensamiento crítico y reflexivo para la innovación, la formación en investigación educativa” (MEN, 2013b, p. 75) y sobre la realidad, para configurar propuestas pertinentes y contextualizadas (MEN, 2013b).

### **2.1.5 En España**

De acuerdo con la “Ley Orgánica de Educación 2/2006” se ha propuesto un modelo para la formación inicial, que incluye una adecuada preparación científica, pedagógica, didáctica y práctica, que promueve la investigación educativa con el fin de mejorar el desempeño docente (Cortes Generales, 2006).

Por otro lado, la “Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo” (Corte General, 1990) a través del Título IV “De la calidad de la enseñanza” otorga importancia a la formación inicial docente, fomentando espacios para la investigación, la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones a nivel curricular, metodológico, didáctico y tecnológico. Por ello, los centros encargados de la formación inicial, deben contar con recursos que garanticen una enseñanza de calidad. Por otro lado, se les asigna a las administraciones educativas la función de supervisar el funcionamiento óptimo de los centros y cooperar con la mejora de la práctica docente.

Según las bases para la formación del profesorado en España, los futuros docentes han de adaptarse a los cambios, aprender a través de la reflexión y autoevaluación de su práctica pedagógica, tener la capacidad para tomar decisiones y aprender a trabajar en equipo, para lograrlo han de reunir competencias como: comprender el currículo, planificar y evaluar el proceso de enseñanza creado por sí mismo, reflexionar sobre su práctica para establecer mejoras, poner en práctica el aprendizaje autónomo, cooperativo y aplicar las tecnologías de la información y comunicación en todo momento (Unesco y OREALC 2002).

Evidentemente, a nivel legislativo los países mencionados en la presente investigación como: Brasil, Chile, Argentina, Colombia, Perú y España muestran interés, por establecer mejoras en los sistemas de formación inicial, fomentando el desarrollo de competencias, que promueven el pensamiento crítico, la investigación, la reflexión sobre la práctica profesional, toma de decisiones, el trabajo en equipo, etc. Destacándose el papel de la reflexión en los procesos formativos, pues permite la construcción de saberes e innovación sobre la práctica, lo que convierte a los futuros docentes en sujetos de aprendizaje y ser capaces de velar por su desarrollo permanente (Unesco, 2012 y Vaillant, 2013).

Constituye un desafío para las Instituciones formadoras de docentes públicas y privadas, que tendrán el deber de ejecutar lo establecido en las políticas, a través del diseño curricular y contar con la labor de los docentes formadores para llevar a cabo, el desarrollo de las capacidades, habilidades y actitudes que todo docente requiere.

En Brasil, el Ministerio de Educación con el fin de ofrecer una educación integral para todos los estudiantes ha considerado pertinente actualizar las directrices para la formación inicial del profesorado, promoviendo el desarrollo de diez competencias esenciales, entre ellas una vinculada a reflexionar y realizar análisis crítico sobre la práctica (MEC, 2019). En el caso de Chile, el Ministerio, ha establecido estándares que sirven de referencia a las Instituciones formadoras, frente a aquello que todo futuro docente chileno debe lograr alcanzar, entre estos, los estándares pedagógicos vinculados a la dimensión moral y el compromiso con el propio aprendizaje (Minedu, 2012).

En Argentina, si bien hay una política nacional, leyes y planes al igual que los demás países orientados a la innovación pedagógica, este país ha implementado un observatorio de prácticas educativas, con el fin de que los docentes en formación difundan sus experiencias pedagógicas, y contribuyan a la reflexión, análisis y construcción de conocimientos. En España, se busca la calidad en la enseñanza al fomentar la investigación e innovación (Corte General, 1990). Finalmente, en el Perú, la situación resulta similar al proceso de formación docente que vienen trabajando los países mencionados. A continuación, pasaremos a describirlo.

## **2.2 SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL PERÚ**

Actualmente, la educación peruana tiene la finalidad de formar personas capaces de enfrentar los desafíos que demanda la sociedad y, prepararlos para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, ello amerita, según la Ley General de educación N° 28044 contar con docentes de “idoneidad profesional”, es decir que reúnan aquellas cualidades y habilidades que le permitan ejercer la docencia y una adecuada “formación inicial y permanente” (Congreso de la República, 2003).

El Perú cuenta con un marco normativo que respalda la formación inicial, con el fin de lograr los objetivos nacionales de la educación y cumplir con los acuerdos internacionales en los que se ha visto inmerso. Así pues, en el Proyecto educativo Nacional al 2021, a través del objetivo estratégico 3, titulado: “Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia” (Consejo Nacional de Educación, 2007, 84) se busca realizar cambios significativos en el sistema, con el fin de asegurar su calidad a través de estándares que determinen la buena docencia y su desarrollo profesional desde la formación inicial y continua

El Marco del Buen desempeño docente, se convierte en una potencial herramienta, para el diseño e implementación de las políticas de formación del profesorado (Minedu, 2012). En dicho documento se precisan la dimensión pedagógica y reflexiva ambas necesarias para el ejercicio de la docencia. La primera refiere al saber pedagógico que se recoge producto de la reflexión teórico-práctico, que surge tras cuestionar los saberes al ser aplicados. En lo concerniente a la dimensión reflexiva, la revisión de la práctica pedagógica constituye un recurso necesario que permite la construcción y renovación del saber pedagógico producto

de la práctica reflexiva, ello demanda que sea el mismo docente quien elabore juicios sobre su práctica e incluso en la de sus colegas, de esta manera se puede obtener nuevos saberes producto de la reflexión que se integrará junto a aquellos conocimientos disciplinares y profesionales aprendidos (Minedu, 2012).

Cabe resaltar que una de las finalidades que persigue el Marco del Buen desempeño docente, es fomentar que los docentes reflexionen sobre su práctica y compartan una misma perspectiva respecto a lo que implica enseñar. Por ello, el cuarto dominio “Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente” (Minedu, 2012, p.50), se orienta a una autoevaluación del desempeño, por medio de una observación sistemática de su experiencia, ello permite identificar las necesidades de aprendizaje que requiere como profesional y que influyen en la calidad de enseñanza (Minedu, 2012, p.16).

Estos dominios y competencias se encuentran alineadas en el perfil de egreso que serán desarrollados a lo largo del proceso formativo, para ejercer de manera eficiente la docencia; los cuáles se encuentran explícitos en el Diseño curricular básico nacional de la formación inicial (DCBN), elaborado con el fin de brindar una formación profesional docente de calidad se establecen competencias, siendo la 8 y 12 alineadas a la presente investigación (Ministerio de educación, 2019).

La competencia 8, vinculada a la reflexión sobre la práctica y desarrollo de procesos de aprendizaje individual y colectivo (Ministerio de educación, 2019), se va fortaleciendo durante la formación inicial, así pues, para el quinto ciclo, la reflexión se convierte en un proceso permanente, cíclico y sistemático orientado a analizar las actividades de práctica llevadas a cabo con el fin de tomar decisiones ante el análisis previamente realizado. La reflexión se da de manera individual, colectiva y con el docente formador a partir de las prácticas realizadas. Ya para el décimo ciclo se fomenta la reflexión de la práctica pre profesional, se contrasta con la teoría, se implementan cambios ante aquellos aspectos a mejorar identificados no sólo a través de la reflexión individual, sino también colectiva y con los docentes formadores considerando los documentos de política educativa que rigen la educación en el Perú.

Por otro lado, en la competencia 12 “Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación” (Ministerio de educación, 2019, p. 26) para el quinto ciclo se reconoce la importancia de desarrollar una actitud investigativa que permita identificar situaciones a mejorar en la práctica, ser investigadas y poder dar respuesta a lo acontecido. En el décimo ciclo, a partir de situaciones problemáticas de su entorno, se plantea un problema en específico, se elabora un plan de investigación, el cual se sustenta en el análisis de diversas fuentes de información, se elaboran conclusiones que permitan comprender la realidad educativa investigada, se difunden los resultados y se establecen lecciones aprendidas.

Con el fin de orientar una formación basada en logro de competencias profesionales, en el Diseño curricular para la formación inicial docente, se establece un enfoque crítico reflexivo, que contribuye a formar docentes capaces de realizar una autocrítica de su práctica, confrontándola con la teoría y sus experiencias; y contrastarla con las prácticas de los demás, de esta manera se construye conocimiento y mejora su intervención pedagógica (Ministerio de educación, 2019). Por otro lado, se promueve una formación orientada a la investigación formativa lo que implicaría desarrollar habilidades investigativas para identificar situaciones problemáticas inmersas en la práctica, se reflexione, investigue y se establezcan mejoras. Es importante, precisar que tanto la práctica y la investigación proporcionan una formación basada en la realidad que están próximos a enfrentar; porque será a través de la práctica que obtendrán una oportunidad para observar, reflexionar y evaluar su desempeño en el contexto de su intervención y será mediante la investigación, que ante aquellas dificultades identificadas se encuentren óptimas propuestas de intervención. Así también, la investigación, brinda oportunidad de generar conocimiento nuevo y de autoevaluación (Ministerio de educación, 2019).



## **CAPITULO III**

### **DISEÑO METODOLÓGICO**

El capítulo que a continuación se describe, sustenta el diseño metodológico del presente estudio. Inicia explicando el enfoque, el problema, se mencionan los objetivos, tanto general como específicos, se justifica el método de investigación seleccionado, así como las técnicas e instrumentos que ayudaron a organizar, recopilar y analizar información. Finalmente, se explica el procedimiento que se asumió para garantizar la ética en la investigación.

#### **3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación responde al enfoque cualitativo, de tipo documental. Este enfoque, se orienta a la exploración, descripción de conceptos, la comprensión y vinculación de estos, para la construcción de nuevos conocimientos (Krause, 1995). Así también en las palabras de Flick (2009) el enfoque cualitativo, pretende entender, describir y explicar los fenómenos sociales, de diferentes maneras, una de estas, es a través del análisis de documentos, de tal manera que se recojan, interpreten y evalúen los datos para presentar los resultados.

El enfoque cualitativo, se muestra como la base medular de la presente investigación, ha permitido dar respuesta a los objetivos trazados, así como atender el problema, a través del análisis de los diferentes artículos empíricos revisados. Por otro lado, cabe precisar que, al hablarse de una investigación cualitativa, no significa que no exista una preocupación por la precisión de los datos, por el contrario, constituye un proceso sistemático y riguroso, aunque no necesariamente estandarizado (Bogdan y Taylor, 1987), esto justamente, según Flick (2004) lleva al investigador, a hacer uso de su capacidad de reflexión.

### **3.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA**

Como bien se señaló en el capítulo 1 y 2 del presente estudio, la educación a nivel superior, en el contexto de la formación inicial docente, requiere replantear el proceso de enseñanza y aprendizaje, promover la práctica, centrar una propuesta formativa que estimule el pensamiento crítico, reflexivo, la investigación y la reconstrucción del conocimiento (Hernández, C. y Hernández, L; Tagle, 2011 y UNESCO, 2017); ello, determina la exigencia de una educación profesional, que fomente la construcción de los aprendizajes, que forme profesionales con un alto sentido ético, capaces de tomar decisiones de manera eficiente y estratégica.

Cabe destacar, según Vaillant (2019), existe una preocupación, por parte de las instituciones formadoras de docentes por generar espacios para la práctica, dónde no sólo se puede poner a prueba los conocimientos técnicos adquiridos, habilidades y capacidades en un contexto real; sino también se disponga de espacios para trabajar de manera colaborativa, se dialogue, se reflexione sobre la práctica y se construyan aprendizajes. Es por ello, que, a través de esta investigación, se fundamenta la necesidad de formar futuros maestros críticos y reflexivos, que comprendan que enseñar requiere de profesionales dispuestos a diseñar propuestas que introduzcan cambios en las aulas (Chacón, 2006), que asuman la reflexión como una oportunidad para poder examinar todas aquellas creencias preconcebidas y construir un expertise en materia innovadora (Del Mastro, 2020).

En este sentido, este trabajo resulta significativo, pues a través del análisis de estudios empíricos actualizados, se comprenderá, cómo se ha estudiado la práctica reflexiva en la formación inicial docente en el contexto Iberoamericano. Se conocerán las tendencias respecto a las concepciones de la práctica reflexiva en la formación inicial, cómo se ha llevado a cabo las experiencias de práctica reflexiva, vista desde las estrategias que han permitido su ejercicio a nivel individual y colectivo, así como los logros y dificultades.

Evidentemente esta investigación, contribuye brindando aportes que podrían ser tomados por los formadores de docentes, al considerar ciertas orientaciones en el proceso del desarrollo profesional de los futuros maestros. Por otra parte, en el

caso de los docentes en formación, los invita a poder revisar su práctica, evaluarla y así mejorar su desempeño, en consecuencia, sean capaces de brindar una enseñanza de calidad, puesta al servicio de los estudiantes.

Ante lo expuesto, se plantea el problema a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las tendencias en los estudios empíricos sobre práctica reflexiva en la formación inicial docente? y sub preguntas ¿Cómo se conceptualiza la práctica reflexiva en la formación inicial docente? ¿Cómo se desarrolla la práctica reflexiva en la formación inicial docente? la cual será abordada desde las estrategias que movilizan la reflexión en la práctica y ¿Cuáles son los logros y dificultades de la práctica reflexiva en la formación inicial docente?

### **3.3 OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN**

Planteado el problema, el cual reviste un profundo interés por conocer cuáles son las tendencias en los estudios empíricos sobre práctica reflexiva en la formación inicial docente, se presentan los objetivos que pretende alcanzar la investigación.

#### **Objetivo general:**

Analizar las tendencias en los estudios empíricos sobre la práctica reflexiva en la formación inicial docente en Iberoamérica.

#### **Objetivos específicos:**

Describir cómo se conceptualiza la práctica reflexiva en la formación inicial docente.

Describir cómo se desarrolla la práctica reflexiva en la formación inicial.

Describir los logros y dificultades de la práctica reflexiva en la formación inicial docente.

### **3.4 CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN**

Se determinaron tres categorías, a partir del objetivo de la investigación: conceptualización de la práctica reflexiva, cómo se desarrolla la práctica reflexiva, vista desde estrategias a nivel individual y colectivo que han permitido su ejercicio, así también los logros y dificultades de la práctica reflexiva en la formación inicial docente, las cuáles fueron organizadas en función de los objetivos específicos de la investigación.

De acuerdo a ello, se delimitaron las subcategorías nombradas en la tabla 1, estas fueron precisándose a partir de la información presente en los artículos empíricos; lo que reafirma la flexibilidad de una investigación cualitativa.

Por otra parte, durante la revisión de los artículos emergió una nueva categoría de investigación, la cual es considerada categoría emergente. Las categorías y subcategorías identificadas, así como las emergentes, se muestran a continuación:

Tabla 1. Categorías y subcategorías de la investigación

<b>CATEGORÍAS A PRIORI</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>
Conceptualización de la práctica reflexiva en la formación inicial docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La práctica reflexiva y sus conceptualizaciones</li> <li>– Significado de la reflexión</li> <li>– La práctica reflexiva como proceso de reflexión individual</li> <li>– La práctica reflexiva como proceso de reflexión colectiva</li> </ul>
Cómo se desarrolla la práctica reflexiva en la formación inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Estrategias para el desarrollo de la práctica reflexiva a nivel individual</li> <li>– Estrategias para el desarrollo de la práctica reflexiva a nivel colectivo</li> </ul>
Logros y dificultades de la práctica reflexiva en la formación inicial docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Construcción del saber profesional</li> <li>– Validar o modificar los conocimientos teóricos</li> <li>– Espacio formativo para el desarrollo profesional</li> <li>– Limitadas oportunidades de aproximación a la práctica</li> <li>– Falta de espacios para la reflexión a nivel colaborativo</li> </ul>
<b>CATEGORÍA EMERGENTE</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>
Práctica en la formación de profesores	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conceptualización</li> <li>– Ventajas</li> <li>– Limitaciones</li> <li>– Desafíos</li> </ul>

Elaboración propia

### 3.5 MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Para el análisis de los estudios empíricos, se ha considerado la metodología basada en la revisión de la literatura, sustentada en un proceso minucioso de recojo, organización, análisis e interpretación de cada una de las fuentes de información (Booth, Papaioannou y Sutton, 2012, y Alayza, 2020). De esta manera, se convirtió en el método de investigación que respalda el presente estudio, porque mediante la búsqueda sistemática, la selección de información relevante y el análisis posterior, se ha podido dar respuesta al problema de investigación.

Por otro lado, a diferencia de los otros estudios, la revisión de la literatura permite conocer el contexto del problema, identificar otras investigaciones similares, de tal manera que permite distinguir lo que se ha hecho, de lo que falta por hacer. Esta metodología permite integrar las revisiones de las fuentes consultadas para presentar al lector un panorama general (Randolph, 2009).

Es importante resaltar que las fuentes consultadas y previamente seleccionadas en esta investigación, son fuentes primarias, esto debido a que los investigadores, comunican de manera directa los resultados obtenidos. Por otra parte, se ha considerado el modelo de revisión de la literatura propuesto por Randolph (2009), el cual se desarrolla en 5 etapas que se muestran a continuación:

En la primera etapa, se plantearon preguntas, en la que se dio respuesta a través de la revisión de artículos, los cuáles fueron elegidos a partir de criterios explícitos para la exclusión o inclusión. En la segunda etapa, se recopilaron de forma exhaustiva los artículos, se codificaron bajo las siglas (ART-EMP), que significaría la abreviación de "artículo empírico", también se documentaron con precisión cómo fueron recopilados. El proceso de recopilación comienza con una búsqueda en la base de datos "Ebsco" y haciendo uso de descriptores, se detuvo hasta encontrar evidencia suficiente. Posteriormente, se procedió a dar lectura del títulos y resumen de cada uno de los artículos, ello ha permitido identificar aquellos artículos irrelevantes para ser descartados, como investigadora determiné cuál de los artículos restantes se incluiría en la revisión de la literatura. De tal manera que, en la tercera etapa, se comenzó a extraer y evaluar la información de los artículos que cumplen con los criterios de inclusión, para ello se elaboraron matrices para extraer datos de los artículos previamente codificados, de acuerdo al objetivo de la

investigación. En la cuarta etapa, se analizaron e interpretaron los datos extraídos. Por último, en la quinta etapa se determinó que información es relevante y debe presentarse.

### **3.5.1 Criterios de inclusión y exclusión para la investigación**

Para seleccionar los artículos empíricos a analizar, se plantearon criterios de inclusión y exclusión, los cuáles fueron propuestos porque permiten abordar lo planteado en el problema de investigación.

#### a. Criterios de inclusión

- Ámbito: pregrado en educación
- Ámbito geográfico: Iberoamérica
- Status de las fuentes: artículos empíricos
- Sujetos en los artículos empíricos: estudiantes de formación inicial docente
- Accesibilidad: online de todo texto y vigente
- Temporalidad de la fuente: 2010 a 2020 (10 años).
- Idioma: portugués y español

#### b. Criterios de exclusión

- Ámbito: otras disciplinas ajenas a la educación.
- Ámbito geográfico: países fuera de Iberoamérica
- Status de las fuentes: artículos teóricos
- Sujetos en los artículos empíricos: docentes en servicio.
- Accesibilidad: sólo con acceso al abstract
- Temporalidad de la fuente: antes del 2010
- Idioma: otros idiomas

### 3.5.2 Bases de datos para la investigación.

La búsqueda y recopilación de los artículos académicos de estudios empíricos se realizó en la base de datos “EBSCO”, esta permitió una búsqueda unificada para la investigación, la indización de texto completo de las revistas especializadas y actualizadas referente al tema de estudio, se pudo acceder a fuentes en los idiomas de portugués y español. Además, es de acceso abierto a través del Sistema de Bibliotecas PUCP.

### 3.5.3 Búsqueda de los artículos de investigación de estudios empíricos

El proceso de búsqueda, se inició con la elección de la base de datos “Ebsco” y con la identificación de los criterios de inclusión y exclusión. Se identificaron y delimitaron descriptores en español y portugués, los cuáles fueron empleados en la búsqueda de los artículos. La estrategia de búsqueda en español fue la siguiente: “práctica reflexiva”, Reflexión docente, Formación inicial + reflexión, práctica reflexiva, Reflexión en la práctica, formación inicial y práctica. Así también, la estrategia de búsqueda en portugués, fue la que a continuación se menciona: reflexão na prática y formação inicial e practica. Cabe precisar, que se validaron los descriptores, en la medida que permitieron elegir los posibles artículos pertinentes a la investigación. Al realizar la búsqueda con el descriptor “práctica reflexiva” el tema era muy amplio, y no necesariamente los artículos respondían a la formación inicial docente, por ende, este descriptor fue excluido, resultando de esta manera, lo que a continuación se muestra en la en la tabla 2.

Tabla 2: Total de descriptores validados

TOTAL, DE DESCRIPTORES USADOS	DESCRIPTORES EXCLUIDOS	DESCRIPTORES VALIDADOS
8	1	7

Elaboración propia

### 3.5.4 Selección de los artículos del estudio.

Tras la búsqueda en la base datos Ebsco, haciendo uso de los descriptores, se seleccionaron inicialmente un total de 32 artículos de investigación (Tabla 3) vinculados a la práctica reflexiva en la formación inicial docente. Sin embargo, 6 de ellos coincidieron en más de un descriptor. La preselección de los artículos, se hizo a partir de la lectura del título y resumen. De esa manera, fueron descartados 14

artículos de la investigación porque brindaban información sobre la experiencia de la práctica reflexiva en los docentes en servicio o universitarios, otros desarrollaban la práctica reflexiva en la formación inicial, pero eran artículos no empíricos o mostraban otros requerimientos para la práctica en la formación inicial como: el uso de las Tic o el enfoque de educación inclusiva.

Tabla 3: Número de artículos identificados y pre-seleccionados de acuerdo a los descriptores validados.

DESCRIPTOR	EBSCO		FECHA DE BÚSQUEDA
	ARTÍCULOS IDENTIFICADOS	ARTÍCULOS PRE SELECCIONADOS	
“práctica reflexiva”	4	0	01 setiembre
Reflexión docente	240	5	01 setiembre
Formación inicial+ reflexión	17	2	01 setiembre
práctica reflexiva	356	6	05 de setiembre
Reflexión en la práctica	179	5	16 de setiembre
formación inicial y práctica	26	4	16 de setiembre
reflexão na prática	44	1	16 de setiembre
Formação inicial e pratique	250	9	16 de setiembre
TOTAL	1116	32	16 de setiembre

Elaboración propia



La selección final de los artículos para su posterior análisis, recae en un total de 18 artículos, los cuáles son los que a continuación se muestran.

Tabla 4: Matriz de identificación de los artículos empíricos

CÓDIGO DEL ARTÍCULO	TÍTULO DEL ARTÍCULO
ART- EMP 002	Arraigada, J., Hizmeri, J. y Nocetti, A. (2019). Narrativas, prácticas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación. <i>Revista panamericana de pedagogía saberes y quehaceres del pedagogo</i> , (28), 203- 223.
ART- EMP 003	Chandía, E., Rojas, D. y Salinas, A. (2017). Validación de un instrumento cuantitativo para medir la práctica reflexiva de docentes en formación. <i>Revista Estudios Pedagógicos XLIII</i> , (1), 290- 306.
ART- EMP 004	Cacciuttolo, C., Pérez, M. y Moreno, A. (2018). Competencias reflexivas favorecidas durante la formación práctica en educación infantil. <i>Revista Perspectiva Educacional. Formación de Profesores</i> , 57(3), 79-103.
ART- EMP 006	Aneas, A. y Vilá, R. (2013). Los seminarios de práctica reflexiva en el prácticum de pedagogía de la universidad de Barcelona. <i>Bordón</i> , 65(3), 165-176.
ART- EMP 007	Lamas, P. y Vargas, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. <i>Revista de docencia universitaria</i> , 14(2), 57-76.
ART- EMP 008	Collao, D., Haas, V. y Jarpa, M. (2017). El diario del profesor en formación Diagnóstico y caracterización de la reflexión pedagógica en las prácticas iniciales. <i>Revista Internacional de Educación y Aprendizaje</i> , 5(2), 104-111.
ART- EMP 009	Sáez, G. y Campos, D. (2019). Práctica colegiada en la formación inicial docente y construcción del saber pedagógico. <i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> , 24(82), 811-828.
ART- EMP 013	Caro, M., González, C. y Marín, N. (2018). El rol de la reflexión en la práctica pedagógica: percepciones de docentes de idiomas en formación. <i>Cuadernos de Lingüística Hispánica</i> , (32), 217-233.
ART- EMP 016	Astudillo, C., Rivarosa, A. y Ortiz, F. (2014). Reflexión docente y diseño de secuencias didácticas en un contexto de formación de futuros profesores de ciencias naturales. <i>Perspectiva Educacional. Formación de Profesores</i> , 53(1), 130-142.
ART- EMP 018	Álamos, P., Cox, P., Meckes, L., Muller, M. y Sanyal, A. (2016). Percepción de estudiantes de pedagogía en relación a las oportunidades para el desarrollo de prácticas generativas en su formación. <i>Estudios Pedagógicos XLII</i> , (4), 146-162.
ART- EMP 019	Norberto, H., Schultz, E., Santos, V., Serafim, J. (2019). Experiencias docentes en la formación inicial: el proceso de formación del profesorado de educación física. <i>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</i> , 14(4), 2106- 2121.

ART- EMP 021	Obara, A. y Oliveira, A. (2018). O ensino de ciências por investigação: vivências e práticas reflexivas de professores em formação inicial e continuada. <i>Investigações em Ensino de Ciências</i> , 23(2), 66- 85.
ART- EMP 023	Paz Hernández, M., Quezada, A. y Venegas, M. (2016). Análisis de la práctica docente en la formación inicial de profesores de religión. <i>Educ. Educ.</i> 19(3), 357-367.
ART- EMP 026	Romero, M. y Maturana, D. (2011). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa? <i>Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación</i> , 4(9), 655-665.
ART- EMP 027	Dutra, A. (2014). A formação inicial do professor de português língua estrangeira: aprendendo a ser um profissional colaborativo. <i>Signótica</i> . 26(2), 579-599.
ART- EMP 028	González, G. y Martínez, L. (2018). Los Diarios Corporales Docentes como Instrumentos de Reflexión y de Evaluación Formativa en el Prácticum de Formación Inicial del Profesorado. <i>Estudios Pedagógicos XLIV</i> . (2), 186-201.
ART- EMP 030	Espinosa, E., González, K. y Hernández, L. Implicaciones de la reflexión y la mediación didáctica en docentes en formación durante su práctica educativa. <i>Revista científica</i> . 34(1), 101- 122.
ART- EMP 032	Batista, J., Camara, M., Diehl, I., Fonseca, M. y Sebastiany, A. (2010). La práctica docente declarada y realizada por profesores en formación inicial. <i>Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias</i> . 9(11), 1-14

Elaboración propia

### 3.6 TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

La técnica empleada para el recojo de información, fue el análisis documental. Según Vásquez (2006) permite la clasificación sistemática, descripción e interpretación de la información, de acuerdo con los objetivos del estudio. De esta manera, esta técnica fue elemental, no sólo para poder recolectar la información, sino también para construir nuevos aportes.

En cuanto a los instrumentos, se diseñaron 3 matrices para el recojo de información, las cuáles fueron presentados a la asesora de la investigación, quién realizó aportes para perfilar las matrices, los cuáles se asumieron y terminaron por validarse y aprobarse.

La primera, titulada “Matriz de identificación de datos de cada artículo empírico”, permitió identificar los datos de cada artículo, como: el código del artículo, el título, el año de publicación, el autor, el idioma de la fuente y el país de procedencia. (véase tabla en el anexo 1)

La segunda “Matriz de descripción del estudio empírico” proporciona información respecto a la metodología de la investigación llevada a cabo en cada estudio, contempla: objetivos de la investigación, muestra de estudio, instrumento, técnica para recojo de información y técnica de análisis de la información. (véase la tabla en el anexo 2)

Es importante, mencionar que el diseño de los instrumentos, inicialmente fueron validados a través de su aplicación en un artículo a más. Posteriormente se hicieron los ajustes correspondientes, por ejemplo, en la matriz de descripción del estudio empírico, se vio la necesidad de armar más columnas para poder registrar la información con respecto a la muestra (Institución, especialidad, ciclo de estudios, número de participantes y estrategia para la reflexión empleada), estos ajustes se hicieron de acuerdo a la utilidad y claridad para el registro de información, es así como se determinó su aprobación.

### 3.7 TÉCNICA DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Las matrices 1 y 2 han permitido hacer un análisis cuantitativo, para establecer frecuencias y plantear los gráficos que se presentan en el siguiente capítulo. En cuanto a la tercera matriz, también empleada para el recojo de la información, ha permitido organizar los datos relacionados a cada categoría de estudio: conceptualización de la práctica reflexiva, cómo se desarrolla la práctica reflexiva y los logros y dificultades de la práctica reflexiva.

En esta tercera matriz se registró información textual, de acuerdo a cada artículo empírico, lo que facilitó posteriormente poder clasificar la información, realizar comparaciones, establecer relaciones lógicas para el análisis de los resultados y determinar las tendencias encontradas. Cabe resaltar, que se leyó y relejó cada artículo, lo que permitió que se identifiquen subcategorías. A continuación, se muestra el diseño de la matriz elaborado en función de la primera categoría.

Tabla 5: Matriz para el análisis de información

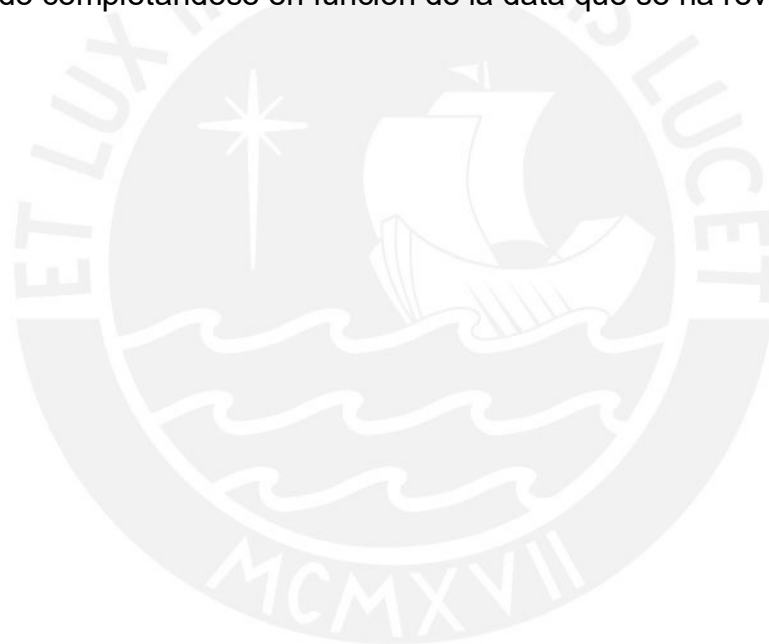
CATEGORÍA: CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA		
SUBCATEGORÍA	CITA	CÓDIGO DEL ARTÍCULO

Elaboración propia

### **3.8 PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN**

Se han revisado los principios éticos establecidos en el Reglamento del comité de ética de la investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, sobre todo el principio de integridad científica de la investigación, que hace énfasis en la rigurosidad científica (Comité de Ética de la Investigación, 2016) la cual se ha hecho evidente al respetar la autoría de cada uno de los artículos que se han incluido a este estudio, citándolos correctamente tanto en el marco conceptual como metodológico.

Por otro lado, los artículos empíricos han sido obtenidos de la base de datos Ebsco, cuyo acceso es libre a través del sistema de bibliotecas PUCP. Además, la información ha sido recogida de manera transparente a través de las matrices las cuáles han ido completándose en función de la data que se ha revisado.



## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

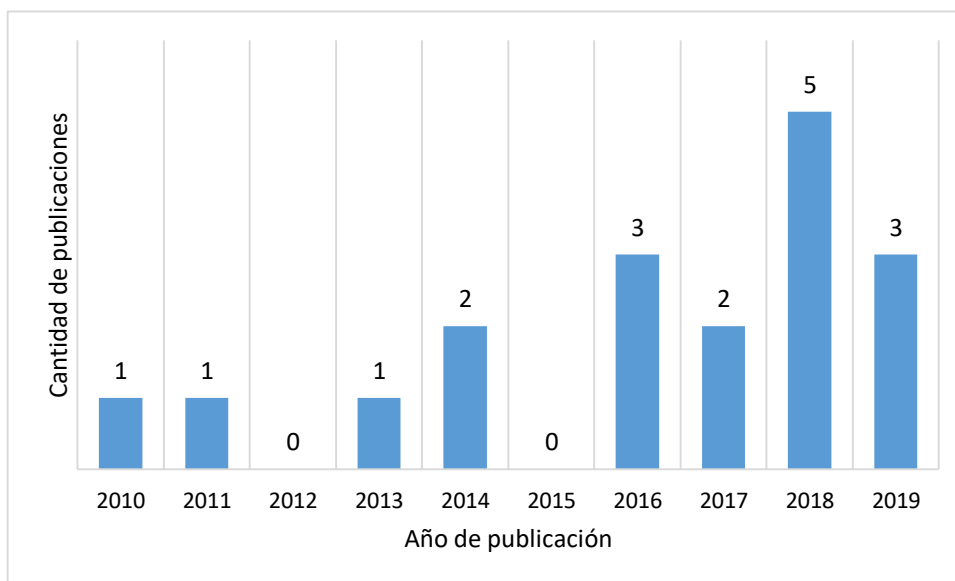
Finalizada la sistematización de la información a través de las matrices, se procedió a analizarla. Seguidamente, se exponen los resultados de la investigación, producto del análisis y discusión de los datos revisados.

#### **4.1 DESCRIPCIÓN DE LOS ARTÍCULOS EMPÍRICOS**

Se han analizado 18 artículos empíricos, sobre la práctica reflexiva en la formación inicial docente, correspondiente a los años del 2010 hasta el 2020, cabe precisar que 2 corresponden al año 2017, 5 al año 2018 y 3 corresponden al año 2019, ello quizá se deba al interés gradual en estos últimos años, por promover una formación inicial basada en un enfoque reflexivo sobre la práctica (Vaillant, 2004), tal y cómo se muestra en la figura 1. (véase matriz en el anexo 1).

Asimismo, este progresivo interés podría responder al compromiso establecido por los países que integran la OEI al acordar el proyecto “Metas Educativas al 2021”, teniendo como una de las metas claves, la mejora de la formación inicial docente (OEI, 2013), lo que promovería el desarrollo de experiencias orientadas al logro de este propósito.

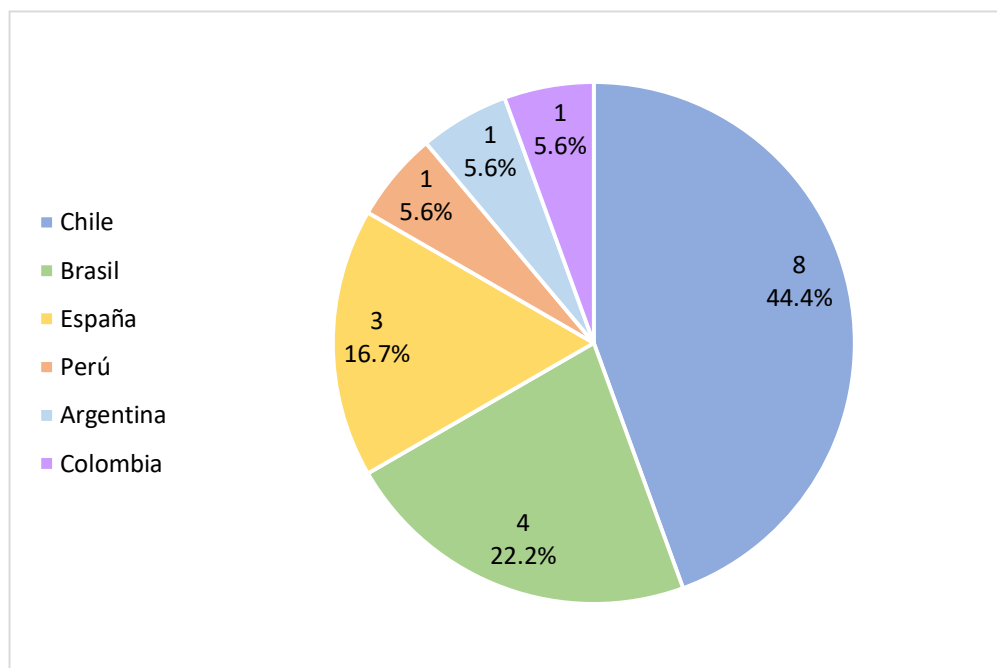
Figura 1: Cantidad de artículos revisados referente al tema de estudio, entre los años 2010 - 2019.



Elaboración propia

Otro aspecto relevante, que se ha podido identificar, es el país donde se llevaron a cabo las investigaciones, destacando con mayor frecuencia a Chile con el 44,44% del total de los estudios revisados, como se puede visualizar en la figura 2, ello posiblemente se deba a que el país sureño además de contar con lineamientos para el desarrollo de competencias que el futuro docente ha de desarrollar durante su proceso de formación, (Camus y Ponce, 2019) también cuenta con políticas de aseguramiento de la calidad para la formación inicial docente en Chile, las cuáles impulsan a través de los programas de formación inicial desarrollar procesos internos de mejora, como fomentar la capacidad de reflexión sobre las prácticas (Meckes, 2016 y Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2018). Posiblemente, debido a la presencia de la CNA encargada de verificar y promover la calidad, hace que en Chile a diferencia de los demás países se ha caracterizado por fomentar constantemente experiencias de practica reflexiva en cada uno de los ciclos de estudios que corresponden a la formación inicial docente y a su vez publicar los resultados a través de artículos.

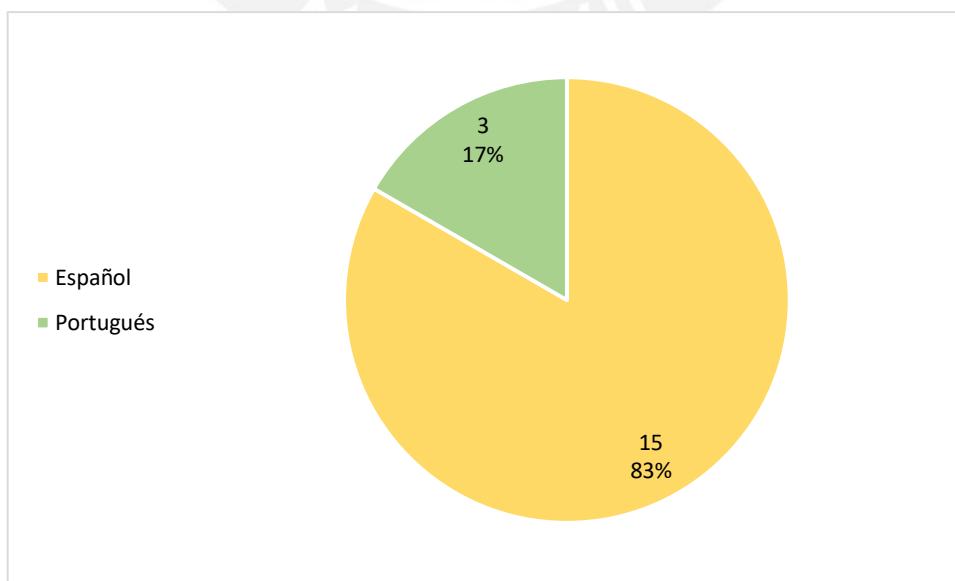
Figura 2: Porcentaje de los países donde se vienen desarrollando estudios empíricos sobre la práctica reflexiva en la formación inicial docente.



Elaboración propia

Finalmente, otro aspecto significativo a analizar es el idioma de los artículos seleccionados, considerando que forman parte de experiencias de práctica reflexiva en el contexto iberoamericano, se han revisados artículos escritos en español y portugués, destacándose, la gran mayoría artículos en español con el 83%.

Figura 3: Porcentaje de los artículos empíricos publicados de acuerdo al idioma



Elaboración propia

## 4.2 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

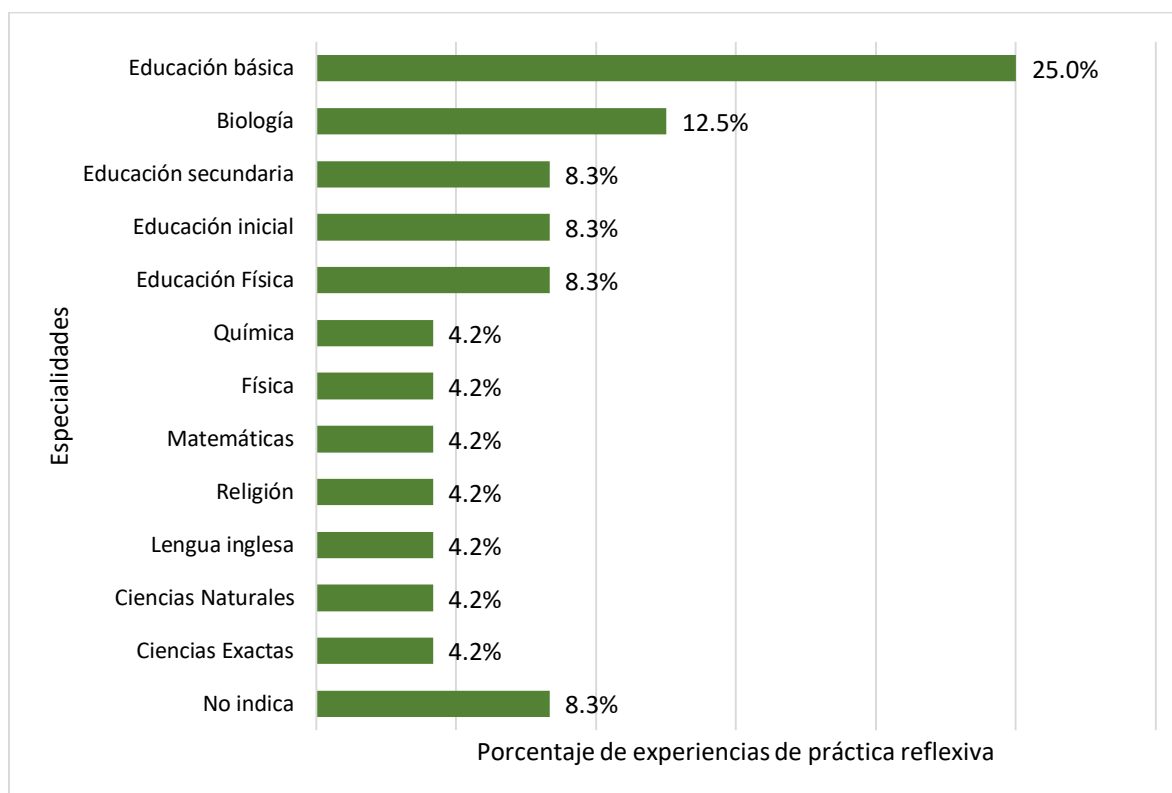
Considerando la información del diseño metodológico de los 18 artículos revisados, se pudo identificar que el 66,67% del total de los artículos responden al enfoque cualitativo, mientras que el 33,33% restante no lo indica. En cuanto al método empleado en las investigaciones, el 38,89% mayoritariamente son estudio de casos, el resto involucra otros métodos como el descriptivo (5,56%), interpretativo (5,56%), investigación acción (5,56%) y análisis de discurso (5,56%). Por otro lado, un 33,33% no especifica el método de investigación (véase matriz en el anexo 2).

Otro aspecto relevante de mencionar, es que el 100% representa experiencias de práctica reflexiva llevadas a cabo en la universidad, llama la atención que no se haya podido identificar experiencias en el ámbito de una escuela superior, escuela normal o Instituto. Lo que demuestra un compromiso por parte de las Universidades por fomentar espacios para la práctica con el fin de responder a los diversos problemas que surgen, incentivar un desempeño eficaz de la profesión docente y contribuir a la mejora de la práctica (Latorre y Blanco, 2011).

Otro aspecto considerable de mencionar, son las especialidades donde se han desarrollado las experiencias de práctica reflexiva. El 25% representan experiencias de la especialidad de educación básica, cabe precisar que dichas experiencias se han desarrollado en el contexto chileno. Por otro lado, un 12,5% representan experiencias de práctica reflexiva desempeñadas por los futuros docentes de la especialidad de biología. Además, un 8,3% forman parte de experiencias, llevadas a cabo por futuros profesores de las especialidades de educación secundaria, inicial y educación física respectivamente. A continuación, se visualiza la figura 4, donde se podrán observar las especialidades mencionadas, entre otras.



Figura 4: Especialidades donde se presentan experiencias de práctica reflexiva.



Elaboración propia

Por otro lado, de las 18 experiencias de práctica reflexiva, 11 se ejercieron en los últimos ciclos de estudios, los cuales corresponden al VII, VIII, IX y X ciclo, mientras que 4 representan experiencias de práctica reflexiva en los primeros ciclos de la formación inicial, es decir, al I, II y III ciclo, esto podría traer dificultades para desarrollar la reflexión crítica sobre la práctica, puesto que recién dan inicio a ese proceso en los últimos ciclos, a pesar que se constituye en un eje transversal a lo largo de la formación inicial docente (Mejía, 2018). De acuerdo a los artículos revisados, en Chile a diferencia de los demás países, se han registrado la mayor cantidad de experiencias de práctica reflexiva, sobre todo que se viene desarrollando en cada uno de los ciclos de estudio, lo que diferencia a este país del resto, tal y como se observa en la figura 5 que se muestra a continuación.

Figura 5: Ciclos donde se desarrolla la practica reflexiva en la formación inicial docente por país.

Países	Ciclos									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Chile	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Brasil			■	■	■			■		
España							■	■	■	
Perú									■	■
Colombia							■			

Elaboración propia

Respecto a la cantidad de participantes de cada estudio, la máxima cantidad fue de 1294 y una mínima de 2 estudiantes de educación. Por otro lado, las experiencias de practica reflexiva se han venido desarrollando, a través de estrategias a nivel individual como colectivo, las cuales les han permitido a los docentes en formación poder aclarar sus pensamientos y actuación, favoreciendo así la reflexión. Entre las estrategias de reflexión individual, destacan el uso de diarios reflexivos y escritura de relatos, ambas se basan en narraciones escritas. Cabe precisar que también se han encontrado otras estrategias de reflexión individual empleadas en menor medida, cómo el portafolio, ensayos reflexivos, informes y reflexiones escritas. En cuanto a las estrategias de reflexión colectiva, caracterizadas por la construcción de conocimiento, a través del diálogo sobre las experiencias con los demás, resaltan la practica colegiada y los seminarios de práctica. Tal y cómo se puede apreciar, en la figura 6.

Figura 6: Estrategias más utilizadas para la práctica reflexiva en la formación inicial docente.



Elaboración propia

En cuanto a las técnicas e instrumentos utilizadas para el recojo de información en las investigaciones, destacan con un 28,57% los cuestionarios y encuestas, así también, contemplan un 25% las entrevistas, entre semiestructuradas y a profundidad; ambas técnicas fueron utilizadas en mayor proporción con el fin de obtener información personalizada sobre la experiencia de práctica reflexiva en la formación inicial. Asimismo, las demás técnicas e instrumentos para el recojo de la información que han sido útiles en las demás investigaciones, las podemos observar en la tabla 1, que a continuación se muestra.

Tabla 6: Instrumentos y técnicas para el recojo de la información de acuerdo a los artículos empíricos revisados.

Instrumentos / Técnica para el recojo de información	Cantidad	Porcentaje
Cuestionario/ Encuesta/ Cuestionarios virtuales	8	28,57%
Entrevista/ Entrevista semiestructurada/ Entrevista a profundidad	7	25%
Grupo de discusión/ Grupo focal	2	7,14%
Análisis de las filmaciones de clases	1	3,57%
Análisis de los informes	1	3,57%
Análisis de módulos didácticos	1	3,57%
Análisis de segmentos textuales de los diarios	1	3,57%
Análisis documental	1	3,57%
Escala de reflexividad	1	3,57%
Informe de planificación	1	3,57%
Matriz de registro de reflexiones	1	3,57%
Prueba HSD de Tukey	1	3,57%

Uso de diario de sesiones de colaboración	1	3,57%
No indica	1	3,57%

Elaboración propia

Finalmente, en cuanto a las técnicas de análisis de información empleadas en los diferentes estudios, un 12% representan análisis de contenido, un 8% análisis documental, al igual que la triangulación de datos.

Tabla 7: Técnicas para el análisis de la información de acuerdo a los artículos empíricos revisados.

<b>Técnicas de análisis de la información</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Porcentaje</b>
Análisis de contenido	3	12%
Análisis documental	2	8%
Triangulación de datos	2	8%
Análisis de contingencias	1	4%
Análisis de las filmaciones de clases	1	4%
Análisis de la varianza (ANOVA)	1	4%
Análisis de las clases realizadas	1	4%
Análisis de las concepciones teórico-práctica	1	4%
Análisis de las transcripciones	1	4%
Análisis de los diálogos colaborativos	1	4%
Análisis temático	1	4%
Análisis de los informes	1	4%
Análisis de módulos didácticos	1	4%
Análisis de segmentos textuales de los diarios	1	4%
Mapas conceptuales	1	4%
Matriz de interpretación de los diarios de trabajo	1	4%
Tablas de análisis	1	4%
No indica	4	16%

Elaboración propia

### **4.3 FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA REFLEXIVA**

A continuación, se darán a conocer los resultados obtenidos producto del análisis de las experiencias de practica reflexiva, en contraste con la teoría.

#### **4.3.1 La práctica en la formación de profesores**

La práctica pedagógica es un proceso de vital importancia durante la formación inicial, pues permite a los futuros maestros tomar decisiones, construir sus propios conocimientos y acciones pedagógicas, que surgen a partir de la reflexión como resultado de esas nuevas formas de intervenir (Ball & Cohen, 1999 y UNESCO- OREALC, 2018, Vaillant, 2019).

De acuerdo a los artículos (ART- EMP 004 y 030), la práctica constituye un factor determinante en la formación inicial, se muestra como un espacio formativo, donde los futuros docentes aprenden a enseñar, configuran su quehacer docente, construyen conocimiento pedagógico, teórico y práctico, resultado de ello, se ve reflejado de manera directa en el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, la práctica pedagógica también se concibe como un proceso reflexivo, pues es una oportunidad para generar conocimientos, a partir del análisis de la propia experiencia, de esta manera se van transformando en profesionales más reflexivos y autocríticos (ART- EMP 004, 008, 009 y 026). Capaces de encontrar soluciones razonables a los problemas y mantener la creencia en la propia capacidad para efectuar un cambio positivo (Larrivee, 2000).

Los artículos (ART- EMP 004, 008, 006 y 013) definen la práctica pedagógica, como un espacio para la transferencia de los conocimientos teóricos aprendidos hacia un contexto educativo real, donde se puedan tomar decisiones, adquirir herramientas y conocimientos que ayuden al desarrollo profesional y se cuente con la disposición para mejorar. Ello reafirma lo que propone Giroux (1990), es necesario, revisar la práctica, contrastarla con la teoría e incluso poder compararla con las experiencias pasadas, de esta manera se construyen conocimientos, pues la teoría orienta al docente en su práctica, pero finalmente es en la práctica donde se valida o se pueden generar teorías (Restrepo, 2004).

El potencial formativo de la práctica pedagógica, trae consigo ciertas ventajas, entre estas: se convierte en fuente de conocimiento práctico y facilita la adquisición de competencias que se requiere que tengan los docentes para ejercer la acción educativa (ART- EMP 030). Tiene un gran impacto significativo en el futuro docente, al permitirle adueñarse de la conducción pedagógica y de la reflexión sobre su práctica, al cuestionar sus saberes y mejorar su desempeño pedagógico (ART- EMP 023 y 026). Estas ventajas, tienen ciertos requerimientos para el practicante, entre ellos: ser autónomo, poner a prueba sus saberes y enfrentarlos a la realidad para el cual fue preparado (ART- EMP 23). La práctica pedagógica brinda la oportunidad al docente en formación, de reestablecer sus propias creencias sobre la enseñanza, haciendo de esta una experiencia altamente

significativa, pues son ellos quienes recrearán sus propias concepciones sobre el acto de enseñar (ART- EMP 32).

A pesar de las ventajas notables de la práctica pedagógica, también se han encontrado ciertas dificultades en el contexto de la formación inicial, entre estas: la excesiva teorización estableciendo un distanciamiento entre los requerimientos del sistema escolar (ART- EMP 009 y 026), el escaso tiempo que se asigna para la práctica (ART- EMP 019), el inicio tardío para participar de la práctica y dedicarlo mayormente a la observación de clases (ART- EMP 026), participar en centros de práctica poco permeables a la innovación (ART- EMP 032), poseer concepciones didácticas arraigadas por estar expuesto a un contexto escolar de enseñanza tradicional (ART- EMP 009, 019, 026, 030 y 032). Pese a las desventajas, aun constituye un reto establecer una propuesta formativa que estimule el pensamiento reflexivo, ello amerita un cambio de enfoque en la formación inicial docente que responda al contexto actual (Vaillant, 2004, Hernández, C. y Hernández, L, 2011 y Tagle, 2011)

Frente a las dificultades, también se presentan desafíos a ser tomados en cuenta durante la formación inicial, entre estos: establecer un vínculo entre la universidad y escuela, para ello es necesario que en cada etapa de la formación inicial se vayan adquiriendo mayores responsabilidades, las cuáles no deben estar relegadas únicamente a la observación, la práctica debe verse como un proceso que invite a la reflexión de una manera consciente; para ello será fundamental, contar con el acompañamiento de un tutor, quien amplíe la reflexión sobre su actuación (ART- EMP 26 y 30).

Es importante mencionar que existe una tendencia por orientar la práctica hacia la planificación, diseño de actividades y explicación de contenidos, asignándole menor tiempo a la conducción del trabajo escolar y al análisis respecto a cómo los estudiantes aprenden (ART EMP. 018).

De acuerdo a los resultados obtenidos en el artículo N°18, se sugiere orientar el currículo hacia la práctica, donde se pueda simular el desempeño en el aula y analizar la experiencia. Asimismo, se recomienda emplear recursos, como las filmaciones del desempeño de los futuros docentes, en el contexto de su práctica, pues facilita la autoevaluación y tiene un impacto sobre la propia actuación. Por otro

lado, se sugiere a los formadores de docentes, incorporar la práctica a través de estrategias diversas como: la observación de videos de enseñanza, análisis de casos, ensayos en clase y la experiencia directa en el aula (ART EMP. 018).

#### **4.3.2 La práctica reflexiva y sus conceptualizaciones**

Una de las categorías que nos interesó analizar fue describir cómo se conceptualiza la práctica reflexiva en la formación inicial docente. En relación a ello, se han encontrado artículos que respaldan la postura de Schön y definen la práctica reflexiva como un “examen crítico y cotidiano” (ART- EMP 002, 003 y 004), puesto que permite examinar diversos aspectos de la propia práctica con el fin de reorientar el desempeño docente.

En efecto, esta conceptualización, hace referencia a que la práctica reflexiva ha de ser constante; sobre la acción o en la acción, como diría Schön (1992) la primera porque se puede reconstruir la acción desempeñada a partir del análisis de las estrategias aplicadas, con el fin de establecer mejoras ante una próxima vez. De esta manera, se aprende a partir de la experiencia y lo segundo porque se puede reflexionar en el momento de la intervención, es decir sobre la marcha. Considerando estos dos componentes, el conocimiento profesional que se adquiere producto de la reflexión convierte al docente en autor activo de su aprendizaje y constructor de su saber profesional.

Por otro lado, en uno de los artículos leídos, se asume la práctica reflexiva, como un “proceso cognitivo, activo y deliberativo” (ART- EMP 007), donde a partir de situaciones problemáticas presentes en el aula, es que surgen, una serie de pensamientos que pretenden dar respuesta a las dificultades, de esta manera se toman decisiones más conscientes, respecto a la intervención. Esta concepción, se asemeja a la propuesta de Zeichner (2012) al mencionar que a través de la reflexión sobre la práctica se puede responder a las dificultades e ir perfilando el propio desempeño. Sin embargo, consideramos que no sólo se trata de identificar aquellas falencias, sino también como diría Dewey (1993), es necesario que se revisen las creencias que se tienen sobre la enseñanza, se comparen con la teoría y los resultados obtenidos producto de la experiencia.

En otro de los artículos revisados, se percibe la práctica reflexiva como una “postura crítica sobre la acción desempeñada”, es decir el docente en formación

somete a juicio su propia actuación (ART EMP. 004). Según Ramón (2013) se trata de examinar críticamente, no sólo la práctica, sino también las actitudes, valores y creencias que respaldan la actuación. De acuerdo con, Barnett (1992) citado en De la Torre, Delgadillo y Navarro (2014), para ejercer la docencia no sólo basta con enseñar, sino también, ser capaces de poder valorar y autoevaluar el propio desempeño. Por ello, es importante recibir orientaciones para el desarrollo de la práctica reflexiva, desde la Educación superior, pues le permite comprender, al docente en formación, cómo este proceso, lo ayudará a modificar sus ideas y actitudes erradas sobre la enseñanza y así encontrar formas de mejorarla (Valter, 2010).

Según el artículo N°4, se determina la práctica reflexiva como “proceso de liberación” (ART EMP. 004) pues permite al futuro docente desarraigarse de los modelos tradicionales de enseñanza que ha logrado percibir en su etapa escolar y dónde a través de la reflexión se podrá cuestionar, crear y mejorar su propio desempeño profesional (ART EMP. 004). Esto según Freire (2005) significaría hacer del docente un individuo pensante y crítico de la realidad en la que se ve sometido. Capaz de dialogar, pensar, actuar y expresar sus ideas, pero a la vez mostrándose respetuoso al cuestionar las ideas de los demás.

Otra de las conceptualizaciones de la práctica reflexiva está orientada a examinar el impacto de las estrategias y técnicas empleadas en clase, con el fin de poder tomar decisiones, realizar reajustes y establecer mejoras (ART- EMP 013). Ello justamente, hace del docente un agente transformador, capaz de proponer estrategias innovadoras para su práctica, que surgen producto de la investigación (Chehaybar, 2006).

El describir cómo se conceptualiza la práctica reflexiva en la formación inicial, hace necesario explicar, en qué consiste el acto de reflexionar. Acorde al artículo N°13, se define como un elemento esencial que permite comprender los aspectos que resultaron positivos y aquellos que se pueden mejorar, ello permite tomar conciencia del propio desenvolvimiento con el propósito de fijar mejoras (ART- EMP 013). De esta manera, la reflexión se convierte en una herramienta que posibilita el análisis de la propia experiencia con el fin de poder intervenir de manera oportuna.



Ello, es evidencia del carácter contextualizado de la práctica, pues las decisiones que se tomen responden a una realidad (Domingo, 2013).

Por otra parte, la reflexión se define como un espacio de confrontación empírica respecto a la teoría y las creencias explícitas con las que el docente en formación se enfrenta, valida o corrige (ART- EMP 026). La reflexión de los profesores en y sobre su práctica debe incluir también, una reflexión sobre su actitudes, creencias e identidad propia como profesionales de la educación y como agentes de cambio en sus respectivos aulas y contextos educativos (Paukner y Pellerin, 2015).

Dentro de esta categoría, respecto a la conceptualización de la práctica reflexiva, al revisar los artículos comúnmente se percibe la práctica reflexiva como un proceso netamente individual, sin embargo, se han encontrado cuatro experiencias de practica reflexiva a nivel colectivo (ART- EMP 006, ART- EMP 009, ART- EMP 0026 y ART- EMP 0027), convirtiéndose en una oportunidad para aprender de y con los demás, a través del intercambio de experiencias, desarrollándose así conocimiento profesional y ampliando nuevas posibilidades de acción.

A pesar de esas ventajas que trae consigo la práctica reflexiva a nivel colectivo, también presenta ciertas dificultades, sobre todo, respecto a los participantes, por ejemplo, que les resulte complejo poder emitir valoraciones éticas y de nivel superior sobre su desempeño, pues usualmente rescatan los aspectos positivos, mas no aquellos que requieren mejoras. Cabe precisar, que sólo si este proceso se realiza conscientemente, se fomenta el desarrollo profesional. Asimismo, se espera que los participantes aprendan a recibir críticas y no tomarse los comentarios orientados a la mejora como un tema personal (ART- EMP 027).

#### **4.3.3 Desarrollo de la práctica reflexiva a través de estrategias que movilizan la reflexión**

Al revisar las diferentes experiencias de práctica reflexiva en la formación inicial docente, se ha encontrado que se viene desarrollando a través de estrategias, las cuáles hemos clasificado en dos grupos: estrategias de reflexión individual y estrategias de reflexión colectiva. Las primeras, a través de la escritura acceden a la experiencia e inicia con ello, una reflexión personal; mientras que las

segundas a través del intercambio, la puesta en común, se promueve la reflexión y la construcción de conocimientos. Ambos grupos de estrategias, buscan hacer explícitos los pensamientos y acciones, favoreciendo así la reflexión. Asimismo, buscan hacer del futuro docente protagonista de su propia formación (Manrique, Valle y Revilla, 2020).

**4.3.3.1 Estrategias de reflexión individual.** Promueven un espacio de reflexión personal, donde se expresan abiertamente las emociones, ideas, creencias, dificultades en la práctica, facilitando así, la introspección para poder reflexionar (ART- EMP 002, 008 y 016). Las estrategias de reflexión individual presentes en las experiencias de practica reflexiva, involucran la narración reflexiva escrita, lo que implica un proceso reconstructivo de la realidad, la misma que nos brinda no sólo la posibilidad de conocer lo acontecido, sino también de poder comprenderla (Chisvert et al., 2018).

Entre los artículos que dan cuenta de estrategias que han permitido el desarrollo de la práctica reflexiva a nivel individual son: (ART- EMP 002, 007, 008, 013, 016, 021, 028 y 032). A continuación, pasaremos a describir cada una de las estrategias.

*a. Escritura de relatos.* Esta estrategia para el desarrollo de la práctica reflexiva, se ha asumido como una “autoobservación intencional”, donde a través de la escritura reflexiva, los futuros docentes han podido registrar acciones, reacciones y emociones que surgieron al momento de intervenir en la práctica. Un aspecto importante de mencionar, es que el escribir les ha permitido volver a revivir la experiencia (ART- EMP 002).

Entre las principales ventajas que ha traído consigo esta estrategia, es que ha estimulado la habilidad de pensar detenidamente, identificar debilidades, y plantear medidas para superar las dificultades, lo que ha permitido, en los futuros maestros, poder reconocerse a sí mismos como profesionales, dedicar un tiempo a la reflexión para potenciar la práctica pedagógica (ART- EMP 002).

En la Universidad Estadual de Maringá en Brasil, se llevó a cabo una experiencia de reflexión, a cargo de los estudiantes de educación del 3er, 4to y 5to año de la especialidad de Biología, la escritura de relatos les ha permitido realizar un análisis sobre sus planes de enseñanza, respecto a las estrategias y

metodología empleadas. En cuanto a la planificación, se identificaron limitaciones, por ejemplo: para plantear preguntas y actividades prácticas de carácter investigativo. La escritura de relatos, permitieron comprender la organización de la práctica, sin embargo, a pesar que hubo un intento por desarrollar buenas practicas, aún se requiere de un respaldo teórico y metodológico para que el futuro docente de ciencias favorezca el desarrollo de una actitud crítica en sus estudiantes (ART-EMP 021).

Considerando otra experiencia, la escritura de relatos ha favorecido una mayor toma de conciencia sobre el desarrollo profesional. Los docentes en formación, a través de la escritura, han puesto en evidencia que, a veces resulta complejo, aplicar la teoría a la realidad o ejecutar fielmente lo planificado. Asimismo, les ha permitido poder reconocer las fortalezas y debilidades en torno a su práctica, en relación a la metodología, evaluación, poder identificar sus creencias, los intereses de sus estudiantes y su contexto. Se ha convertido en una herramienta potencial para adquirir una postura auto-reflexiva y para motivar hacia la investigación y así enfrentar las dificultades (ART-EMP 032).

*b. Escritura de diarios.* De acuerdo, a los artículos revisados, el diario reflexivo como documento de registro escrito, ha permitido que se anoten aquellas impresiones que han surgido de la práctica; a través de la escritura se han realizado interpretaciones, expresado opiniones y emociones (ART- EMP 008, ART- EMP 016, ART- EMP 028). Ello responde a una de las características que tiene consigo el diario reflexivo, es sistemático, porque, aunque no existe una estructura específica, se puede organizar su contenido a partir de notas personales, registro de lo ocurrido en la práctica, notas bibliográficas, etc. (Montes y Moreno, 2017)

Por otro lado, el diario reflexivo ha facilitado la introspección, el desarrollo del pensamiento reflexivo y la metacognición, constituyéndose una herramienta de gran impacto en el aprendizaje del futuro docente, pues ha permitido que sean ellos, quienes puedan gestar sus propias teorías de enseñanza (ART- EMP 008 y ART-EMP 016).

El uso del diario reflexivo, guarda consigo ciertas ventajas, entre las que destacan: permite identificar aquellas experiencias que han impactado su ejercicio profesional, busca someter a revisión y análisis su propia práctica con el fin de

establecer una mejora permanente, permite identificar las creencias que guarda consigo el futuro docente y así ir modificándolas durante el proceso de formación (ART- EMP 008). Estos aspectos, no sólo movilizan la reconstrucción de la experiencia, sino también, de las emociones que surgieron en ese momento y de la imagen que se proyecta a los demás sobre su desempeño profesional, lo que contribuye a afianzar la identidad docente (ART- EMP 028).

Esta serie de aspectos positivos del diario reflexivo, hace que se convierta en un espacio personal de análisis, donde todo lo que se recoge a través de la escritura permitirá reflexionar y aprender (Zabalza, 2005).

Es importante precisar que, de los 18 artículos revisados, 3 de estos comunican la experiencia de haber utilizado el diario reflexivo como estrategia de reflexión sobre su práctica (ART- EMP 008, ART- EMP 016, ART- EMP 028), convirtiéndose una herramienta tradicional para la reflexión.

De acuerdo, a la experiencia respecto al uso del diario reflexivo a cargo de los estudiantes del primer año, de una Universidad Chilena, se precisa que, la narración escrita a través de los diarios, ha permitido alcanzar un nivel de reflexión pedagógica, donde se han descrito los recursos, estrategias empleadas y los efectos que han traído consigo en la participación de los estudiantes (ART- EMP 008). Lo que motiva a seguir perfeccionando la capacidad de autoobservación y disposición para aprender de la experiencia (Perrenoud, 2001).

Por otro lado, respecto a la dificultad, se hace evidente el problema en la redacción de los diarios, considerando que la información que se presenta se encuentra desordenada (ART- EMP 008). En otro de los artículos leídos, se plantea un estilo de escritura, que sugiere empezar por describir las acciones realizadas en el momento de la práctica y las decisiones que se tomaron, a partir de estas, reflexionar en función de las emociones que surgieron, dificultades, dudas, ideas, etc. experimentados y respaldada en referencia que avale las decisiones tomadas (ART- EMP 016).

Sin embargo, ello no parece ser una de las pocas dificultades que trae consigo el diario reflexivo, porque a pesar de que sean empleados como un medio para fomentar la práctica reflexiva, existen factores que podrían inhibir la reflexión,

como considerar quién sería el posible lector y si la escritura en el diario será evaluada formalmente (Leigh y Bailey, 2013).

*c. El portafolio.* Según la experiencia recogida por las estudiantes del último año, de la carrera de educación inicial de una universidad privada de Lima, precisan que el hecho de registrar sobre el portafolio, a manera de narración lo acontecido en su práctica, les ha facilitado la reflexión y a la vez les ha permitido identificar el nivel de reflexión en el que se encuentran (ART- EMP 007). De esta manera, podemos afirmar que, se convierte en una herramienta formativa para la reflexión y la construcción de conocimiento sobre la práctica, pues promueve la autoevaluación, el crecimiento autodirigido y la construcción de buenos hábitos de enseñanza. Permite monitorear el progreso sobre el desempeño en la práctica y documentar el crecimiento profesional a lo largo del tiempo (Montgomery, 2008).

Por otro lado, pese a las ventajas que tiene consigo el uso del portafolio, también presenta ciertas dificultades, principalmente porque requiere de un seguimiento continuo a cargo de un tutor y de orientaciones específicas, respecto a la finalidad, estructura, uso y evaluación, haciendo del portafolio una herramienta compleja, que demanda tiempo, pues de esta manera, será el futuro docente protagonista de su propio proceso reflexivo, apreciándose así, su carácter formativo (ART- EMP 007). Sin embargo, es importante reconocer, que su uso, también, debe promover la autonomía de quién lo realiza, que sea el protagonista, quien seleccione la documentación que deba contener, que recoja las evidencias, los resultados de su reflexión, así como estrategias de mejora, de esta manera se favorece el pensamiento crítico y se asume responsabilidad en el propio aprendizaje (Murillo, 2012).

Considerando los resultados obtenidos sobre los niveles de reflexión que alcanzaron la mayoría de estudiantes de la especialidad de educación inicial, respecto al uso del portafolio, se encontró que les permitió alcanzar un nivel de reflexión pedagógica dentro de la escala reflexiva, pues las reflexiones se centraron más en la aplicación de los conocimientos didácticos, teóricos e investigaciones educativas y los efectos que causaron en sus estudiantes (ART- EMP 007).

*d. Reflexiones escritas.* Son una serie de escritos a nivel descriptivo, que los practicantes realizan sobre su enseñanza, justo al finalizar la ejecución de su clase,

con el fin de favorecer una autocrítica (ART- EMP 013). Para lograrlo, se establecieron una serie de preguntas que orientaron la reflexión, entre estas: ¿Qué aspectos positivos rescato de la ejecución?, ¿Qué lo evidencia? y ¿Qué aspectos debo mejorar en las próximas sesiones? A partir de las respuestas, se pudo conocer las percepciones de los practicantes, sobre su actuación.

Sin embargo, los resultados obtenidos, insisten en mejorar la formulación de las preguntas que orienten la reflexión, pues las planteadas, responden a un nivel de reflexión técnica. Es por ello que, las preguntas han de ser desafiantes y que motiven a indagar, el porqué de las acciones realizadas, confrontar creencias y conocimientos aprendidos durante la formación inicial (ART- EMP 013).

La experiencia respecto a las reflexiones escritas a cargo de los estudiantes de educación de la especialidad de idiomas, les ha permitido ser conscientes de las dificultades presentes en su práctica. Sólo, algunas de las reflexiones escritas, expresaron soluciones, en caso de que se vuelva a presentar una situación similar en el futuro, lo cual motiva a establecer una guía que oriente la reflexión a nivel escrito (ART- EMP 013).

**4.3.3.2 Estrategias de reflexión colectiva.** Cuando se comparte la experiencia propia con los demás, se pueden interpretar una misma situación desde diferentes perspectivas; el diálogo y la reflexión colectiva permitirá cuestionar el modo de actuar en la práctica, aflorarán las teorías implícitas sobre la enseñanza y se construirá conocimiento en conjunto, buscando distintas formas de intervención, de esta manera, esta participación colectiva, se convierte en una comunidad de aprendizaje (Zeichner, 1993, Rodríguez, 2019). Así, por ejemplo, conforme a los artículos revisados, se han identificado tres estrategias de reflexión colectiva: el seminario de práctica, la práctica colegiada y la triada formativa, los cuáles se hacen presentes en los artículos (ART- EMP 006, 009, 026 y 030)

*a. El seminario de práctica.* Ha significado ser una estrategia de trabajo colectivo, que incentiva el debate, a partir de la socialización de aquellas dificultades presentes en la práctica. Se ha convertido en un espacio de diálogo, análisis, búsqueda de soluciones, donde lo aprendido, se puede transferir a otros contextos (ART- EMP 006).

La experiencia de seminario de práctica, llevada a cabo por los estudiantes de educación de la Universidad de Barcelona, dan cuenta que, ante posibles incidentes en su práctica, pueden establecer soluciones. No sólo basta con dialogar y reflexionar, sino también se requiere investigar en diversas fuentes de información para conocer de cerca la situación problemática, los resultados obtenidos, socializarlos en conjunto y elaborar un plan de intervención (ART- EMP 006). Ello, hace necesario que desde la formación inicial se sigan fortaleciendo ciertas competencias como: el trabajo en equipo, la creatividad, comunicación, la aplicación del saber pedagógico en la práctica, así como, la capacidad para la resolución de problemas, etc. (ART- EMP 006).

Por otro lado, la experiencia llevada a cabo por los estudiantes del séptimo ciclo de la Universidad del Valle, revelan que los seminarios han permitido integrar la teoría, la práctica y la reflexión. Tras observar clases de otros docentes en un contexto real de práctica, les ha facilitado el proceso de reflexión sobre aspectos como: la planificación de una clase, el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, manejo de grupo y la interacción docente y estudiantes (ART-EMP 030).

*b. La práctica colegiada.* Constituye una potencial estrategia de trabajo colaborativo, pues se puede ejecutar entre estudiantes de diferentes ciclos.

Considerando la experiencia de práctica colegiada a cargo de los estudiantes de educación de la Universidad de Concepción en Chile, donde uno de ellos, se encontraba por culminar la etapa de formación inicial docente y el otro en los primeros ciclos de la carrera, ha permitido consolidar mejor la estrategia, pues contar con la experiencia del primero, de haber participado de espacios de práctica pedagógica, permitió que sea el indicado para ser el tutor de su compañero, convirtiéndose en un referente para él (ART- EMP 009).

De esta manera, cada uno asume tareas distintas, acorde a su nivel de formación y ante ciertos imprevistos que se presenten, ambos consigan resolverlo, así tendrán una aproximación al proceso de enseñanza- aprendizaje y de la acción docente (ART- EMP 009 y 027).

Por otro lado, no resulta suficiente que el proceso de reflexión se realice a nivel individual o entre pares, se requiere del acompañamiento de un tutor que dirija

al practicante hacia la innovación, pues será el tutor quien brinde retroalimentación a nivel académico, interpersonal y profesional al practicante (ART- EMP 004).

*c. La triada formativa.* Los resultados obtenidos producto del desarrollo de la estrategia triada formativa en la Universidad Santiago de Chile, llevada a cabo por los docentes en formación del cuarto año de la carrera, docentes colaboradores de las escuelas donde se realizan las experiencias de práctica y los docentes supervisores que brindan acompañamiento a los futuros maestros, han permitido comprender que aún hace falta construir un vínculo de trabajo en conjunto entre estos tres agentes con el fin de contribuir en la mejora del desempeño de los futuros maestros (ART- EMP 026).

Por un lado, los docentes en formación no perciben a los docentes colaboradores como modelos profesionales que orienten su desenvolvimiento en la práctica, pues son reducidas las directrices que les brindan, en comparación a los docentes supervisores, quienes, son considerados como un gran apoyo pedagógico y emocional, al guiarlos en sus decisiones didácticas, elaboración de instrumentos, brindarles orientaciones para un adecuado clima en el aula y al proporcionarles espacios para la reflexión (ART- EMP 026).

Por otro lado, los supervisores, manifiestan si bien los docentes en formación son profesionales reflexivos, no han desarrollado un liderazgo pedagógico, ello posiblemente se deba a su poca experiencia. También, reconocen que han aprendido a planificar e implementar, pero aún queda pendiente fortalecer la evaluación, constituyéndose en uno de los aprendizajes que no fue alcanzado durante su formación. En cuanto a los docentes colaboradores, señalan que ven a los docentes en formación como profesionales reflexivos, con un dominio del Marco para la buena enseñanza y una notable capacidad para la planificación, sin embargo, evidencian que aún hay dificultades en el proceso de la evaluación (ART-EMP 026).

Los resultados de esta experiencia rescatan la importancia de la practica en el proceso formativo, convirtiéndose en un medio para contrastar la teoría con la realidad y para construir aprendizajes producto del contacto en el aula. La tríada formativa requiere que los docentes en formación, docentes colaboradores y supervisores participen de procesos reflexivos respecto a la identidad, perfil



profesional, quehacer profesional y modelo de practica con el fin de ir cada vez más alineándose hacia los estándares de desempeño docente. Asimismo, que sean capaces de trabajar de manera articulada, brindando aportes significativos a los docentes en formación desde sus roles (ART- EMP 026).

Se valora positivamente, el modelo de desarrollo de practica progresiva, pues ha proporcionado en cada etapa nuevas responsabilidades, sin embargo, el inicio de este proceso es tardío y no hay un vínculo fuerte entre lo que se aprende en la universidad y lo que requiere la escuela (ART- EMP 026).

#### **4.3.4 Logros y dificultades de la práctica reflexiva**

Otra de las categorías que nos pareció significativa de poder describir y analizar, fueron los logros y dificultades presentes en el desarrollo de la práctica reflexiva, reflejadas a través de las experiencias de los futuros maestros. En cuanto a los logros, podemos determinar que inducir a la reflexión sobre la práctica, ha permitido la construcción del saber profesional que ha guiado la labor de los docentes en formación (ART- EMP 002). Así también, ha permitido validar o modificar los conocimientos teóricos adquiridos (ART- EMP 004), mientras que, por otro lado, se ha convertido en un espacio para la adquisición de saberes producto de la experiencia y de las necesidades que puedan surgir de esta (ART- EMP 009 y 023). Estos saberes configuran los conocimientos propios, producto de las reflexiones críticas sobre el propio ejercicio docente (ART- EMP 019).

La práctica reflexiva se convierte en un espacio formativo, pues permite observar, indagar y reflexionar sobre la propia acción, de esta manera potencia el desarrollo del pensamiento crítico (ART- EMP 004 y 013), por tanto, ayuda al practicante, encontrar las dificultades, ser más conscientes de sus errores, plantear soluciones y saber cómo intervenir ante una próxima vez, esto si bien otorga seguridad al docente, también le permite experimentar nuevas estrategias y evaluar el impacto que traen consigo (ART- EMP 013). Por otro lado, realizar procesos de reflexión antes, durante y después de la intervención en el aula, ha favorecido una mejor toma de decisiones respecto a las actividades a ser empleadas en clase, convirtiéndose en una valiosa fuente de conocimientos (ART- EMP 030). Ello reafirma la postura de Da Costa, Pereira y Peres (2013), al mencionar que todo profesional practico reflexivo logra superar la rutina de sus acciones al reflexionar

sobre ellas antes, durante y después de ejecutarlas. Y ante situaciones de incertidumbre, utiliza la investigación para decidir e intervenir.

Durante la formación inicial, se tiene la ventaja de contar con el acompañamiento de un docente experto, quien orienta los futuros maestros hacia la reflexión sobre su actuar y de lo que implica formar personas (ART- EMP 030). De acuerdo con Mendonça (2013) ofrecer acompañamiento a un docente en formación, requiere otorgar asistencia y orientación, de modo que le permita identificar e intervenir en la realidad educativa, potenciar su nivel de desempeño profesional, lo asesore en la práctica y le permita poner a prueba el conocimiento adquirido durante su proceso formativo.

Por otro lado, es importante mencionar que existen instrumentos cuantitativos que permiten medir el nivel de reflexión sobre la práctica a nivel superficial, pedagógico y crítico, favoreciendo por un lado a las instituciones formadoras de docentes, quienes podrán diagnosticar el nivel en el que se encuentran sus estudiantes y adecuar sus estrategias para el desarrollo de la practica reflexiva. Sin embargo, es importante considerar que habría que adaptarla al contexto en el que se aplique y someterla a nuevas validaciones, por cuestiones de confiabilidad. De acuerdo a los resultados del artículo N°3, la aplicación de un instrumento para medir el nivel de reflexión sobre la práctica, ha permitido que sean los futuros docentes, quienes movilicen esfuerzos y tomen conciencia respecto a qué deben de seguir afianzando para atravesar por todos los niveles de reflexión, en especial, al más complejo (ART-003).

Finalmente, al delimitar los logros de la práctica reflexiva, es importante precisar que esta también guarda consigo ciertas dificultades, las cuáles hemos podido identificar, entre estas: las limitadas oportunidades de aproximación a la práctica en un contexto real, minimiza las posibilidades para ejercer la reflexión y poner a prueba los conocimientos adquiridos durante su formación (ART- EMP 018 y ART-EMP 030). Sumado a ello, no todos tienen la misma profundidad de reflexión respecto a sus experiencias (ART- EMP 019).

Por otra parte, los factores externos como la organización escolar del centro de práctica, más allá de acoger a los docentes iniciantes, generan un ambiente de tensión e individualismo, imposibilitando de esta manera menos oportunidades para

desarrollar la práctica reflexiva a nivel colaborativo, ocasionando ciertos inconvenientes, como el ser capaz de escuchar y aceptar comentarios divergentes (ART- EMP 027)



## **CONCLUSIONES**

A continuación, se dan a conocer las conclusiones:

- Las experiencias de práctica reflexiva en la formación inicial, se han desarrollado en universidades, la mayoría de estas experiencias ha tenido como protagonistas a estudiantes de educación de los últimos ciclos, sólo en Chile se han encontrado experiencias de práctica reflexiva desde del primer, al último ciclo de la carrera. En cuanto a las especialidades que han desarrollado esta propuesta, son en su gran mayoría las de educación básica y biología, sin embargo, también se reconoce las especialidades de educación inicial, educación secundaria y educación física, que lo han hecho, pero en menor medida. Ello nos lleva a seguir incentivando el desarrollo de práctica reflexiva en el resto de especialidades, pero sobre todo que se conciba que la reflexión permite la intervención oportuna a partir del análisis de la propia experiencia, por ello debe estar presente a lo largo de toda la formación del profesorado y no necesariamente en los últimos ciclos de la carrera, como se ha podido evidenciar en la gran mayoría de experiencias de los demás países.
- Sobre la base del análisis realizado, se puede señalar que existe una tendencia por conceptualizar la práctica reflexiva hacia un examen crítico y continuo de la acción desempeñada, promueve la capacidad de observarse y de emprender un diálogo crítico consigo mismo, sobre las actitudes, valores, creencias, pensamientos y acciones que respaldaron la actuación. Las fuentes consultadas coinciden en que la práctica reflexiva permite la construcción de saberes a partir de la reflexión y ayuda a perfilar el propio desempeño.
- Comparando las diferentes experiencias de práctica reflexiva en la formación inicial, se concluye que predominan mayores experiencias de reflexión individual que colectiva, considerando las primeras, donde las estrategias empleadas fueron la escritura de relatos, diarios, portafolio y reflexiones escritas, los resultados señalan que el registro escrito de las impresiones, opiniones y emociones que surgen de la práctica, han estimulado en los futuros docentes la habilidad de pensar detenidamente, identificar sus debilidades y plantearse medidas para superarlas. Por otro lado, en el caso de las estrategias para la reflexión colectiva, como los seminarios de práctica han permitido intercambiar experiencias a través del diálogo, identificar dificultades, determinar soluciones a través de la investigación, de esta

manera, se ha construido conocimiento, mientras que, en la práctica colegiada al trabajarse con estudiantes de diferentes ciclos, los mayores se convierten en referentes para los que están iniciando su experiencia en práctica y en el caso de la triada formativa se requiere seguir afianzando el trabajo en conjunto de los supervisores de práctica, docentes colabores y los docentes en formación. Cabe resaltar que ambos grupos de estrategias, favorecen la reflexión, pues buscan hacer explícitos los pensamientos y acciones y sobre todo motivan al futuro docente convertirse en protagonista de su propia formación.

- Las experiencias estudiadas dan cuenta de los logros alcanzados a raíz de la experiencia de practica reflexiva llevada a cabo por futuros docentes, les ha permitido poder autoobservarse, ser críticos, conscientes de sus dificultades, plantear soluciones, saber cómo intervenir ante una próxima vez, validar o modificar los conocimientos teóricos y adquirir nuevos saberes producto de la experiencia.
- La revisión de diferentes experiencias de práctica reflexiva en la formación inicial docente, hacen evidente ciertas dificultades, destacándose las limitadas oportunidades de aproximación a la práctica en un contexto real, lo que minimizaría las posibilidades para ejercer la reflexión sobre esta. Además, la gran mayoría de experiencias se ha venido aplicando en los últimos ciclos de la carrera. Sumado a ello, en casi todas las intervenciones fue de carácter individual, dejando de lado lo colectivo, limitándose la oportunidad de poder escucharse entre sí, aprender a través de la experiencia de los demás, aceptar las críticas y construir conocimiento en conjunto.

## **RECOMENDACIONES**

La información obtenida, nos ha permitido conocer la situación actual respecto a la práctica reflexiva en el contexto de formación inicial docente, descrita a través de las experiencias. Teniendo en cuenta que en muchos de los casos corresponden a Chile y Brasil, es necesario que en el Perú se realicen investigaciones para dar seguimiento al desarrollo de la práctica reflexiva, llevada a cabo en las universidades y escuelas de educación superior, con la finalidad de medir los avances y logros, pues si bien se han establecido dominios y competencias, en el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente, vinculadas a la reflexión sobre la práctica y el desarrollo de procesos de aprendizaje individual y colectivo (Minedu, 2019), sería interesante conocer cómo se vienen desarrollando.

La revisión de la literatura como método de investigación en este estudio, ha permitido estar a la vanguardia de las últimas investigaciones sobre práctica reflexiva en la formación inicial, por lo que se recomienda continuar empleando este método, ya que la data que se obtenga y los hallazgos serán de utilidad para contribuir a la educación superior en el campo de la formación inicial docente.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Abreú, C. (2016). Formación docente y escuela: posibles articulaciones. *Ciencia y Cultura*, 41(1), 29-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/870/87046119002.pdf>
- Álamos, P., Cox, P., Meckes, L., Muller, M. y Sanyal, A. (2016). Percepción de estudiantes de pedagogía en relación a las oportunidades para el desarrollo de prácticas generativas en su formación. *Estudios Pedagógicos XLII*, (4), 146-162.
- Alayza, M. (2020). *El método de revisión de la literatura*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2020/08/03180404/LIBRO-LOS-M%C3%89TODOS-DE-INVESTIGACI%C3%93N-MAESTR%C3%8DA-2020.pdf>
- Alliaud, A. (2014). Formación de Profesores para la Calidad de la Enseñanza. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22(109), 2-13. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898111.pdf>
- Arbesú, M. y Gutiérrez, E. (2014). El portafolios formativo Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia. *Perfiles Educativos*, 36(143), 105-121.
- Arcas, P. (2017). *La formación docente inicial y continua en Brasil. Informe final*. Recuperado de <https://silo.tips/download/la-formacion-docente-inicial-y-continua-en-brasil-informe-final-paulo-henrique-a>
- Arraigada, J., Hizmeri, J. y Nocetti, A. (2019). Narrativas, prácticas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación. *Revista panamericana de pedagogía saberes y quehaceres del pedagogo*, (28), 203- 223.
- Astudillo, C., Rivarosa, A. y Ortiz, F. (2014). Reflexión docente y diseño de secuencias didácticas en un contexto de formación de futuros profesores de ciencias naturales. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53(1), 130-142.
- Atienza, E. y Gonzáles, M. (2010). El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente. *Lenguaje*, 38(1), 35-64.
- Ball, D. y Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: towards a practice-based theory of professional education. In G. Sykes & L. Darling Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. Jossey Bass, San Francisco, 3-32. Recuperado de <http://www-personal.umich.edu/~dkcohen/downloads/developingpractice.pdf>
- Barrios, E. y Montijano, P. (2014). *La tarea de reflexión compartida como instrumento dialógico de formación docente durante las Prácticas de Enseñanza*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/62901121.pdf>
- Batista, J., Camara, M., Diehl, I., Fonseca, M. y Sebastiany, A. (2010). La práctica docente declarada y realizada por profesores en formación inicial. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 9(11), 1-14.
- Bogdan, R. y Taylor, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bonifacio, T. (2009). *La Práctica Reflexiva como elemento estructurador en la formación del profesor de Historia*. (Tesis doctoral). Brasil: Universidad Estatal de Maranhão. Recuperado de <http://www.redem.org/boletin/files/Telma%20Bonifacio-Tesis.pdf>
- Booth, A., Papaioannou, D. & Sutton, A. (2012). *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*. (London): SAGE.
- Cacciuttolo, C., Pérez, M. y Moreno, A. (2018). Competencias reflexivas favorecidas durante la formación práctica en educación infantil. *Revista Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 57(3), 79-103.

- Camarillo, A. (2017). *La importancia de la reflexión en la práctica de los formadores*. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/2/C200117-J048.docx.pdf>
- Camus, P. y Ponce, N. (2019). La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(37), 113 –128. Recuperado de
- Caro, M., González, C. y Marín, N. (2018). El rol de la reflexión en la práctica pedagógica: percepciones de docentes de idiomas en formación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 217-233. Recuperado de
- Chandía, E., Rojas, D. y Salinas, A. (2017). Validación de un instrumento cuantitativo para medir la práctica reflexiva de docentes en formación. *Revista Estudios Pedagógicos XLIII*, (1), 290-306.
- Contreras, I. (1996). La investigación en el aula en el marco de la investigación cualitativa en educación: una reflexión acerca de sus retos y posibilidades. *Revista Educación*, 20(1), 109-125. Recuperado de
- Collao, D., Haas, V. y Jarpa, M. (2017). El diario del profesor en formación, diagnóstico y caracterización de la reflexión pedagógica en las prácticas iniciales. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 5(2), 104-111.
- Congreso de la República del Perú (2003). *Ley General de Educación N° 28044*. Recuperado de <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/28044.pdf>.
- Congresso Nacional (1996). *Ley N° 9394: Diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno (2006). *Resolução CNE/CP N° 1: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)
- Congreso Nacional de Chile (2009). *Ley General de Educación N°20370*. Recuperado de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/A8CB08B67D00DD8605257A950077249B/\\$FILE/LEY-20370\\_12-SEP-2009.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/A8CB08B67D00DD8605257A950077249B/$FILE/LEY-20370_12-SEP-2009.pdf)
- Congreso Nacional de Chile (2016). *Ley N° 20.903: Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Recuperado de <http://www.rmm.cl/sites/default/files/ley-20903-sist-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Congreso de la Nación de Argentina (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley General de Educación N° 115*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/PEN-2021.pdf>.
- Comité de Ética e Investigación (2016). *Reglamento del Comité de Ética de la investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Recuperado de <http://departamento.pucp.edu.pe/psicologia/wp-content/uploads/2019/08/reglamentodelcomitedeeticadelainvestigaciondelapontificiauniversidadcatolicadelperu.pdf>
- Comisión Nacional de Acreditación (2018). *Investigación en aseguramiento de la calidad y formación inicial docente*. Recuperado de <https://investigacion.cnachile.cl/novedades-detalle.php?id=17574655>



- Cortes Generales (1990). Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* (238). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Cortes Generales (2006). Ley Orgánica de Educación A-2006-7899. *Boletín Oficial del Estado*. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Chacón, M. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Revista Educere*, 10(33), 335-342. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603317.pdf>
- Chehaybar, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36(3), 219-259. Recuperado <https://www.redalyc.org/pdf/270/27036410.pdf>
- Chisvert, M.J.; Tarazona, M.J.; Palomares, D. y Soto, M. (2018). Las metodologías narrativas como activadoras del pensamiento reflexivo. En Sabariego, (2018). El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior. *Cuadernos de docencia universitaria*, 35, 28 – 33. Barcelona: ICE y Ediciones OCTAEDRO. Recuperado de <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/01/CDU-35.pdf>
- Da Costa, R., Pereira, L. y Peres, M. (2013). A formação docente e os desafios da prática reflexiva. *Educação*, 38(2), 289-300. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4379>
- De la Torre, A., Delgadillo, V. y Navarro, J. (2014). *Proceso de formación para la práctica docente reflexiva*. Jalisco: Escuela Normal Superior de Jalisco. Recuperado de <https://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2014/12/formacion-reflexiva.pdf>
- Del Mastro, C. (2020). Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. *Formação Docente*, 12(23), 83-98. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v%vi%i.282>
- Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos: una reformulación de la relación del pensamiento reflexivo con el proceso educativo*. Boston: Heath & Co Publishers.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1993): *How we think? A Restatement of the Relation of Reflexive Thinking in Educational Process*. Chicago: Henry Regnery.
- Domingo, A. (2011). *Niveles de reflectividad sobre la práctica docente. Niveles, activadores y pautas*. Recuperado de <https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/Niveles-de-reflexividad-1-Cast.pdf>
- Domingo, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 491-492. Recuperado de [http://red-net/redu/documentos/vol11\\_n3\\_completo.pdf](http://red-net/redu/documentos/vol11_n3_completo.pdf)
- Domingo, Á y Gómez, M. (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Dutra, A. (2014). A formação inicial do professor de português língua estrangeira: aprendendo a ser um profissional colaborativo. *Signótica*, 26(2), 579-599.
- Espinosa, E., González, K. y Hernández, L. (2018). Implicaciones de la reflexión y la mediación didáctica en docentes en formación durante su práctica educativa. *Revista científica*, 34(1), 101-122.
- Figueroa, A. (2018). Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente. *Revista saberes educativos*, (2), 103-119.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research. (4th ed.)*, London: Sage.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores. Recuperado de <http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf>
- Giroux, H.A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 3(1), 285-288. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9292110285A>
- Gómez, V. (2011). *Desarrollo profesional del maestro la competencia reflexiva. Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño* (Tesis doctoral). Lleida: Universidad de Lleida. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/77742/Tvgs1de1.pdf?sequence=1>
- Gómez, M. (2018). La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente. *Voces de la educación*, 3(5), 91-103. Recuperado de <https://zenodo.org/record/3525353#.YD2V52hKjIU>
- González, G. y Martínez, L. (2018). Los diarios corporales docentes como instrumentos de reflexión y de evaluación formativa en el prácticum de formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos XLIV*, (2), 186-201.
- Groff, J. (2012). *The Nature of Learning: Using research to inspire practice*. Paris: OECD. Recuperado de: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-nature-of-learning\\_9789264086487-en#page340](https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-nature-of-learning_9789264086487-en#page340)
- Hernández, C. y Hernández, L. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *REIFOP*, 14(1), 53-66.
- Ministerio de Educación y Deportes de Argentina (2016). *Plan Nacional de Formación Docente 2016 al 2021*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005991.pdf>
- Ministerio de Educación y Deportes de Argentina (2020). *Renovar la enseñanza, garantizar los aprendizajes*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/infod>
- Instituto Nacional de Formación Docente (2020). *Observatorio de Prácticas Educativas*. Recuperado de <https://red.infed.edu.ar/acerca-del-observatorio-de-practicas-educativas/>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y UNESCO (2018). Plan de Acción 2018-2028. *III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2019/08/PlandeAccionCRES2018-2028-Def.pdf>
- Jarpa, M., Haas, P. y Collao, V. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Estudios pedagógicos*, 43(2), 163-178. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n2/art09.pdf>
- Jimenez, J., Rossi, F. y Gaitán, C. (2017). La práctica reflexiva como posibilidad de Construcción de saberes. Aportes a la Formación docente en educación física. *Movimiento*, 23(2), 587-600. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115351637011.pdf>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, (7), 19-39.

- Lamas, P. (2010). *La evaluación del desempeño docente en los cursos de Prácticas Pre Profesionales 1 y 2 de la carrera de Educación Inicial en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. (Tesis de Maestría). Lima: PUCP.
- Latorre, M. y Blanco, F. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35-54. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6157>
- Lamas, P. y Vargas-D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 57-78. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5680/7142>
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflexive Practice*, 1(3), 294-306.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Leigh, L. y Bailey, R. (2013). Reflection, reflective practice and embodied reflective practice. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 8(3), 160-169. Recuperado de <https://www.tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/17432979.2013.797498?needAccess=true>
- Lozano, J. (2006). *Normalistas vs. universitarios o técnicos vs. rudos: la práctica y formación del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Manrique, A., Valle, A. y Revilla, D. (2020). *La investigación formativa y la práctica reflexiva en la formación de profesores de la Facultad de Educación*. Lima: PUCP. Recuperado de <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2020/06/17174308/GU%C3%8DA-LA-INVESTIGACI%C3%93N-FORMATIVA-Y-LA-PR%C3%81CTICA-REFLEXIVA.pdf>
- Mathew, P. y Prince, J. (2017). Reflective practices: a means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3(1), 126-130. Recuperado de [https://apiar.org.au/wp-content/uploads/2017/02/13\\_APJCECT\\_Feb\\_BRR798\\_EDU-126-131.pdf](https://apiar.org.au/wp-content/uploads/2017/02/13_APJCECT_Feb_BRR798_EDU-126-131.pdf)
- Meckes, L. (2016). Mejorando la formación inicial docente: impacto de las políticas recientes en las carreras de pedagogía. *Policy Brief*, (10), 1-5. Recuperado de [http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/CEPPE\\_N10-Mejorando\\_la\\_formacion\\_inicial\\_docente-Impacto\\_de\\_las\\_politicas\\_recientes\\_en\\_las\\_carreras\\_de\\_pedagogia.pdf](http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/CEPPE_N10-Mejorando_la_formacion_inicial_docente-Impacto_de_las_politicas_recientes_en_las_carreras_de_pedagogia.pdf)
- Medina, E. (2010). Formación integral y competencias Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(2), 90-95. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545095007.pdf>
- Mejía, R. (2018). *El proceso de la práctica reflexiva que se vivencia en una institución estatal de Primaria del distrito de Lince*. (Tesis de maestría). Lima: PUCP.
- Mendonça, P. (2012). *Acompanhamento do professor principiante em sala de aula*. (Tese de maestrado). Brasil: Escola Superior de Educação João de Deus. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/62687582.pdf>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ministerio de Educación del Perú (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente: Para Mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*.

- Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>.
- Ministerio de educación de Chile (2012). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica. Estándares Pedagógicos y Disciplinarios*. (2da. Ed). Recuperado de <http://repositorio.conicyt.cl/handle/10533/171462>
- Ministerio de Educación Nacional (2013a). *Propuesta de orientaciones para promover la calidad de los programas de pedagogía para profesionales no licenciados*. Documento de trabajo. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345822\\_ANEXO\\_22.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_22.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2013b). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345822\\_ANEXO\\_19.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_19.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2016). *Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021*. Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan\\_nacional\\_de\\_formacion\\_docente1\\_1.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_nacional_de_formacion_docente1_1.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile (2016). *Lineamientos de Políticas Públicas para Formación Inicial Docente*. Recuperado de [http://mecesup.uc.cl/images/FID/Diagnostico/Documentos/FID\\_lineamientos.pdf](http://mecesup.uc.cl/images/FID/Diagnostico/Documentos/FID_lineamientos.pdf)
- Ministerio de Educación del Perú (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente: Programa de Estudios de Educación Inicial*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn-2019-educacion-inicial/>
- Ministerio de Educación de Chile (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>
- Ministerio de Educación (2019). *Marco para la buena enseñanza de educación parvularia. Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente*. Recuperado de [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/12/MBE\\_EP-Final1.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/12/MBE_EP-Final1.pdf)
- Ministério da Educação (2019). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Recuperado de [https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2020/01/pcp022\\_19.pdf](https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2020/01/pcp022_19.pdf)
- Molina, P. (2008). Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. En J. Cornejo y R. Fuentealba. (Eds.). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces?*, 113-140. Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Montgomery, L. (2003). Digital Portfolios in Teacher Education: Blending Professional Standards, Assessment, Technology, and Reflective Practice. *Computers in the Schools*, 20(1), 171-186. Recuperado de [https://www.tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1300/J025v20n01\\_12?needAccess=true](https://www.tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1300/J025v20n01_12?needAccess=true)
- Murillo, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 12(1), 1-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44723363015.pdf>

- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)
- Norberto, H., Schultz, E., Santos, V. y Serafim, J. (2019). Experiencias docentes en la formación inicial: el proceso de formación del profesorado de educación física. *Iberoamericana de Estudos em Educação*, 14(4), 2106- 2121.
- OEI (2013). *Metas educativas 2021. Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Madrid: OEI. Recuperado de <http://mapeal.cippe.org/wp-content/uploads/2014/06/OEI-InformeMiradas2013.pdf>
- Obara, A. y Oliveira, A. (2018). O ensino de ciências por investigação: vivências e práticas reflexivas de professores em formação inicial e continuada. *Investigações em Ensino de Ciências*, 23(2), 66-85.
- OREALC- UNESCO (2018). *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina. Análisis comparativo de siete casos nacionales*. Recuperado de <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2018/09/INFORME-REGIONAL-SXXI-a-INCLUSION-version-FINAL-JUNHO2018.pdf>
- Pareja, N., Urquizu, C. y Muñoz, E. (2007). El análisis colectivo de la práctica: Hacia una cultura reflexiva y colaborativa en la docencia universitaria para la construcción del EEES. *V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*.
- Paukner, F. y Pellerin, M. (2015). Becoming Reflective and Inquiring Teachers: Collaborative Action Research for In-service Chilean Teachers. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 13-27.
- Paz Hernández, M., Quezada, A. y Venegas, M. (2016). Análisis de la práctica docente en la formación inicial de profesores de religión. *Educ. Educ*, 19(3), 357-367.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes del siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el oficio de enseñar*. México D.F.: Graó.
- Presidencia de la República de Colombia (2002). Decreto N° 1278: *Estatuto de profesionalización docente*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)
- Ramón, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Ecos*, (11), 27-32. Recuperado de <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/download/2456/1886/10841>
- Randolph, J. (2009). A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment. Research & Evaluation*, 14(13), 1-13. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/251499995\\_A\\_Guide\\_to\\_Writing\\_the\\_Dissertation\\_Literature\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/251499995_A_Guide_to_Writing_the_Dissertation_Literature_Review)
- Ryan, M. (2015). *Teaching Reflective Learning in Higher Education. A systematic approach using pedagogic patterns*. New york: Springer
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Revista educación y educadores*, (7), 45-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2041013.pdf>
- Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el que hacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación*

- para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua (Tesis de Doctorado). España: Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, M. (2019). Reflexión sobre las Prácticas Educativas que Realizan los Docentes Universitarios: El Caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. *Formación Universitaria*, 12(1), 109-120. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062019000100109](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062019000100109)
- Romero, M. y Maturana, D. (2011). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa?. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 655-665.
- Sáez, G. y Campos, D. (2019). Práctica colegiada en la formación inicial docente y construcción del saber pedagógico. *Investigación Educativa*, 24(82), 811-828.
- Sánchez, G. y Jara, X. (2014). Los espacios de tutoría en práctica profesional y sus necesidades de fortalecimiento. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-25. Recuperado de [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032014000200012](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000200012)
- Saiz, A. y Susinos, T. (2016). Los problemas pedagógicos son mis aliados. El practicum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. *Investigación en Educación*, 14(1), 1-13. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/12171/ProblemasPedagogicosAliados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saric, M. y Steh, B. (2017). Critical Reflection in the Professional Development of Teachers: Challenges and Possibilities. *Journal*, 7(3), 67-81. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156912.pdf>
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Ashgate Publishing.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. México: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- Scheibe, L. (2007). Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 43-62.
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la educación*, (34), 203-215. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n34/art11.pdf>
- UNESCO/ OREALC. (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago: Andros. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131038>
- UNESCO/ OREALC (2017). *La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales*. Chile: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-inicial-docente-en-educacion-para-la-ciudadani.pdf>
- OREALC- UNESCO (2018). *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina. Análisis comparativo de siete casos nacionales*. Chile: UNESCO. Recuperado de <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2018/09/INFORME-REGIONAL-SXXI-a-INCLUSION-version-FINAL-JUNHO2018.pdf>

- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Montevideo: PREAL.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185-206. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9329/8889>
- Vaillant, D. y García, M. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Narcea: Madrid.
- Vaillant, D. (2018). *Estudio exploratorio sobre los modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial: un análisis en clave comparada. Informe final*. Buenos Aires: INFOD e IIPE-UNESCO.
- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina. Dilemas y desafíos. *Currículum y formación del profesorado*, 23(3), 36-48.
- Valter, J. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. Reviewing, Rethinking, and (Re)signifying: the Importance of Reflection on Practice in the Teaching Career. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-585.
- Van Manen, J. (1997). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-208.
- Vásquez, M. (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vezub, L. (2007). La Formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(11), 2-22. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Zabalza (2005). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44- 45.
- Zeichner, K. (2012). *El maestro como profesional reflexivo*. Recuperado de <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2017/09/El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>

## ANEXOS

### ANEXO 1: MATRIZ DE IDENTIFICACIÓN DE DATOS DE CADA ARTÍCULO EMPÍRICO

CÓDIGO DEL ARTÍCULO EMPIRICO	TÍTULO	AÑO DE LA PUBLICACIÓN	AUTOR	IDIOMA DE LA FUENTE	PAÍS DE PROCEDENCIA
ART-EMP-002	Narrativas, prácticas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación	2019	Alejandra Nocetti de la Barra Julio Hizmeri Fernandez Jocelyn Arriagada Candia	Español	Chile
ART-EMP-003	Validación de un instrumento cuantitativo para medir la práctica reflexiva de docentes en formación	2017	Álvaro Salinas Eugenio Chandía Daniela Rojas	Español	Chile
ART-EMP-004	Competencias reflexivas favorecidas durante la formación práctica en educación infantil	2018	Carola Cacciuttolo Juárez María Pérez García Alberto Moreno Doña	Español	Chile
ART-EMP-006	Los seminarios de práctica reflexiva en el prácticum de pedagogía de la universidad de Barcelona	2013	Ruth Vilá Baños Assumpta Aneas Álvarez	Español	España
ART-EMP-007	Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente	2016	Lamas, P. Vargas D'Uniam, J.	Español	Perú
ART-EMP-008	El diario del profesor en formación Diagnóstico y caracterización de la reflexión pedagógica en las prácticas iniciales	2017	Marcela Jarpa Azagra Valentina Haas prieto Damaris collao donoso	Español	Chile
ART-EMP-009	Práctica colegiada en la formación inicial docente y construcción del saber pedagógico	2019	Gonzalo Sáez Núñez Daniela Campos Saavedra Marcela Suckel Gajardo Guillermo Rodríguez Molina	Español	Chile



ART-013	EMP	El rol de la reflexión en la práctica pedagógica: percepciones de docentes de idiomas en formación	2018	Clara Inés González Marín Nathalia Marín Palacio Miguel Antonio Caro Gutiérrez	Español	España
ART-016	EMP	Reflexión docente y diseño de secuencias didácticas en un contexto de formación de futuros profesores de ciencias naturales	2014	Carola Astudillo Tomatis Alcira Rivarosa Somavilla Félix Ortiz	Español	Argentina
ART-018	EMP	Percepción de estudiantes de pedagogía en relación a las oportunidades para el desarrollo de prácticas generativas en su formación	2016	Magdalena Mullera Pilar Álamosb Lorena Meckesc Anita Sanyald Pilar Cox	Español	Chile
ART-019	EMP	Experiencias docentes en la formación inicial: el proceso de formación del profesorado de educación física	2019	Victor Julierme Santos da Conceição Jessica Serafim Frasson Elisandro Schultz Wittizorecki Hugo Norberto Krug	Portugués	Brasil
ART-021	EMP	O ensino de ciências por investigação: vivências e práticas reflexivas de professores em formação inicial e continuada	2018	André Luis de Oliveira Ana Tiyomi Obara	Portugués	Brasil
ART-023	EMP	Análisis de la práctica docente en la formación inicial de profesores de religión	2016	Mónica Paz Hernández-del Campo Albertina del Carmen Quezada Bravo María Patricia Venegas- Mejías	Español	Chile
ART-026	EMP	La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa?	2011	Marcela Romero-Jeldres Daniela Maturana-Castillo	Español	Chile
ART-027	EMP	A formação inicial do professor de português língua estrangeira:	2014	Anelise Dutra	Portugués	Brasil

		aprendendo a ser um profissional colaborativo				
ART-028	EMP	Los Diarios Corporales Docentes como Instrumentos de Reflexión y de Evaluación Formativa en el Prácticum de Formación Inicial del Profesorado	2018	Gustavo González Calvo Lucio Martínez Álvarez	Español	España
ART-030	EMP	Implicaciones de la reflexión y la mediación didáctica en docentes en formación durante su práctica educativa	2018	Edgar Andrés Espinosa Rios Karen Dayana González López Lizeth Tatiana Hernández Ramírez	Español	Colombia
ART-032	EMP	La práctica docente declarada y realizada por profesores en formación inicial	2010	João Batista Siqueira Harres Michelle Camara Pizzato Ana Paula Sebastiany Ivan Francisco Diehl Magda Cristiane Fonseca	Español	Brasil

ANEXO 2: MATRIZ DE DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO EMPÍRICO

CÓDIGO DEL ARTÍCULO	METODOL OGÍA DE LA INVESTIG ACIÓN	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	MUESTRA DE ESTUDIO					INSTRUMENTO/ TÉCNICA PARA RECOJO DE INFORMACIÓN	TÉCNICA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN
			INSTITUCIÓN	ESPECIALIDAD	CICLO DE ESTUDIOS	NUMERO DE PARTICIPANT ES	ESTRATEGI A PARA LA REFLEXIÓN		
ART- EMP 002	Estudios de casos	Describir la experiencia con relatos sobre lo vivido, en los centros de prácticas, y analizar su relación con la práctica reflexiva y la construcción de saber pedagógico en estudiantes de tres programas de formación pedagógica, en la región de Biobío al sur de Chile.	Universidad	Pedagogía en Educación Básica y Media, Biología y, Matemáticas	No indica	No indica	Escritura de relatos	– Entrevista semiestructurada – Escritura de relatos de experiencia.	Análisis temático
ART- EMP 003	No indica	Validar una escala en castellano para medir el nivel de práctica reflexiva en docentes en formación.	Universidad	Educación Primaria y Secundaria	Último año de estudios	650	No indica	Escala de reflexividad	Análisis de datos en cuatro fases.

ART- EMP 004	Método Descriptivo	Conocer las acciones que favorecen la reflexión de estudiantes de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, que son implementadas por las educadoras guías durante el periodo de prácticas pedagógicas, según el curso académico en que el estudiantado se encuentre.	Universidad	Educación Parvularia	De primero a quinto año	143	No indica	Cuestionario	Análisis de contingencias
ART- EMP 006	No indica	Analizar la incidencia de los Seminarios de Práctica Reflexiva en el desarrollo de las competencias de las Prácticas Externas.	Universidad	No indica	No indica	198	Seminario de práctica reflexiva	3 cuestionarios online Encuesta	No indica
ART- EMP 007	Estudios de casos	Identificar los niveles de reflexión que	Universidad	Educación inicial	Último año de estudios	14 estudiantes	Portafolio	Matriz de registro de las	Análisis documental

		alcanzan las alumnas en los portafolios elaborados en la Práctica Pre Profesional Docente de la carrera de Educación Inicial de una universidad privada de Lima.						reflexiones de las alumnas.	
ART- EMP 008	Análisis de Discurso	Caracterizar la reflexión pedagógica que escriben los estudiantes de primer año de la carrera de Educación Básica de la PUCV mediante el análisis del diario del profesor en formación.	Universidad	Educación básica	Estudiantes de primer año	50 estudiantes	Diarios reflexivos	No indica	Análisis de segmentos textuales de los diarios
ART- EMP 009	Estudio de caso	Analizar el proceso de implementación del modelo, a partir de la percepción de los estudiantes y su incidencia en la construcción	Universidad	Educación básica	Estudiantes de primer año y de cuarto año	70 estudiantes	Práctica colegiada Informes escritos	No indica	Análisis de los informes

		del saber pedagógico.							
ART- EMP 013	Estudios de casos	Análisis de percepciones de un grupo de estudiantes de Licenciatura en Lengua Inglesa	Universidad	Lengua Inglesa	Noveno semestre	7 estudiantes	Reflexiones escritas Ensayos reflexivos	Cuestionarios virtuales  Reflexiones escritas  Ensayos reflexivos Análisis de percepciones	No se menciona
ART- EMP 016	No indica	Análisis de la dinámica de reflexión desplegada por un grupo de futuros profesores de Ciencias Naturales durante la elaboración de secuencias didácticas.	Universidad	Ciencias Biológicas, Física y Química	No indica	16 estudiantes	Diario reflexivo	Diarios de campo	Matriz de interpretación de los diarios de trabajo
ART- EMP 018	No indica	Analizar la percepción de coherencia en la formación y de oportunidades de aprendizaje para el desarrollo de prácticas generativas de	Universidad	Educación básica	No indica	1.294 estudiantes	No indica	Cuestionario	Análisis de la varianza (ANOVA)  Prueba HSD de Tukey,

		estudiantes de un Programa de Educación General Básica en cursos: 1) disciplinares (Lenguaje, Matemática, Historia y Ciencias), 2) didáctica y 3) prácticas y comparar esta percepción entre cursos.							
ART- EMP 019	Cualitativo interpretativo	Comprender cuáles experiencias docentes asumen protagonismo en el proceso formativo de los estudiantes de la carrera de Profesorado en Educación Física de la Universidade do Extremo Sul Catarinense.	Universidad	Educación física	Octava etapa	5 estudiantes	No indica	Entrevista semiestructurada	Análisis de contenido.
ART- EMP 021		Implementar grupos de colaboración entre	Universidad	Ciencias Biológicas	3ro, 4to y 5to	24 estudiantes	Escritura de relatos	Informe de planificación	Análisis de módulos didácticos

		estudiantes de la carrera de Ciencias Biológicas y docentes de la Red Estatal de Docencia, de una práctica basada en el fundamento teórico de la enseñanza de las ciencias por la investigación.							Tablas de análisis sobre 4 momentos de la práctica (Planificación, acción, observación y reflexión).
ART- EMP 023	Estudio de caso	Diagnosticar la percepción que tienen los estudiantes y los supervisores respecto de procesos de práctica implementados en programas de formación inicial docente de tres universidades que forman profesores de Religión	Universidad	Religión	Último semestre	10 estudiantes	No indica	Entrevista a profundidad	Triangulación de datos
ART- EMP 026	Investigación-Acción-Técnica	Contribuir al fortalecimiento de la implementación	Universidad	Educación General Básica	4° año	32 estudiantes	Triada formativa	Cuestionario Grupo focal	Análisis de Contenidos de núcleos de información.



		de las prácticas profesionales de estudiantes de Educación General Básica						Entrevista semiestructurada	Triangulación de la información obtenida de la tríada formativa
ART- EMP 027	No indica	Promover un curso de formación inicial, en el que cuatro profesores principiantes del Centro de Extensión de la Facultad de Letras de la UFMG.	Universidad	No indica	No indica	4 estudiantes	Práctica reflexiva colaborativa	Filmación de conferencias Uso diario de sesiones de colaboración. Encuestas	Análisis de los diálogos colaborativos .
ART- EMP 028	Investigación cualitativa	Mostrar cómo los diarios corporales docentes permiten al alumnado en formación inicial descubrir y explorar algunas de sus dimensiones corporales y su implicación en la enseñanza.	Universidad	Educación física	4° año	7 estudiantes	Diario reflexivo	Grupo de discusión Entrevista semi-estructurada	Análisis a partir de la comparación de las transcripciones.

ART- EMP 030	Estudios de casos	Indagar cómo los procesos reflexivos y los fundamentos de la mediación didáctica contribuyen a los procesos de enseñanza que realizan los docentes en formación en Ciencias Naturales durante su práctica educativa.	Universidad	Ciencias Naturales	Séptimo semestre	2 estudiantes	Seminario de practica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario de indagación de concepciones teórico-prácticas.</li> <li>- Análisis de las filmaciones de las clases.</li> <li>- Entrevistas</li> </ul>	<p>Análisis de las concepciones teóricoprácticas.</p> <p>Análisis de las clases realizadas.</p>
ART- EMP 032	Estudio de casos	Analizar las concepciones y prácticas declaradas por tres alumnas en periodo de finalización de un programa de formación de profesores, que presenta una fuerte orientación curricular hacia la reflexión sobre la práctica docente.	Universidad	Ciencias Exactas.	No indica	3 estudiantes	Escritura de relatos	Entrevistas semi-estructuradas	Mapas conceptuales

## MATRIZ DE CONSISTENCIA- REVISIÓN DE LA LITERATURA

### TÍTULO DE LA TESIS:

La práctica reflexiva en la formación inicial docente en el contexto Iberoamericano, una revisión de la literatura.

Problema	Objetivos de la revisión de la literatura
¿Cuáles son las tendencias en los estudios empíricos sobre práctica reflexiva en la formación inicial docente?	Objetivo general Analizar las tendencias en los estudios empíricos sobre la práctica reflexiva en la formación inicial docente en Iberoamérica.

### DISEÑO METODOLÓGICO

TIPOS DE DOCUMENTO	CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y DE EXCLUSIÓN	BASE DE DATOS/ DESCRIPTORES	TÉCNICA PARA RECOGER INFORMACIÓN	INSTRUMENTOS PARA RECOGER INFORMACIÓN
Artículos empíricos	<p><u>Criterio 1:</u> ámbito (inclusión: pregrado en educación/ exclusión: otras disciplinas ajenas a la educación).</p> <p><u>Criterio 2:</u> ámbito geográfico (inclusión: Iberoamérica/ exclusión: otros países fuera de Iberoamérica).</p> <p><u>Criterio 3:</u> Status de las fuentes (inclusión: artículos empíricos/ exclusión: artículos teóricos).</p> <p><u>Criterio 4:</u> Sujetos en los artículos empíricos (inclusión: estudiantes de</p>	<p>Ebsco</p> <p>Descriptores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión docente</li> <li>- Formación inicial + reflexión</li> <li>- práctica reflexiva</li> <li>- Reflexión en la práctica</li> <li>- formación inicial y práctica</li> <li>- reflexão na prática</li> <li>- formação inicial e pratique</li> <li>- revisão prática</li> </ul>	Análisis documental	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Matriz de identificación de fuentes.</li> <li>-Matriz de descripción del estudio empírico</li> <li>-Matriz para el análisis de la información</li> </ul>

	<p>formación inicial docente/ exclusión: docentes en servicio).</p> <p><u>critério 5:</u> Accesibilidad (inclusión: online de todo texto y vigente/ exclusión: sólo con acceso al abstract).</p> <p><u>Criterio 6:</u> temporalidad de la fuente (inclusión: 15 años, 2005 a 2020/ exclusión: antes del 2005).</p> <p><u>Criterio 7:</u> Idioma (inclusión: portugués y español/ exclusión: Otros idiomas).</p>			
--	---	--	--	--

<p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir cómo se conceptualiza la práctica reflexiva en la formación inicial docente.</li> <li>- Describir los logros y dificultades de la práctica reflexiva en la formación inicial docente.</li> <li>- Describir cómo se desarrolla la práctica reflexiva en la formación inicial.</li> </ul>	<p><b>Categorías preliminares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptualización de la práctica reflexiva</li> <li>- Logros y dificultades de la práctica reflexiva</li> <li>- Cómo se desarrolla e implementa la práctica reflexiva.</li> </ul>
---	--