

La importancia del aprendizaje reflexivo en el Prácticum de Magisterio: una revisión de la literatura

Gustavo González Calvo

José J. Barba

Henar Rodríguez Navarro

Universidad de Valladolid (España)

The importance of reflective learning during the Practicum: revisiting the literature

Gustavo González Calvo

José J. Barba

Henar Rodríguez Navarro

Universidad de Valladolid (España)

Resumen

En el periodo de prácticas cobran vida los conocimientos que el futuro docente ha recibido tanto en su etapa de socialización como alumno, como gracias a los planes de estudios de su titulación. Este periodo supone un primer acercamiento a los centros escolares, siendo crucial para desarrollar las competencias profesionales que habrán de afrontar en su labor profesional. En este artículo se presentan las características principales de la práctica reflexiva y de los modelos de formación reflexiva para la formación inicial del docente, en su periodo de prácticas, como vehículos capaces de

Abstract

The knowledge acquired by the future teachers both through their socialization as students and through the syllabus of the degree taken by them, come into play during traineeship. This period means their first approach to schools, therefore essential to develop their professional skills. This article puts forward the main characteristics of reflective practice and reflective training models for the initial training of teachers as capable of enhancing the professional development of future teachers, as vehicles capable of awakening personal

despertar el sentido de las experiencias personales que se vivieron como alumno, la conducta ética, el interés por sembrar unas correctas habilidades interpersonales y el interés por la formación permanente a lo largo de la carrera profesional, entre otras. Partimos, por tanto, de la premisa de que la formación inicial ha de orientarse hacia la comprensión de la realidad que tiene lugar en las aulas, trabajando en la línea de mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje, aspecto que indefectiblemente pasa por analizar, examinar, observar y reflexionar sobre lo que el educador hace y el modo en que lo hace. Haciéndolo así, creemos estar en condiciones de formar a profesionales de la enseñanza capaces de enriquecer su práctica pedagógica al evaluarla y revisarla continuamente, combinando actitudes de apertura de pensamiento, responsabilidad e ilusión por la profesión y, en consecuencia, formando profesionales competentes a la hora de ofrecer una enseñanza de calidad.

Palabras clave: Educación superior. Formación del profesorado. Práctica reflexiva. Enseñanza. Modelos de formación inicial. Prácticum.

experiences underwent as a student, ethical code of conduct, interest to raise proper interpersonal abilities and interest towards continuous training throughout their professional career, among others. It is based on the premise that the initial training must aim at the comprehension of the classroom reality, working for the improvement of the learning/teaching processes, something which unavoidably requires the analysis, examination, observation and reflection on what the teacher does, and how he does it. In this way, we may be able to train professional teachers capable of heightening their pedagogical practice by continuously evaluating and revising it, combining open, responsible and enthusiastic attitudes towards the profession. Thus, we would be training competent professionals who may offer a quality education.

Key words: Higher education. Teaching training. Reflective practice. Teaching. Initial training models. Practicum.

Introducción

La profesión docente, actualmente, es más compleja y exigente que nunca. Se espera de los educadores una práctica pedagógica efectiva que sea capaz no sólo de promover el aprendizaje en el alumnado sino, también, promover valores como la tolerancia y la cohesión social, dar una respuesta educativa adecuada al estudiante con necesidades específicas de aprendizaje y dominar las nuevas tecnologías en el aula (Harford, MacRuaric y McCartan, 2010). Asimismo, y en el contexto de crisis en que estamos inmersos, la ciudadanía está reclamando una educación y una transformación colectiva capaz de contribuir a la mejora y transformación de la sociedad (Elboj, 2014).

Por este motivo, en los últimos años el aprendizaje reflexivo en la etapa de formación de prácticas de los futuros educadores, tiempo en el que se sumergen y se empapan de lo que es -y lo que implica- la realidad educativa, han suscitado un importante interés (Fullana Noell, Pallisera Díaz, Palaudàrias Martí y Badosa Queirós, 2014; Rodríguez Marcos, *et al.*, 2011). Es, en este tiempo, en el que empiezan a (re)

construir su identidad profesional, proceso que se verá enriquecido si se enseñan las técnicas que le permitirán analizar, examinar, observar y reflexionar sobre lo que hace y el modo en que lo hace. Esto es, la formación inicial es el vehículo que le permite ir descubriendo su propia identidad de manera crítica y reflexiva (Atkinson, 2004; Graham y Phelps, 2003).

Parece claro, por lo tanto, que analizar la propia práctica y comprender cómo las experiencias, vivencias, sentimientos, emociones y valores influyen y determinan el comportamiento profesional se torna imprescindible si lo que se pretende es ofrecer una enseñanza reflexiva que permita al futuro educador emprender un camino de búsqueda de sí mismo, del porqué de sus acciones, de resolución de problemas, de afrontar las incertidumbres a las que se enfrenta en su día a día en las aulas y, en definitiva, de transformar y mejorar su práctica (Arandia, *et al.*, 2012; Belvis, Pineda, Armengol y Moreno, 2013; Dewey, 2007; González Calvo y Barba, 2014; Jove, 2011; Malthouse, Roffey-Barentsen y Watts, 2014; Perrenoud, 2010; Shoffner, 2011). Se pretende, con este enfoque, superar el punto de vista del técnico competente para dar paso al práctico reflexivo (Schön, 1983) y romper, así, con la visión simple y trivial que a menudo acompaña a la profesión docente, erigiéndose la reflexión en una herramienta imprescindible para el crecimiento personal y el desarrollo profesional del educador (Zeichner, 1983). Adoptando esta postura, el docente reflexivo se erige como un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo nuevas competencias y saberes a partir de los que previamente ha adquirido y de su experiencia (Perrenoud, 2010).

En este artículo se presenta un enfoque que considera la reflexión en la enseñanza como una oportunidad para hacer frente a las dificultades e incertidumbres que acontecen en el día a día de las aulas, que supone un proceso de revisión crítico que genera nuevas ideas sistemáticamente y con el que el educador aprende a enseñar con sus escolares, con otros profesores, con las situaciones vividas y con las preguntas y respuestas que resultan de situaciones problemáticas diversas (Belvis *et al.*, 2013; Gomes Lima, 2002).

A partir del trabajo de Gomes Lima se desprende que, el objetivo fundamental de la formación del profesorado, ha de centrarse en la comprensión de la realidad que se desarrolla en las aulas y trabajar en la línea de mejorar los contextos y los procesos de enseñanza/aprendizaje, lo que implica potenciar la capacidad reflexiva de los educadores. Reflexionar sobre la práctica docente es, entonces, analizar, examinar, observar, dialogar con uno mismo, buscar una explicación a lo que se hace y al modo en que se hace, ser crítico con la manera de abordar la enseñanza y justificar las propias acciones, intenciones y decisiones para poder enriquecer la práctica y ofrecer al alumnado una enseñanza de calidad (Barba y González Calvo, 2014; González Calvo y Barba, 2014; González Calvo y Becerril González, 2013; Perrenoud, 2010; Shoffner, 2011; Villalobos y de Cabrera, 2009). Esta exige del profesor que comprenda y cuestione la realidad educativa, esto es, que sea:

Una persona que reflexiona durante la acción para reajustarla a su práctica educativa, gestionando así la progresión de los aprendizajes de sus alumnos y reflexionando posteriormente sobre la acción para evaluar el proceso y refinarlo. (Guzmán Ibarra y Marín Uribe, 2011:155)

La reflexión acerca de la propia práctica docente es un instrumento fundamental para mejorar no sólo la profesionalidad del educador, sino también la calidad de su enseñanza, pues ésta no puede ni debe reducirse a la mera aplicación de instrucciones dictadas desde fuera del contexto escolar. No en vano, los docentes que no orientan su profesión hacia un enfoque crítico-reflexivo pueden convertirse en profesores alienados, en enseñantes que reproducen sin más lo establecido sin siquiera comprender la complejidad del hecho educativo (Giroux, 1990; Imbernón Muñoz, 1994, 2007a, 2007b; Perrenoud, 2010; Schön, 1983, 2002; Torres Santomé, 2006; Whitehead, 2009; Zeichner, 2010). Se desarrolla así una profesionalidad docente forjada en la repetición de esquemas de actuación aprendidos durante los primeros años de la vida profesional, dejando de lado la construcción de su pensamiento como profesores (Day, 2005; Vicente Rodríguez, 2002).

A lo largo del presente artículo se profundiza en el concepto de reflexión para pasar posteriormente a detallar las particularidades que ha de reunir un docente reflexivo. Por último, se detallan en profundidad las características principales de los modelos de formación reflexiva para la formación inicial del profesorado, describiendo su naturaleza, diseño, elaboración y puesta en práctica.

Concepto de reflexión

El concepto de reflexión no es unívoco ni universal, y menos aún en el ámbito educativo pues, como explica Marcelo García (1991:30), se ha hecho tan popular “que resulta difícil encontrar referencias escritas sobre propuestas de formación del profesorado que no incluyan de una u otra forma dicho concepto”.

Sirva como ejemplo la dispersión semántica del término ofrecida por Calderhead (1989) hace más de veinte años y, sin embargo, aplicable a nuestro contexto actual. Diferencia este autor entre: práctica reflexiva, formación del profesorado orientada a la indagación, reflexión-en-la-acción, profesor como investigador, profesor como sujeto que toma decisiones, profesor como profesional y, por último, profesor como sujeto que resuelve problemas.

En una línea similar se sitúan Malthouse *et al.* (2014), quienes consideran que la reflexión se refiere a la destreza práctica, al proceso empleado por los educadores que les posibilita mejorar e investigar sobre su propia práctica. Sólo así el docente estará en condiciones de transformar su práctica en conocimiento, esto es, de construir significados y comprender las situaciones que surgen de su propia experiencia, maximizando así los beneficios obtenidos (Crawford, O’Reilly y Luttrell, 2012).

A pesar de la falta de acuerdo a la hora de definir qué es la reflexión y en qué consiste la práctica reflexiva (Jay y Johnson, 2002; Loughran, 2002), sí se pone en entredicho que cualquier pensamiento sobre la propia práctica tenga un carácter reflexivo (Gomes Lima, 2002; Loughran, 2002).

El origen del concepto de reflexión como elemento formativo se remonta a Dewey, considerando ésta como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 2007:25).

Cruickshank y Applegate (1981) sostienen que la reflexión es un proceso que ayuda al educador a pensar en lo sucedido, por qué ha sucedido y qué más pudo haberse hecho para conseguir determinados objetivos. Goodman (1984) entiende que un profesor reflexivo es aquél capaz de llevar a cabo un pensamiento racional e inteligente, y define la reflexión como la forma de pensamiento que permite elegir de manera racional y responsable las elecciones educativas. Para Shulman (1987), la reflexión implica revisar, reconstruir, volver a actuar y analizar de manera crítica la propia actuación docente y el rendimiento de los escolares, así como proporcionar explicaciones sobre las evidencias encontradas.

Wellington (1991) afirma que la reflexión involucra al docente en un ciclo de pensamiento y acción basado en la experiencia profesional, lo que implica considerar al educador como un creativo, no como un técnico. Este autor, de manera poética, define la reflexión como “una tenaz flor silvestre en la ciudad que vibra con vitalidad, despertando nuestra conciencia y rescatándonos de la pasividad a la acción” (Ibíd:4).

Para Kemmis, la reflexión es:

Un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por las situaciones que vivimos) en determinados productos (pensamientos comprensivos, compromisos, acciones), una transformación afectada por nuestra concreta tarea (nuestro pensamiento y la acción, y las relaciones entre el individuo y la sociedad), utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción). (Kemmis, 1993:148)

Contreras Domingo (1994:239) entiende que la reflexión es el modo crítico y riguroso la reflexión “que tenemos de tratar los problemas prácticos, la forma de enfrentarse a las discrepancias entre lo que ocurre en nuestras acciones y las previsiones que teníamos para ellas”. Sobre este particular es importante destacar que, si bien uno de los aspectos inherentes a la práctica reflexiva es su relación con la resolución de problemas, no siempre tiene que ser una situación incierta la que desencadene un acto de reflexión. Otros autores (Day, 1993; Day y Gu, 2012) señalan que existen diferentes grados de profesores reflexivos en función de su actitud hacia la situación problemática: unos que se enfrentan únicamente a ésta cuando se les presenta en su práctica, y otros que se plantean a sí mismos situaciones de búsqueda y resolución de problemas.

Loughran (2002:40) acuña la expresión “práctica reflexiva efectiva” para referirse a la habilidad para enmarcar el escenario en que se desarrolla la práctica, para responder a ese contexto a través de la acción y, así, aumentar la sabiduría en la acción del práctico. Esto es, implica una práctica reflexiva que conduce al docente a construir significados a partir de las situaciones con el fin de comprender su práctica desde diferentes puntos de vista.

Gomes Lima afirma que la reflexión de la práctica pedagógica:

Es un ejercicio de aprendizaje, de encuentros y reencuentros, de revisión, de volver a pensar la práctica de manera creativa, innovadora, transformadora. Es un momento de reexamen, de toma de decisiones, lo que convierte el hacer pedagógico en enriquecedor, significativo, donde el alumno y el profesor pueden siempre crecer gracias a la formación. (Gomes Lima, 2002:64)

Es importante señalar, en todo caso, que todos los profesores piensan y reflexionan en mayor medida acerca de la enseñanza que desempeñan, pero caben diferentes niveles de compromiso a la hora de hacerlo (Perrenoud, 2010; Ryan, 2011; Ryan y Bourke, 2013). Así, este autor entiende que la práctica reflexiva ha de ser:

Una postura que necesariamente se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus. (Perrenoud, 2010:13)

Desde esta perspectiva, un práctico reflexivo es un profesional “capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (Ibíd.:23).

Por su parte, Van Manen (2010) explica que la reflexión es posible en los momentos en que el docente es capaz de recapacitar sobre sus experiencias, sobre lo que ha hecho o lo que debería haber hecho, o sobre cuál va a ser su actuación a continuación. Entiende este mismo autor que la reflexión es, únicamente, un sinónimo de pensar; pero la reflexión en el terreno educativo “conlleva una connotación de deliberación, de tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación” (p.111).

De acuerdo con las aportaciones de los diferentes autores, el educador se ha de erigir como un práctico reflexivo, como alguien que acceda a la profesión con un conocimiento previo y que va a ser capaz de adquirir un mayor conocimiento a partir de las reflexiones sobre su experiencia. Desde nuestra perspectiva, es a partir de la formación inicial cuando el futuro docente ha de ir desarrollando esa práctica reflexiva sistemática y, estando así, en condiciones de impulsar y estimular su práctica pedagógica a partir de la revisión de sus principios, propósitos y consecuencias de sus acciones.

Modelos de formación reflexiva para la formación inicial del docente

Las críticas más habituales que se realizan acerca de la formación inicial de los docentes se centran en señalar la propensión a utilizar modelos formativos tradicionales basados en la mera transmisión de contenidos del profesor al alumno y desprovistos de interés por desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo de los futuros docentes (Moral Santaella, 2001). Sin embargo, al ser la enseñanza una actividad compleja y sometida a constante evolución y cambio, requiere del docente el desarrollo de la capacidad de ser crítico y desarrollar su práctica reflexiva ya desde su formación inicial si quiere responder a las exigencias sociales y morales que exigen su profesión (Malthouse, *et al.*, 2014; Ryan, 2011). En esta línea, Villalobos y de Cabrera (2009) justifican la necesidad de ofrecer una formación inicial reflexiva al futuro docente por las siguientes razones:

- Las complejidades, ambigüedades y dilemas que caracterizan la escuela en la actualidad requieren de docentes que se involucren de manera efectiva tanto en el cuestionamiento crítico como en la reflexión profunda.
- El contexto pedagógico actual, caracterizado por la diversidad creciente que existe entre los estudiantes, requiere del docente la capacidad de adaptarse y ajustarse a un conjunto de diferencias étnicas, estatus social y económico,

niveles de desarrollo y motivación para aprender, entre otras. Asumir una actitud reflexiva ayuda a que el docente reconozca comportamientos y prácticas que coartan su potencial para la tolerancia y la aceptación, elementos vitales para hacer frente y saber dar respuesta a las peculiaridades de cada alumno.

- La posibilidad de reducir los sentimientos de alienación y aislamiento que a menudo experimentan los docentes debido a las crecientes demandas y disposiciones gubernamentales. A este respecto, cuando el profesor reflexiona continuamente acerca de su trabajo, está influyendo significativamente en su práctica y en su capacidad para asumir el control de su vida profesional.
- La oportunidad del docente de librarse de la rutina y de los actos impulsivos y poco razonados al permitirles actuar de manera más deliberada e intencional.
- La constante evolución de la idea de calidad de la enseñanza, que requiere que el educador sea un mediador social, un facilitador del aprendizaje y un formador de ciudadanos democráticos. Cumplir con estos roles comienza con la auto-conciencia, la auto-indagación y la auto-reflexión por parte del docente.

A pesar de que la importancia que tiene la práctica reflexiva ya desde la formación inicial, autores como Arnaus i Morral (1999) y Medina Moya *et al.* (2010) identifican una serie de características de la enseñanza universitaria que la dificultan, destacando:

- La separación entre la elaboración del conocimiento y su contexto de aplicación.
- La formación inicial busca el dominio parcelado de piezas de conocimiento, en lugar de explorar procesos y realidades complejas orientadas a un tipo de pensamiento que no quede reducido a esquemas fijos de comprensión.
- La disociación del conocimiento de la experiencia personal: En ocasiones el conocimiento técnico no sólo se separa de los contextos reales de la práctica, sino también del contexto y del conocimiento personal de los estudiantes.
- La reducción de la comprensión de la profesión a lo individual: La formación inicial de carácter técnico, al centrarse en actuaciones concretas, reduce el significado de las prácticas profesionales a las aplicaciones de unas competencias u otras, perdiéndose así la dimensión social y política de estas prácticas.
- La pérdida de lo problemático: Se escinde el conocimiento de las experiencias personales e intelectuales de los futuros docentes; se descontextualiza de las situaciones reales en las que se manifiesta y produce.

En todo caso, la formación inicial ha de dejar de lado el pretexto de que ha de preparar en cuestiones más urgentes que la práctica reflexiva y entender que formar a buenos maestros es, precisamente, formar a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello (Perrenoud, 2010).

Se presentan a continuación los programas de formación reflexiva del profesorado más relevantes para la formación inicial.

Modelo de supervisión clínica

Este modelo, cuyo nombre fue acuñado en la Escuela de Educación de Harvard a principios de los años 60, aparece como una alternativa entre las estrategias formativas conducente a formar profesores libres capaces de enfrentarse a situaciones diversas (Sánchez Moreno y Mayor Ruíz, 2003).

Por supervisión, tradicionalmente, se entiende la acción evaluadora del profesor-tutor sobre el profesor en prácticas o novel. El término *clínico* incluye como una de sus componentes la de “extremadamente objetivo y realista” (Garman, 1982, en Maurice, 1990:225). Angulo Rasco (1999) entiende que la supervisión clínica:

Tiene como objetivo esencial la formación docente, ya sea a través de la colaboración en el desarrollo curricular, la investigación y la información en general que puedan proporcionar al centro y al docente en particular. (p. 558)

Entre las características fundamentales del modelo, Warner *et al.* (1977), destacan las siguientes:

- Ha de apoyarse en una situación de relación entre profesores y alumnos.
- Ha de desarrollarse en contextos naturales (por ejemplo, el aula).
- El profesor debe poder manipular las variables instructivas con el objetivo de comprobar enfoques alternativos para analizar sus efectos.
- Las expectativas de realización deben ser conocidas públicamente.
- El estudiante supervisado ha de recibir retroalimentación de su propia actuación.

La supervisión clínica, por lo tanto, se refiere al intento por diferenciar un nuevo estilo de supervisión, más orientado a la ayuda, que se caracteriza por ser más interactivo que directivo, más democrático que autoritario, más centrado en el estudiante en prácticas que en el supervisor (Acheson y Gall, 1980, en Latorre Beltrán, 1992). Roth (1989) estima que la supervisión clínica requiere de un supervisor que comprometa al estudiante en prácticas en la identificación y resolución de problemas, impulsando los procesos de análisis, reflexión y el desarrollo de estrategias diferentes.

Este mismo autor diferencia entre la supervisión que se lleva a cabo en la formación inicial y la que se lleva a cabo a lo largo del desarrollo profesional del docente (realizada por la inspección educativa) en que para la primera, evaluar es parte del proceso de formación del profesor, mientras que para la segunda, evaluar se sitúa como parte de los objetivos que, respecto a la administración, los inspectores tienen que cumplir (Angulo Rasco, 1999). Por tanto, en un caso se denomina control y responsabilidad pública, y en otro control y responsabilidad administrativa.

El modelo de supervisión clínica es importante en cuanto que posibilitan que los profesores se conviertan en agentes activos y no pasivos, al cambiar sus técnicas de enseñanza y transformar las condiciones estructurales que atenazan su docencia; es decir, no es un simple medio instrumental para resolver problemas, sino que forma

parte de un proceso más amplio de análisis e investigación de la enseñanza (Latorre Beltrán, 1992).

El proceso de supervisión clínica proporciona a los estudiantes en formación inicial la oportunidad de planificar acciones, poner en práctica acciones estratégicas, recoger datos y reflexionar sobre las acciones anteriores para reformular y reorientar los planes a través de un ciclo de cuatro fases. A continuación se explican cada una de estas fases (Smyth, 1984):

- Entrevista de planificación: Es el primer contacto, en el que el supervisor procura entender las intenciones y los objetivos del estudiante en prácticas y juntos discuten cómo llevarlas a la práctica. Se ha de desarrollar en el marco de una relación de mutua confianza y reconocimiento, desarrollando así la colegialidad y la colaboración.
- Observación: Se realiza teniendo en cuenta los objetivos definidos con anterioridad y empleando los instrumentos previamente seleccionados. La observación ha de llevarse a cabo de manera sistemática y organizada.
- Análisis: Los datos recogidos en la fase anterior son estudiados e interpretados independientemente por el supervisor y el estudiante. Cada uno, en función de sus percepciones, experiencias y roles, tendrá una visión diferente de los hechos, y las discrepancias habrán de considerarse como momentos enriquecedores de la investigación, no como obstáculos.
- Entrevista de análisis: Es la fase más importante de la supervisión clínica, en la que mediante el diálogo reflexivo el supervisor y el estudiante en prácticas:
 - Reconstruyen la lección.
 - Exponen los aspectos detectados.
 - Sacan conclusiones a partir de los aspectos detectados.
 - Se comprometen para reorientar el proceso o continuar el mismo.

En definitiva, la supervisión clínica es una modalidad de formación orientada a la reflexión y el desarrollo de los profesores (Sánchez Moreno y Mayor Ruíz, 2003) y que se sustenta en tres cuestiones fundamentales (Angulo Rasco, 1999):

- Es un proceso de interrelación en el que la colegialidad y la colaboración entre docentes son sus pilares fundamentales.
- Pretende trabajar con los profesionales de la enseñanza en una tarea deliberada cuyo objetivo se encuentra en articular las intenciones del docente, observar y recoger información y analizar dicha información para reconstruir significados y consecuencias del acto educativo.
- Pretende ayudar a los docentes a que, desde su propia iniciativa, desarrollen la indagación reflexiva sobre los aspectos de su docencia que ellos mismos elijan.

Modelo de prácticas de enseñanza reflexiva de la Universidad de Wisconsin de Kenneth Zeichner y Daniel Liston

Este modelo, aplicado por Zeichner y Liston en la fase de prácticas del profesorado de la Universidad de Wisconsin, argumenta que los modelos tradicionales de formación del profesorado inhiben el desarrollo profesional autónomo del docente. Por el contrario, los objetivos establecidos en su programa ponen el énfasis en la formación inicial de profesores que quieran y sean capaces de reflexionar acerca de los orígenes, objetivos y consecuencias de sus acciones, así como sobre las restricciones y los estímulos materiales e ideológicos que anidan en el aula, la escuela y los contextos sociales en los que trabajan (Zeichner y Liston, 1999).

Para estos autores:

El aprendizaje, tanto para los alumnos como para los profesores, es más amplio y más profundo cuando se anima a estos últimos a enjuiciar el contenido y los procesos de su trabajo y a orientar sobre la configuración de las escuelas como lugares educativos. (Zeichner y Liston, 1999:506)

Este modelo toma el concepto de acción reflexiva (Dewey, 2007), referido al “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las conclusiones a las que tiende” (p. 25) para desarrollar en los estudiantes aquellas orientaciones -hacia la imparcialidad, la responsabilidad y el entusiasmo- y destrezas -de observación aguda y análisis razonado- que son la base de la reflexión (Zeichner y Liston, 1999). A este respecto explican que:

Si una de las características de los profesores bien formados es la preocupación por la coherencia, exactitud, consecuencias y justificabilidad de sus sistemas de creencias, parece que la reflexión sobre tales cuestiones es importante. Y si uno de los objetivos educativos de la formación del profesorado consiste en capacitar a los futuros docentes para estructurar unas identidades profesionales razonables y justificables, parece que habrá que descubrir y examinar sus creencias sociales implícitas. (Liston y Zeichner, 2003:106)

El programa distingue diferentes formas de reflexión, teniendo en cuenta el trabajo de Van Manen (1977, en Zeichner y Liston, 1999) para describir los tipos de criterios que los futuros docentes deben emplear durante la acción reflexiva, apoyándose en los cuatro elementos comunes de la enseñanza: alumnos, currículo, entorno y profesores (Ibíd.):

- Alumnos: El programa tiene como finalidad preparar a los futuros docentes de manera que perciban el conocimiento y las situaciones de enseñanza como problemáticas y socialmente construidas en lugar de ciertas.
- Currículo: El currículo refleja en su forma y contenido una visión del conocimiento como algo socialmente construido más que como cierto. Esto requiere que el currículo sea reflexivo, y no aceptado sin más. Un currículo reflexivo no predetermina completamente lo que se va a aprender, sino que prevé las necesidades autodeterminadas y las preocupaciones de los estudiantes, así como la creación de un sentido personal por parte de éstos. Asimismo, un currículo

reflexivo incluye fórmulas para la negociación de contenidos entre profesores y alumnos.

- Entorno: El contexto del programa debería estar orientado a la investigación, en lugar de ser tradicional respecto a las relaciones de autoridad que existen entre los estudiantes en prácticas y sus formadores. Un entorno de investigación recompensa la iniciativa y el pensamiento crítico en todos los niveles de la organización, y proporciona a los estudiantes la oportunidad de tomar decisiones independientes respecto a su educación y enseñanza. Una segunda característica del contexto de este programa es su intento de ser auto-renovador: el programa no permanece estático y fijo, sino que se orienta a un nuevo desarrollo y revisión.
- Profesores: Los formadores de profesores de la universidad y de los colegios deberían ser, desde una visión utópica, modelos del profesor como artífice moral.
- La diferencia crítica entre este programa y muchos otros reside en dos características:
- Su definición relativamente amplia del papel docente, con su particular énfasis en el desarrollo del currículo.
- La forma en que varios componentes del programa estimulan a los futuros profesores a emplear criterios técnicos, educativos y éticos para reflexionar sistemáticamente sobre su evolución como profesores, su actuación en las aulas y los contextos en que sus acciones están incluidas. Se trata de ayudar a los estudiantes a aprender de sus experiencias como profesores en prácticas.

La investigación ha demostrado claramente que las experiencias de práctica son ocasiones importantes para el aprendizaje de los futuros docentes más que un mero periodo de tiempo en el que demostrar que saben aplicar cosas previamente aprendidas (Zeichner, 2010). Por tanto:

Durante sus prácticas y demás experiencias docentes, debe pedirse a los estudiantes que reflexionen sobre sus propias concepciones y creencias para que articulen y justifiquen sus puntos de vista, tratando de relacionar los conocimientos actuales al respecto con sus experiencias, a fin de descubrir los posibles obstáculos que se opongan a su opción respecto a una orientación educativa. Cuando los futuros profesores empiecen a examinar nuestros conocimientos actuales sobre el contexto social de la escolarización, bien con el fin de articular más adelante sus propias creencias, bien para examinar las limitaciones impuestas por la institución y la sociedad, se enfrentarán con cuestiones de precisión empírica, persuasividad moral y aceptabilidad política. No creemos que haya posibilidad de un cálculo sencillo mediante el que los futuros profesores puedan discernir el respectivo valor de cada teoría social o educativa, pero el examen no sólo es conveniente, sino necesario. (Liston y Zeichner, 2003:108).

Modelo de formación reflexiva ALACT de Fred Korthagen

El programa de formación reflexiva desarrollado por Korthagen (1985) se basa en el supuesto de la imposibilidad de formar a los futuros docentes para cada situación a la que puedan verse enfrentados a lo largo de su carrera; sin embargo, sí es posible enseñarles

a reflexionar acerca de sus experiencias como una forma de dirigir su propio crecimiento en la enseñanza. Asimismo, los enfoques tradicionales en la formación inicial tienen una escasa relación con las necesidades de los futuros docentes y no son capaces de dar respuesta al vínculo entre teoría y práctica de manera efectiva (Korthagen, Loughran y Russell, 2006), siendo necesario desarrollar modelos de formación docente reflexivos y efectivos.

El modelo propuesto por Korthagen se denomina ALACT, tomando su nombre de la inicial de cada una de las cinco fases que lo constituyen. Es un modelo de carácter cíclico, tal y como se muestra en la Figura 1:

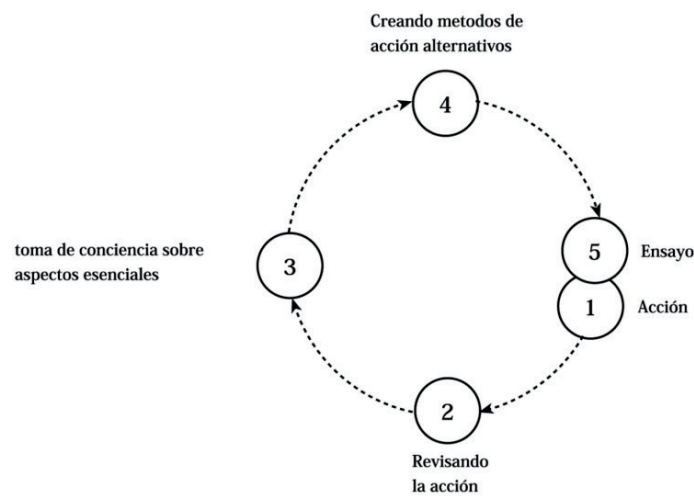


Figura 1. Modelo ALACT de formación del profesorado basado en la reflexión (tomado de Korthagen, 2010).

Se abordan a continuación cada una de estas fases (Evelein, Korthagen y Brekelmans, 2008; Korthagen, 1985, 2010; Korthagen, *et al.*, 2006):

- *Acción:* El modelo comienza con una fase de acción. En esta fase el formador proporciona experiencias valiosas al futuro docente sobre las que pueda reflexionar, no teniendo por qué ser únicamente experiencias referidas al aula. Por ejemplo, las prácticas realizadas durante la formación inicial son una buena oportunidad para que el estudiante en formación inicial aprenda a reflexionar acerca de sus propios pensamientos, sentimientos, actitudes y acciones y las repercusiones que tienen sobre sus alumnos.
- *Revisando la acción:* En esta fase el objetivo es que los futuros docentes sean conscientes de cómo se guían por ciertos indicios durante la enseñanza, entre ellos los que provienen del interior de la persona, como es el caso de los sentimientos que van desde la impotencia y la desidia hasta la motivación y la confianza. Esto es debido a que las personas operan empleando dos sistemas mentales: uno racional, que opera de forma lógica, es consciente, deliberativo y prácticamente libre de emociones; y uno experiencial, que opera de manera automática, que aprende de la experiencia y que tiene una fuerte influencia sobre el comportamiento humano (Evelein, *et al.*, 2008). Precisamente lo que

resulta más complicado para los profesores noveles es ser conscientes del sistema experiencial: mientras enseñan no suelen reparar en sus sentimientos y necesidades, ni tampoco en los de sus alumnos. El enfoque del modelo ALACT procura estimular el desarrollo de la conciencia del futuro docente respecto a estos aspectos implícitos, considerando además que el desarrollo de una conciencia sobre los sentimientos es un requisito indispensable para poder llegar a ser un profesor empático. Durante esta fase, el supervisor habrá de mostrar una actitud de aceptación y autenticidad hacia el estudiante en formación inicial.

- *Toma de conciencia sobre aspectos esenciales:* Esta fase se justifica en la suposición de que los problemas de la enseñanza, habitualmente, se originan por discrepancias entre el pensamiento, el sentimiento, el deseo y la propia actuación, y/o por discrepancias entre estos aspectos y los mismos en los alumnos. Se trata por tanto, en este nivel, de que los estudiantes en formación inicial sean conscientes y analicen dichas discrepancias. Entre estos desacuerdos, el más frecuente entre el profesorado novel tiene que ver con las creencias personales y el comportamiento adoptado. Así, es frecuente que los docentes actúen contrariamente a lo que consideran correcto. Cuando comiencen a ser conscientes de ello, gracias a la reflexión sobre situaciones particulares, podrán ser conscientes más fácilmente de la influencia que tienen los aspectos emocionales y volitivos de sus acciones.
- *Creando métodos de acción alternativos:* Durante esta fase el futuro docente utiliza las destrezas que ha ido adquiriendo a lo largo del programa y, bajo la supervisión del formador, va indagando nuevas formas de acción y resolución de los aspectos problemáticos de la enseñanza.
- *Ensayo:* El ciclo termina con un nuevo ensayo por parte del futuro docente, al tiempo que el supervisor se encarga de proporcionarle la ayuda necesaria para que continúe su proceso de aprendizaje. En todo caso, el objetivo final del modelo es que el estudiante en formación inicial aprenda a aplicarlo sin la ayuda del supervisor, adecuando su punto de vista aportado por la experiencia a la realidad del aula.

Las fases del modelo ALACT se pueden expresar en forma de interrogantes a las que el estudiante en formación inicial intenta dar respuesta en su diario personal, incluyendo aspectos como (Korthagen, *et al.*, 2006):

- ¿Qué esperabas que sucediera y cómo te preparaste para ello? Corresponde a la fase cuatro del modelo.
- ¿Qué ocurre actualmente? Se corresponde con el comienzo de la fase dos.
- Selecciona algunos aspectos de la práctica y describe ¿qué hiciste como docente y qué hizo el escolar?, ¿cómo pensabas y sentías, y cómo pensaba y sentía el escolar?, ¿cómo se relacionan estos aspectos entre sí? Estas cuestiones concretan la fase dos del modelo ALACT.
- Extrae conclusiones derivadas de la fase anterior. Corresponde a la fase tres del modelo.

- ¿Cuáles son tus intenciones para la próxima lección? Corresponde a la fase cuatro del modelo.

Considera Korthagen (2010) que el modelo ALACT y, por consiguiente, la reflexión que el futuro docente desarrolle gracias al mismo, será beneficiosa si cumple con los siguientes requisitos:

- Estimula al futuro profesor a reflexionar sobre las propias experiencias de su clase en base a sus preocupaciones personales.
- Incluye una reflexión sobre los orígenes irracionales del comportamiento: Es importante asumir que la enseñanza se guía por algo más que por fuentes conscientes y racionales.
- Sigue una estructura sistemática, y si esta estructura se hace explícita: En este sentido, hacer explícitos el modelo ALACT y las dimensiones cognitiva, volitiva, emocional y conductual como pauta para la reflexión sistemática parece ayudar a los futuros docentes a ir más allá de las formas superficiales de analizar problemas y soluciones. Incluso, puede ser la piedra angular del aprendizaje profesional permanente.
- La estructura sistemática se introduce gradualmente: Un principio importante del enfoque realista es que el aprendizaje profesional eficaz se basa en la experiencia personal de situaciones prácticas concretas, idea que también se puede aplicar al aprendizaje de cómo reflexionar con eficacia. De este modo, presentar a los estudiantes en formación inicial un modelo de reflexión en las primeras fases del plan de estudios puede ser contraproducente, de manera que conviene esperar hasta que haya una cierta base experimental.
- Se estimula la meta-reflexión: Que los estudiantes en formación inicial reflexionen sobre sus propias formas de reflexionar (término conocido como meta-reflexión) y que cotejen sus formas de reflexión habituales con el modelo ALACT puede serles de ayuda para llegar a ser conscientes de tendencias ineficaces (por ejemplo, pasar demasiado tiempo en la fase de revisión, o dar el salto demasiado rápido a la fase de creación de métodos alternativos de resolución de problemas). Si el futuro docente intenta mejorar su forma habitual de reflexión, la meta-reflexión habitual sobre estos intentos puede potenciar aprendizajes posteriores. Igualmente, los buenos formadores de profesores han de ser reflexivos en su trabajo y funcionar a un nivel meta-cognitivo en su propia enseñanza a través de la explicación de sus acciones en relación al por qué enseñan y cómo enseñan (Lunenberg, Korthagen y Swennen, 2007).
- Se estimula el aprendizaje reflexivo entre pares: La ayuda de los compañeros es, con frecuencia, más efectiva que los intentos del formador de profesores por estimular la reflexión en sus estudiantes. Favorecer que todos los implicados en un programa de formación del profesorado (estudiantes, formadores de profesores y profesores mentores) estén familiarizados con el modelo ALACT, les proporciona un terreno sobre el que caminar.

El modelo de Korthagen, por lo tanto, pone un considerable énfasis en promover la reflexión entre el futuro profesorado. Al mismo tiempo, considera que no siempre está claro sobre qué deben reflexionar los docentes cuando lo que buscan es llegar a ser mejores profesores, es decir, ¿cuáles son los contenidos de la reflexión?

Según este autor (Korthagen, 2004), las políticas educativas generalmente se centran en describir las cualidades de los buenos profesores en términos de competencias. Para garantizar la suficiente validez y fiabilidad en la valoración de los profesores se formulan enormes listas de destrezas que, en la práctica, resultan difíciles de manejar; más aún, cada vez es más evidente que esta perspectiva de la enseñanza es insuficiente y, por lo tanto, un buen profesor no puede ser descrito únicamente en términos de competencias aisladas (Korthagen, 2004). Por lo tanto, se ha de dar el salto de la perspectiva de formación profesional en competencias a otra que considere los aspectos personales del docente: el entusiasmo, la flexibilidad, el cariño hacia los niños, el humor, la sinceridad, la sensibilidad, entre otras (Day, 2005, 2006; Korthagen, 2004, 2009, 2010). Se corrobora así la premisa de que el modo en que el docente enseña es más determinante para el alumno que aquello que enseña (Korthagen, *et al.*, 2006).

Para incorporar a las reflexiones de los profesores los aspectos más personales de la enseñanza se plantea el llamado *modelo cebolla* (Korthagen, 2004, 2009, 2010). En este modelo, como se observa en la siguiente figura (ver figura 2), se diferencian seis niveles de reflexión, demostrando que centrarse únicamente en las competencias docentes resulta un enfoque insuficiente:

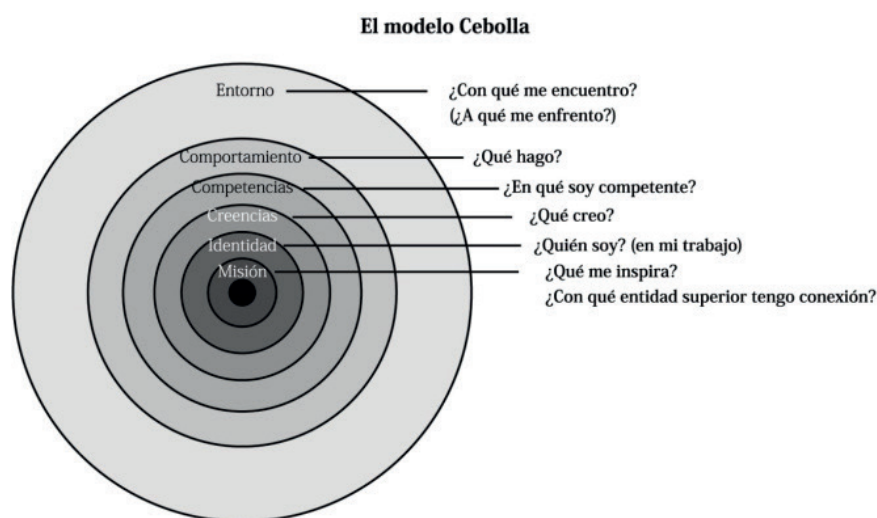


Figura 2. Modelo cebolla (tomado de Korthagen, 2010).

La idea que subyace al modelo cebolla es que todos los niveles están interrelacionados, y que la reflexión profesional se ha hecho más profunda por una búsqueda de estas relaciones. Por lo tanto, los estudiantes en formación inicial, empleando el modelo cebolla, pueden reflexionar sobre los siguientes aspectos (Korthagen, 2004, 2009, 2010):

- En el primer nivel, los docentes pueden reflexionar sobre el entorno -la clase, los estudiantes, la escuela-.
- En el segundo nivel, los docentes pueden reflexionar acerca de su comportamiento educativo, procurando encontrar una respuesta a la pregunta ¿qué hago para...?

Este nivel y el anterior son los que parecen atraer una mayor atención de los estudiantes en formación inicial, quienes a menudo se centran en los problemas que acontecen en sus clases y en cómo poder hacerlos frente.

- En el tercer nivel los docentes reflexionan acerca de sus competencias docentes, estando éstas muy relacionadas con el comportamiento del docente del anterior nivel. Se entienden estas competencias del profesor como el conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes. Dependiendo de las circunstancias a las que se enfrente el profesor, dichas competencias se pondrán, o no, en práctica. En este punto es importante considerar una hipótesis importante que sustenta el modelo: los niveles exteriores pueden influir en los niveles internos. Por ejemplo, el entorno puede influir en el comportamiento de un maestro -una clase indisciplinada puede desencadenar un comportamiento u otro en el docente-, y por medio de un comportamiento que se repite lo suficiente se desarrolla una competencia a utilizar en otras circunstancias. Asimismo, los niveles interiores también tienen una influencia sobre los exteriores. Por ejemplo, el comportamiento puede condicionar el entorno -el maestro que alaba a un alumno está influyendo sobre éste-, y las competencias personales pueden determinar el comportamiento que uno es capaz de mostrar.
- En el cuarto nivel la reflexión se torna más importante, pues también se reflexiona sobre las creencias subyacentes. Por ejemplo, si el docente considera que atender a los sentimientos de los escolares es un esfuerzo innecesario, probablemente no desarrollará la competencia que le permita mostrar una comprensión empática. Este nivel se fundamenta en la importancia de conocer lo que los profesores piensan y cuáles son sus creencias respecto a la enseñanza y al aprendizaje, aspectos que van a determinar sus acciones.
- El quinto nivel tiene un enfoque humanista, en el que la atención recae fundamentalmente sobre la persona del profesor y la manera que cada uno tiene de percibir su propia identidad personal o profesional. Dentro de este modelo se pide a los estudiantes que reflexionen acerca de los roles positivos y negativos que recibieron como estudiantes de Educación Primaria y/o Enseñanza Secundaria, lo que parece ayudarles a hacer explícitas las influencias recibidas y a elegir de manera consciente en qué clase de maestro quieren convertirse. Es algo así como pedir a los estudiantes que diseñen un *“camino de vida”* (Korthagen, 2004:84) en el que, a través del diseño de una línea temporal, vayan indicando las personas y acontecimientos personales que han sido o siguen siendo influyentes en su desarrollo como profesores.
- El nivel seis permite a los docentes reflexionar acerca del lugar que cada uno tiene en el mundo, la misión de cada uno como educador. Se trata de un nivel con significados que van más allá del individuo, por lo que en ocasiones se hace referencia a él como el *“nivel de la espiritualidad”* (Korthagen, 2004, 2010). Es un nivel que hace referencia a la inspiración personal del docente, sus ideales y sus objetivos morales. En este nivel emergen las cualidades esenciales del docente. Por ejemplo, una misión cuyo objetivo sea desarrollar autoconfianza en los escolares estará conectada con cualidades esenciales como la sensibilidad, la empatía y la perseverancia.

Lo verdaderamente relevante de los modelos propuestos por Korthagen es la importancia que prestan no sólo a los aspectos pedagógicos de la docencia, sino también a los aspectos personales fundamentados en los sentimientos, creencias, actitudes y de cooperación con los otros. Destaca, asimismo, que la formación reflexiva en ambos modelos tiene lugar antes de las prácticas de enseñanza.

Consideraciones finales

El concepto de reflexión, como se ha abordado en el artículo, no es unívoco ni universal. Por lo tanto, parece claro que los programas de formación de futuros profesores reflexivos no parten de un único marco conceptual, sino que vienen determinados por la concepción de la enseñanza que tengan sus autores. De esta manera, un programa puede acentuar la calidad de la reflexión en el conocimiento y comprensión de los profesores de la práctica docente, mientras que otro puede resaltar los valores y creencias de los educadores. No obstante, en todos ellos subyace la intención de desarrollar profesionales independientes, autónomos, creativos y con cierto espíritu crítico que les permita cuestionar el saber establecido (Saiz Linares y Susinos Rada, 2014).

Desde nuestra propia perspectiva, en el presente artículo se ha tratado de arrojar algo de luz acerca de la importancia que tiene la formación reflexiva para los futuros educadores, esto es: la capacidad de proporcionar cierta capacidad para (re)pensar y (re)elaborar su propia práctica, haciendo de ello una de sus principales señas de identidad como educador, allanando el camino a seguir para su propio crecimiento profesional y facilitando un acercamiento a las teorías y prácticas educativas más importantes a nivel internacional (Coffey, 2010). No en vano, sólo a través de (re)pensar la propia práctica y sus propias intervenciones, estará el docente en condiciones de mejorar en su profesión y enriquecer los procesos de enseñanza/aprendizaje (Belvis, *et al.*, 2013). En este sentido, defendemos que sea el periodo de prácticas el momento idóneo para despertar esta inquietud reflexiva, dado que el futuro maestro se encuentra en situación de analizar lo que ha sido su primer contacto con las aulas, pensar lo que ha pasado y conocer cómo puede replantear futuras intervenciones. También, es el momento en que vaya comprendiendo y definiendo el tipo de educador que es y el que quiere llegar a ser.

Estamos convencidos de que un programa de formación reflexiva ha de intentar ayudar al futuro docente a pensar de manera crítica, a analizar sus prácticas docentes y a considerar las consecuencias de las mismas. Se ha de pasar, entonces, de una formación inicial y de un periodo de prácticas centrado en “preparar para la supervivencia” a otra dirigida a “preparar para comprender y considerar el valor de la educación” sabiendo, además, que la formación inicial es un periodo que no puede alcanzar todas las metas, pero sí puede determinar el modo en que el educador afrontará y se enfrentará a su profesión. Haciéndolo así, el futuro docente estará dando un paso adelante en su profesionalización docente. De ser un mero aplicador de programas curriculares desde una perspectiva técnica, podrá ir constituyendo una práctica pedagógica imbuida de valores, conocimientos, capacidades y destrezas en la que no sólo ponga en práctica el conocimiento generado por otros, sino que contribuye a su elaboración y adaptación al contexto y necesidades en que desarrolla su profesión (Reynolds, 2011). La práctica reflexiva iniciada en la formación inicial moldea, por tanto, a un profesional crítico y comprometido con su labor y con las cuestiones sociales, éticas y políticas que ésta

lleva implícitas, con la misión de, por una parte, mejorar su enseñanza y, por otra, transformar la realidad escolar. Esto es, si cabe, más relevante hoy día, dado el clima de responsabilidad, las frecuentes maniobras políticas en materia educativa, los frecuentes cambios en el currículum escolar y la creciente diversidad de alumnado que impregna las aulas en la actualidad (Ryan y Bourke, 2013).

Compartiendo la idea de que desarrollar un plan de formación reflexiva, ya en la etapa de formación inicial, no es tarea fácil, apostamos por realizar un esfuerzo por abrir y desarrollar en el educador unos caminos de comunicación entre sus objetivos, sus límites, su propia identidad como docente, el contexto escolar del que forma parte, la realidad de su aula y la realidad de su práctica pedagógica, “con cuidado de no reducir el hacer pedagógico a un proceso técnico y mecánico, con lo que desacataría la complejidad presente del proceso de enseñanza/aprendizaje” (Gomes Lima, 2002:60). Haciéndolo así, no sólo se suavizan las situaciones problemáticas y el shock con la realidad tan habitual en los primeros años de docencia (Eirín Nemiña, García Ruso y Montero Mesa, 2009; Flores, 2009), sino que se le brinda al discente la posibilidad de reconstruir y reorientar sus ideas al tomar una mayor autoconciencia de lo que es su enseñanza y lo que quiere conseguir con ella (Edge, 2011). Asimismo, se sentarán las bases para que, tanto estudiantes como supervisores universitarios, se enriquecen mutuamente y construyen conjuntamente propuestas de mejora profesional (Martínez Clares, Pérez Cusó y Martínez Juárez, 2014; Saiz Linares y Susinos Rada, 2014).

Futuras líneas de investigación

Bajo la premisa de que el tiempo de formación inicial (hoy en tela de juicio dada la incertidumbre de los últimos meses acerca de cuál ha de ser su duración) es insuficiente para que el docente pueda responder a las exigencias del sistema educativo, como líneas de investigación futuras nos planteamos profundizar en los diferentes modelos reflexivos expuestos que sirvan de base a la hora de poner en práctica un marco idóneo para la formación inicial del profesorado. Un sistema, por otra parte, basado en las vivencias personales, historias de vida, referentes contextuales y concepciones acerca de la educación, entre otros, de los que serán maestros, favoreciendo así una mejor inmersión profesional y un acercamiento real entre la preparación universitaria y la realidad de las aulas, rompiendo con esa compleja y traumática realidad escolar de los primeros años y posibilitando que los educadores se vayan empoderando de sus propios conocimientos y de su práctica pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J. F. (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. In A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 553-598). Madrid: Akal.
- Arandia, M., Fernández, I., Alonso-Olea, M. J., Uribe-Etxebarria, A., Beloki, N., Remiro, A., et al. (2012). Formación y desarrollo profesional de los educadores y educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: contexto y perspectivas en la Comunidad Autónoma Vasca. *Revista de Educación*, 359, 505-529.

- Arnaus i Morral (1999). La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la realidad educativa. In A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 599-635). Madrid: Akal.
- Barba, J. J. y González Calvo, G. (2014). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: la socialización del maestro novel entre el habitus y la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(23.3), 137-144.
- Belvis, E., Pineda, P., Armengol, C. y Moreno, V. (2013). Evaluation of reflective practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 279-292.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15(1), 43-51.
- Coffey, H. (2010). "They taught me": The benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 335-342.
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- Crawford, S., O'Reilly, R. y Luttrell, S. (2012). Assessing the effects of integrating the reflective framework for teaching in physical education (RFTPE) on the teaching and learning of undergraduate sport studies and physical education students. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 13(1), 115-129.
- Cruickshank, D. R. y Applegate, J. H. (1981). Reflective teaching as a strategy for teacher growth. *Educational Leadership*, 38(7), 553-554.
- Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19, 83-93.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Edge, J. (2011). *The Reflexive Teacher Educator in TESOL: Roots and Wings*. New York: Taylor & Francis.
- Eirín Nemiña, R., García Ruso, H. M. y Montero Mesa, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 101-115.
- Elboj, C. (2014). In the path to regaining Social Sciences legitimacy through public Sociology. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 3(2), 158-181.
- Evelein, F., Korthagen, F. y Brekelmans, M. (2008). Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1137-1148.

- Flores, M. A. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In C. Marcelo García (Ed.), *El profesorado principiante: inserción a la docencia* (pp. 59-98). Madrid: Octaedro.
- Fullana Noell, J., Pallisera Díaz, M., Palaudàrias Martí, J. M. y Badosa Queirós, M. (2014). El desarrollo personal y profesional mediante el aprendizaje reflexivo. Una experiencia en el grado de Educación Social. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 373-397.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gomes Lima, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educar*, 30, 57-67.
- González Calvo, G. y Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 398-412.
- González Calvo, G. y Becerril González, R. (2013). El recorrido investigador de un educador novel explicado desde una perspectiva autobiográfica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 61-78.
- Goodman, J. (1984). Reflection and teacher education: A case study and theoretical analysis. *Interchange*, 15(3), 9-26.
- Guzmán Ibarra, I. y Marín Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1)(1), 151-163
- Harford, J., MacRuairc, G. y McCartan, D. (2010). 'Lights, camera, reflection': using peer video to promote reflective dialogue among student teachers. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 14(1), 57-68.
- Imbernón Muñoz, F. (1994). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón Muñoz, F. (2007a). *Diez ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón Muñoz, F. (2007b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Jay, J. K. y Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Jove, G. (2011). How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator and action-researcher through reflection? A learning walk from Lleida to Winchester and back again. *Educational Action Research*, 19(3), 261-278.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Korthagen, F. (1985). *Reflective thinking as a basis for teacher education*.
- Korthagen, F. (2004). In search of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.

- Korthagen, F. (2009). Professional Learning from within. *Studying Teacher Education*, 5(2), 195-199.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101.
- Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Latorre Beltrán, A. (1992). *La reflexión en la formación del profesor*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice. In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. y Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601.
- Malthouse, R., Roffey-Barentsen, J. y Watts, M. (2014). Reflectivity, reflexivity and situated reflective practice. *Professional Development in Education*, 40(4), 597-609.
- Marcelo García, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J. y Martínez Juárez, M. (2014). Una (re)visión de la tutoría universitaria en los estudios de Grado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 269-305.
- Maurice, H. (1990). Supervisión clínica y poder: regímenes de la gestión docente. In T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica* (pp. 222-242). Valencia: Universitat de València.
- Medina Moya, J. L., Jarauta Borrasca, B. y Imbernón Muñoz, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- Moral Santaella, C. (2001). La investigación teórico/práctica: estrategias de formación inicial del profesor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2)(2), 1-13
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Reynolds, M. (2011). Reflective practice: origins and interpretations. *Action Learning: Research and Practice*, 8(1), 5-13.
- Rodríguez Marcos, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., et al. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el prácticum de formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379.
- Roth, R. A. (1989). Preparing the reflective practitioner: Transforming the apprentice through the dialectic. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 31-35.
- Ryan, M. (2011). Spaces of possibility in pre-service teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, 32(6), 881-900.

- Ryan, M. y Bourke, T. (2013). The teacher as reflexive professional: making visible the excluded discourse in teacher standards. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 411-423.
- Saiz Linares, A. y Susinos Rada, T. (2014). El desarrollo de profesionales reflexivos: una experiencia en la formación inicial de médicos a través de simulación clínica. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 453-476.
- Sánchez Moreno, M. y Mayor Ruíz, C. (2003). Supervisión clínica como estrategia de aprendizaje entre profesores. In C. Armengol Asparó y J. Gairín Sallán (Eds.), *Estrategias de formación para el cambio organizacional* (pp. 487-493). Barcelona: CissPraxis.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shoffner, M. (2011). Considering the first year: Reflection as a means to address beginning teachers' concerns. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4), 417-433.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Smyth, J. W. (1984). *Clinical Supervision-Collaborative Learning about Teaching. A handbook*. Victoria: Deakin University Press.
- Torres Santomé, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vicente Rodríguez, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente. Un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villalobos, J. y de Cabrera, M. C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166.
- Warner, A. L., Houston, W. R. y Cooper, J. M. (1977). Rethinking the clinical concept in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 28(1), 15-18.
- Wellington, B. (1991). The promise of reflective practice. *Educational Leadership*, 48(6), 4-5.
- Whitehead, J. (2009). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *Educational Journal of Living Theories*, 1(1), 103-126.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 123-149.

Zeichner, K. M. y Liston, D. P. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. In A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, 506-532. Madrid: Akal.

Artículo concluido el 28 de noviembre de 2014

González Calvo, G., Barba, J. J., Rodríguez Navarro, H. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el Prácticum de Magisterio: una revisión de la literatura. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 147-170.

publicado en <http://www.red-u.net>

Gustavo González Calvo

Universidad de Valladolid

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
gustavo.gonzalez@uva.es



Profesor Asociado en la Facultad de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid). Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valladolid, Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Graduado en Educación Física y Educación Primaria. Participa en proyectos de innovación docente como el Grupo ACOGE (Educación, Inclusión e Igualdad) y el proyecto MultiScopic (desarrollo de comunidades de práctica internacionales en la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física). Sus líneas de investigación se centran en el desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado, la investigación a través de historias de vida y las etnografías escolares.

José J. Barba

Universidad de Valladolid

Departamento de Pedagogía
jjbarba@pdg.uva.es



Profesor Ayudante Doctor de Universidad en la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid). Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valladolid. Es coordinador del Proyecto de Innovación Docente "Educación Inclusiva y Participación Familiar" de la Universidad de Valladolid en el campus de Segovia que vincula a profesorado universitario, maestros de colegios y estudiantes universitarios en la transformación de la realidad educativa de la provincia de Segovia. Es miembro de diferentes I+D+i, proyectos de innovación docente y director de tesis doctorales relacionadas con la docencia universitaria y en colegios, así como editor de la revista *Qualitative Research in Education*.

Henar Rodríguez Navarro

Universidad de Valladolid
Departamento de Pedagogía
henarrod@pdg.uva.es



Profesora Titular de la Facultad de Educación y Trabajo Social (Universidad de Valladolid). Doctora en Pedagogía por la Universidad de Valladolid. Es coordinadora del Proyecto de Innovación Docente ACOGE de la Universidad de Valladolid (Educación, Inclusión e Igualdad) y el Proyecto de Innovación Educativa e Interculturalidad. Sus líneas de investigación tienen que ver con la educación intercultural en contextos escolares, el desarrollo de programas de formación inicial del profesorado orientados hacia la cultura inclusiva y la diversidad escolar y las diversas metodologías de investigación cualitativa.