



LAS PRÁCTICAS DE REFLEXIÓN GUIADAS EN UN CONTEXTO DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

GUIDED REFLECTION PRACTICES IN A CONTEXT OF INITIAL TEACHER TRAINING

Jorge Eduardo Chávez Rojas (*)
Jesús Andrés Almuna Fernández
Universidad Andrés Bello

Claudia Myrna Méndez-Alarcón
Universidad Católica del Maule

Carmen Gloria Garrido Fonseca
Universidad Andrés Bello

Jaime Fauré Niñoles
Universidad Andrés Bello
Chile

Resumen

Numerosos programas de formación inicial docente han incorporado diversas y variadas actividades de reflexión como un aspecto central de los procesos formativos. Sin embargo, existe poca información sobre cómo se estructuran y organizan este tipo de actividades, pero, sobre todo, cómo los formadores de profesores deben guiar estas prácticas reflexivas. Esta investigación tiene como propósito contribuir a la comprensión de los procesos reflexivos en los que participaron 44 futuros profesores. Adoptamos una perspectiva cualitativa centrada en relatos producidos por medio de entrevistas grupales, cuyo objetivo fue recoger las principales experiencias subjetivas vinculadas a este tipo de actividades. Los resultados sugieren que aunque se utiliza el concepto de reflexión en los programas formativos, no está claro cómo los docentes formadores hacen uso de estas experiencias para guiar estos procesos. Nuestro trabajo considera el uso de las experiencias subjetivas como unidades especialmente útiles para contribuir a los procesos de reflexión de los profesores en formación.

Palabras clave: Enseñanza superior, formación de docentes, prácticas pedagógicas, reflexión docente, aprendizaje.

Abstract

The curricula of many initial teacher training programmes include a range of reflection-oriented activities as a central element of training processes. However, little information is available regarding the structure and organisation of such activities, and especially concerning the ways in which teacher educators should guide reflection. The aim of the present research is to improve understanding of reflection processes through the experiences of 44 future teachers. We adopted a socio-cultural perspective based on the analysis of personal accounts, through which we seek to identify the main subjective experiences associated with activities of this type. The study is guided by three questions: (i) What is the underlying structure of the practice of guided reflection? (ii) What sort of help do teacher educators provide as part of the practical experiences of future teachers? and (iii) What meanings do future teachers construct in regard to their practical experiences? Regarding the first question, results suggest that the structure of experience-oriented workshops is determined by a generalised notion of the importance of reflection within formative processes, but that such activities have yet to be definitively incorporated into teaching methods. In response to the second question, results highlight the importance of dialogue as a means of encouraging reflection. The majority of future teachers indicated that experience workshops tended to involve a broad range of activities based on dialogue with teacher educators, but that these discussions had little to do with their lived experiences in practical contexts. In regard to the third question, results show that meanings associated with teaching practice are determined by three aspects: (a) the type of teaching activity in which future teachers engage; (b) the socio-cultural diversity of these practices; and (c) the need for future teachers to construct

(*) Autor para correspondencia:
Jorge Eduardo Chávez Rojas
Universidad Andrés Bello, Santiago,
Chile
Facultad de Educación y Ciencias Sociales.
Fernández Concha 700, 7591538 Las
Condes, Región Metropolitana.
Correo electrónico: Jorge.chavez@unab.cl
©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 22.10.2021
ACEPTADO: 09.08.2022
DOI: 10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1298

professional and personal meanings with which to tackle situations arising during the course of their practice. In summary, the use of subjective experiences as part of reflection-oriented activities should be a subject of particular attention among those researchers interested in initial teacher training. We believe that there is a need for closer examination of how learning experiences can be incorporated into different reflection-oriented activities in the university context. The underlying idea is that reflection on experiences should become the foundation for the construction and development of professional teacher identity, considered the essence that defines the nature and behaviour of a teacher. As such, the results of the present study suggest that we should continue to examine practices in which these experiences are used in order to support the construction of personal and professional meanings.

Keywords: Higher education, teacher training, pedagogical practices, teacher reflection, learning.

1. Introducción

En los últimos veinte años, tanto en América Latina como en el mundo las políticas educativas se han centrado principalmente en el fortalecimiento de la formación inicial del profesorado (Ávalos & Bellei, 2019; Hirmas, 2014; Vargas, 2018). La intención detrás de estas políticas ha sido mejorar el aprendizaje de los futuros profesores y, en consecuencia, mejorar la calidad de sus prácticas pedagógicas futuras (Allas et al., 2016; Hirmas, 2014; Syslová, 2019). En la mayoría de los casos, esto ha supuesto la incorporación de la reflexión como un elemento clave que facilitaría el aprendizaje de los futuros profesores (Barahona & Ibaceta, 2019; Ruffineli et al., 2020).

Quienes defienden esta idea argumentan que la reflexión facilitaría la construcción de conocimientos teóricos y prácticos (Mauri et al., 2021). Esto sería especialmente cierto en aquellos casos donde la reflexión consigue girar en torno a la valoración de determinadas experiencias que los futuros profesores viven como consecuencia de su tránsito por las escuelas y por otros espacios de aprendizaje (Borges et al., 2017; Chávez, 2020; Korthagen et al., 2006; Mensah, 2022). De hecho, un grupo importante de programas formativos ha llegado a la conclusión de que la reflexión sobre las experiencias de aprendizaje puede ser un medio no solo útil, sino que recomendable para construir significados relevantes asociados a la enseñanza (Beauchamp, 2015; Darling-Hammond, 2006; Korthagen & Vasalos, 2005; Syslová, 2019).

Al menos en parte, esto explica por qué estos programas formativos han incorporado, cada vez más, actividades curriculares que promueven prácticas reflexivas, incluso desde el primer año de formación (Barahona & Ibaceta, 2019; Ruffinelli, 2017; Ruffinelli et al., 2020). En términos generales, estas prácticas reflexivas buscan promover un tipo particular de pensamiento de manera escalonada y sistemática a través de los diálogos entre los formadores de profesores y los futuros profesores. Más concretamente, estos diálogos apuntan a la construcción de significados relacionados con una variedad de experiencias inspiradas en situaciones concretas de la formación profesional (Elíðóttir, 2019; Mauri et al., 2017).

Ahora bien, lamentablemente existe muy poca información sobre cómo se deben estructurar y organizar este tipo de actividades (Tardif & Moscoso, 2018) y, mucho menos aun, sobre cómo los formadores de profesores deben guiar estas prácticas reflexivas para promover la construcción del conocimiento teórico y práctico (Beauchamp, 2015; Korthagen, 2017). En síntesis, este artículo propone responder tres preguntas de investigación: (i) ¿cuál es la estructura y organización que orienta la práctica de reflexión guiada?; (ii) ¿cuáles son los tipos de ayuda que ejercen los profesores formadores sobre las experiencias prácticas de los futuros

profesores y por último; (iii) ¿cuáles son los significados que los futuros profesores construyen sobre sus experiencias prácticas.

2. La práctica reflexiva en la formación inicial docente

En las últimas décadas, la noción de reflexión se ha convertido en una idea dominante en el área del desarrollo profesional docente (Borges et al., 2017). Entre otras cosas, esto explica por qué son cada vez más las universidades a nivel mundial que integran al currículo de la formación inicial, actividades cuyo objetivo es promover la reflexión (Korthagen, 2017; Korthagen & Nuijten, 2017; Ruffinelli et al., 2020; Saric & Steh, 2017; Yu, 2018). Uno de los argumentos que está detrás de esta decisión es que la reflexión es una competencia fundamental que todo profesor debe adquirir y trabajar a lo largo de su proceso formativo (Moon, 2006; Umutlu & Kim, 2020). En esta línea, son cada vez más las investigaciones que han enfatizado en la importancia de la reflexión en los procesos de aprendizaje y enseñanza de los futuros profesores (Beauchamp & Thomas, 2009; Korthagen, 2017; Tardif & Moscoso, 2018).

Cabe señalar que la noción de reflexión no es nueva. En realidad, emerge a principios del siglo XX a partir del modelo racional-tecnista de Dewey (1933) y del modelo experiencial-intuitivo de Schön (1983). En ese momento, gran parte del mundo pedagógico comenzaba a mirar con interés cómo la acción de examinar, analizar y/o evaluar las actividades en las que participan los futuros profesores puede beneficiar su propio aprendizaje e influir positivamente en sus prácticas cotidianas de enseñanza (Borges et al., 2017; Gkonou & Miller, 2020; Korthagen et al., 2006; Taylor & Newberry, 2018). En términos generales, podemos decir que este tipo de acciones adquiere valor en la medida en que puede interiorizarse como una herramienta profesional capaz de guiar otras acciones propias o, dicho de otra manera, como un artefacto cultural útil para construir significados vinculados con la profesión docente (Dalsgaard, 2020).

Desde la perspectiva constructivista de orientación sociocultural desde donde se sitúa esta investigación, la reflexión puede entenderse como un tipo de actividad que tiene como consecuencia, por un lado, cambios en la identidad profesional, y por otro, la generación de la agencia profesional (Dalsgaard, 2020). En esta misma línea, la reflexión también permite reorganizar los pensamientos, afectos y sentimientos de los sujetos y conectarlos con otros significados disponibles (Zavershneva & Van der Veer, 2018). Por este motivo, la reflexión puede entenderse como un artefacto útil para la actuación docente (Hökkä et al., 2017). Dicho en palabras más concretas, la reflexión se interpreta como un proceso de valoración que permite a los futuros profesores autoevaluar sus prácticas, experiencias y/o conocimientos, con el fin de mejorar su desempeño profesional (Dalsgaard, 2020; Leijen et al., 2014).

Una idea interesante sobre la reflexión, es la utilización de las experiencias subjetivas de aprendizaje como materia prima para facilitar la construcción de conocimientos teóricos y prácticos. En la medida en que los futuros profesores puedan identificar y analizar las diferentes situaciones que se viven a lo largo del proceso formativo, esto permite la emergencia de posicionamientos sobre uno mismo en el rol docente, y sobre la docencia en general (Chávez et al., 2021). Más precisamente, se plantea que la práctica reflexiva permitiría a los futuros profesores utilizar sus propias experiencias subjetivas como recursos para construir significados pedagógicos y así actuar sobre determinadas situaciones que emergen en el transcurso de la actividad profesional (Chávez, 2020; Ekşi et al., 2019).

En consecuencia, desde nuestra perspectiva, la noción de experiencia subjetiva de aprendizaje opera como el sustrato del proceso reflexivo (Engel et al., 2019). Por lo tanto, el trabajo reflexivo sobre estas experiencias podría tener un impacto positivo en la formación de profesores, facilitando los procesos de planificación educativa, de visualización de escenarios educativos diversos, la generación de estrategias pedagógicas, el trabajo sobre las emociones y sobre todo, de la construcción de la identidad profesional docente (Jarvis et al., 2014; Méndez & Colomina, 2020).

En este escenario, Korthagen (2017) señala que los procesos cognitivos asociados a la reflexión no deben ser tomados a la ligera y que, por lo tanto, la reflexión tampoco puede darse de manera espontánea. Por el contrario, la práctica reflexiva sobre las experiencias de aprendizaje debe ser guiada por expertos, utilizando el diálogo como herramienta facilitadora de este proceso (Knezic et al., 2019).

De hecho, no son pocos quienes sugieren que el diálogo que ocurre en las interacciones entre profesores formadores y futuros profesores puede considerarse como la mejor alternativa para llevar a cabo la reflexión que tenga como objetivo el trabajo sobre las experiencias de aprendizaje (Bullough, 2012; Korthagen, 2017; Leijen et al., 2014). En estos términos, una relación discursiva exitosa entre el profesor y el estudiante en el contexto de una práctica reflexiva guiada es fundamental para que este último logre comprender y significar aquellas experiencias que reconstruye durante el transcurso de su experiencia práctica (Ginkel, 2018).

Hasta aquí hemos señalado la importancia de la reflexión en la formación docente, y la relevancia de que dicha reflexión opere sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje. Aspecto crucial si entendemos que la reflexión opera sobre una situación que construye el práctico y no viene dada en sí misma (Schön, 1983). También hemos sugerido que las prácticas reflexivas más útiles son aquellas que tienen una guía por parte de un profesor formador. Sin embargo, hasta el momento

no contamos con información suficiente sobre cómo llevar a cabo estos procesos (Beauchamp, 2015), ni tampoco existe evidencia de los aspectos que deben tener en cuenta los profesores formadores y estudiantes para participar adecuadamente en prácticas reflexivas que utilicen las experiencias subjetivas de aprendizaje. Por lo tanto, el desconocimiento sobre estos aspectos obliga a poner en tela de juicio los beneficios reales de las prácticas reflexivas en el contexto de formación inicial docente (Tardif & Moscoso, 2018).

3. Método

3.1. Diseño

La presente investigación se ubica en una perspectiva cualitativa a partir de un diseño fenomenológico, dado que nuestro objeto de estudio son las “prácticas reflexivas guiadas”, las cuales se observan, analizan y comprenden desde la perspectiva de los futuros profesores en formación. Cabe señalar que no se alude a un estudio etnográfico, dado que no solo nos interesa analizar un grupo de estudiantes de pedagogía, sino el fenómeno que suscita en sus interacciones las prácticas de reflexión guiadas por un profesor formador (Mansilla & Huaiquián, 2020). Con este objetivo en mente, en esta investigación colaboraron estudiantes de diferentes carreras de pedagogía de diferentes niveles que participaban de alguna modalidad reflexiva sobre situaciones prácticas.

3.2. Contexto

El estudio se desarrolló en el contexto de un proceso de cambio curricular a los programas de pedagogía de una universidad chilena durante el periodo 2018-2020. El principal aspecto del cambio curricular estuvo asociado a la incorporación de un enfoque reflexivo y crítico de los procesos de aprendizaje que viven los futuros profesores durante sus prácticas pedagógicas. Esta incorporación se intenciona a partir de las actividades denominadas genéricamente como “talleres de la experiencia”. Estas actividades se imparten anualmente a lo largo de todo el proceso formativo de nueve semestres de duración. La finalidad de estos talleres es facilitar una instancia grupal donde el objetivo es reflexionar sobre distintas experiencias que los alumnos reconstruyen discursivamente a partir de diferentes situaciones educativas en las que han participado en los prácticum que realizan en diferentes escuelas.

3.3. Participantes

Los participantes de este estudio son 44 futuros profesores de diferentes carreras de pedagogía en dos regiones del país. Estos estudiantes fueron seleccionados aleatoriamente y todos se

encontraban participando de talleres vinculados a sus experiencias en centros de prácticas. Cabe hacer mención que los participantes recibieron información oral y escrita sobre el proyecto, además de un consentimiento informado.

3.4. Procedimiento

El proceso para la producción de datos se realizó con entrevistas grupales a los estudiantes que habían participado de los talleres.. Se estipuló que el tiempo de duración de cada entrevista grupal fuera de entre 60 y 80 minutos. Por una parte, se registró a través de material audiovisual cada una de las entrevistas. Al mismo tiempo, el investigador llevó a cabo un registro de notas de campo para dar cuenta de los detalles relevantes surgidos durante la sesión. Por otra parte, se recopilaron los programas curriculares de las asignaturas donde se estipulan los lineamientos teóricos y metodológicos que orientan los talleres de la experiencia, con el fin de apreciar cuáles eran los objetivos y las estrategias que debían guiar estas actividades. El material producido en dichas entrevistas fue recopilado, transcrito y sistematizado en una matriz que tenía como objetivo seleccionar las principales experiencias narradas por los participantes.

3.5. Análisis de los datos

Se realizó un análisis temático de contenido con la finalidad de identificar y generar patrones o temas para lograr establecer diferentes ámbitos y contenidos asociados al fenómeno investigado (Braun & Clark, 2006; Terry et al., 2017). A partir de este procedimiento inductivo se realizó una codificación abierta que facilitó la distinción de un conjunto de categorías cuyo objetivo fue valorar y generar descripciones más detalladas sobre las experiencias que los futuros profesores construyeron producto de su participación en las prácticas de reflexión guiada. A continuación se presenta una tabla que grafica el proceso de sistematización y análisis de la información.

Tabla 1

Matriz utilizada para sistematizar y analizar los datos

Experiencias subjetivas de aprendizaje	Objeto posicional	Valoración del objeto posicional	Otros significativos	Posicionamiento identitario
Fragmentos de experiencias que declaran haber vivido los estudiantes producto de su	Se declara el contenido del fragmento: sobre qué cosas y qué tipo de	Cuál es la valoración realizada sobre las experiencias narradas: positiva,	Aspectos relacionales de la experiencia, en función de la participación de otros	Declaraciones asociadas a los significados sobre ser docente y el aprendizaje

participación en las actividades de reflexión guiada.	situaciones o personas trata la experiencia.	negativa, ambivalente.	actores: profesores, compañeros, directivos, familiares, entre otros.	construido producto de la participación en las actividades de reflexión guiada.
---	--	------------------------	---	---

4. Resultados

Los resultados fueron organizados considerando nuestras preguntas de investigación. En el primer caso, ante la pregunta ¿cuál es la estructura y organización que orienta la práctica de reflexión guiada?, se analizó: (i) los objetivos y resultados de aprendizaje; (ii) la modalidad didáctica para trabajar la reflexión en un contexto de actividad formativa, y (iii) la utilización de las experiencias. A partir de esto, se logró identificar que los programas utilizan, al menos operacionalmente, el concepto de reflexión como herramienta para promover el aprendizaje. Sin embargo, también se identificó que los talleres no logran explicitar una modalidad didáctica concreta que facilite la enseñanza de los procesos reflexivos.

En este sentido, cabe destacar que la forma o modalidad didáctica en la que se plantean estos talleres no logra estar definida en los diferentes programas que se utilizaron como material de análisis. De hecho, de los siete talleres analizados solo uno presentó información sobre el tipo de dinámica que debe guiar la práctica reflexiva. Junto con lo anterior, en los programas no se logra explicitar y fundamentar el uso de la experiencia como herramienta analítica para guiar la reflexión de los estudiantes. A pesar de que los programas formativos definen y justifican la práctica reflexiva como una actividad que puede facilitar el aprendizaje de los futuros profesores, no se logró establecer una relación clara y precisa entre los objetivos y las finalidades de estas actividades. En resumen, no queda claro sobre qué se debe reflexionar y, tampoco, sobre cómo se deben utilizar estas experiencias para favorecer la reflexión. La tabla 2 proporciona información resumida sobre el análisis de los programas formativos correspondientes a los siete talleres de la experiencia que forman parte de la presente investigación.

Tabla 2

Resultados del análisis de los programas formativos de los talleres

N.º del taller de la experiencia	N.º de participantes (44 en total)	Explicitación de la “reflexión” como medio para vincular contenidos disciplinares y pedagógicos	Explicitación del “taller de reflexión” en la modalidad didáctica	Explicitación del “uso de la experiencia en el taller de reflexión”
1. Taller pedagógico II: Construcción de la Identidad Profesional Docente. Práctica inicial	11	Sí	Sí	Sí
2. Integrador I: Visión pedagógica del primer ciclo de la EPA	14	No	No	No
3. Práctica progresiva I: Visión pedagógica para niveles de 0 a 3 años	12	Sí	No	No
4. Práctica integradora V: Gestión y liderazgo en ambientes inclusivos	10	Sí	No	No
5. Práctica progresiva IV: Liderazgo y gestión en ambientes inclusivos	14	Sí	No	No
6. Práctica integradora VI: Familia y comunidad como agentes educativos	11	Sí	No	No
7. Integrador IV: Práctica profesional	4	Sí	No	No

Siguiendo con nuestra primera pregunta de investigación, en las entrevistas realizadas se profundizó en cómo los futuros profesores reconocen los procesos reflexivos a lo largo de su formación universitaria. Los resultados obtenidos muestran que existe poca comprensión sobre el reconocimiento de la reflexión como herramienta de aprendizaje, lo que implica que no siempre se tiene claridad sobre las tareas en que se deben focalizar los procesos reflexivos. En este sentido, los futuros profesores describen que en muchas ocasiones los talleres son utilizados

para actividades en las que se trabaja sobre contenidos teóricos asociados al quehacer docente, como la elaboración de planificaciones y proyectos de prácticas. Por otra parte, también se plantea que se realizan actividades orientadas al desarrollo de habilidades de investigación a partir de la problematización de algún evento de la práctica educativa, como se observa en el siguiente fragmento:

“Depende de la problemática, la planificación, tengo dudas con los objetivos transversales y entonces, ahí la profesora va explicando cómo se trabaja. También, entre nosotras vamos comentando sobre algunos problemas que surgieron con integrantes del equipo educativo y cómo uno lo puede ir solucionando” (Participante 1, grupo focal 3).

Siguiendo esta misma línea, los futuros profesores también destacan la gran variedad de actividades que se desarrollan en estos talleres, lo que hace que existan ideas disímiles sobre los objetivos o propósitos de estas actividades formativas. Por ejemplo, un grupo de futuros profesores menciona que no logran tener una representación compartida de la finalidad del taller, mientras que otro grupo señala que el propósito del taller es el desarrollar habilidades docentes por medio de bitácoras autobiográficas orientadas a la construcción de la identidad profesional docente. Esto queda en evidencia en el siguiente fragmento:

“Estamos trabajando la biografía, hicimos un trabajo de nuestra historia, estamos intentando construir hacia dónde queremos ir, qué es lo que tenemos que desarrollar, es como un trabajo personal sobre nuestro futuro” (Participante 8, grupo focal 2).

Otro aspecto importante de señalar es que cuando los futuros profesores son consultados sobre si las experiencias se utilizan, o no, como insumo para la reflexión, la mayoría afirma que muy pocas veces se dialoga sobre las experiencias vividas en los colegios donde desarrollan sus prácticas. En palabras simples, los resultados sugieren que no se utilizan las experiencias como eje sobre el que se articula la reflexión. A continuación, presentamos un fragmento que evidencia el uso de las experiencias.

“Respecto a los talleres de experiencia de las prácticas pasadas, nosotros lo utilizábamos para reflexionar en torno a un proyecto que estuviéramos por ejecutar en la práctica, entonces ellas [las profesoras] a través de sus metodologías decían “ahora vamos a

plantear una problemática a través de la estrategia del árbol y del pez”, así íbamos abordando una problemática [...] pero no para contar nuestras experiencias, sino para reflexionar y abordar un proyecto y ellas nos iban retroalimentando” (Participante 6, grupo focal 3).

En resumen, frente a nuestra primera pregunta relacionada con la estructura y organización de los talleres que tienen como objetivo contribuir a la práctica reflexiva, podemos señalar que si bien los programas formativos utilizan el concepto de reflexión para aludir al elemento más importante que guía los talleres de la experiencia, no está claro la forma en que se estructuran estos talleres y mucho menos, el tipo de organización de la tarea vinculada a los procesos reflexivos. Los relatos de los futuros profesores muestran que, al referirse a los objetivos y las actividades que se desarrollan en los talleres, estos tienen poca relación con sus experiencias de aprendizaje vividas en los contextos de prácticas profesionales.

En otro orden de ideas, la segunda pregunta de investigación que se planteó en este estudio está relacionada con los tipos de ayuda que ejercen los profesores formadores sobre las experiencias prácticas de los futuros profesores. Los resultados obtenidos al respecto, relevan la importancia que se le atribuye al diálogo como una forma de actividad que favorece la reflexión. En general, la mayoría de los futuros profesores señalaron que en el contexto de los talleres de la experiencia se realiza un conjunto amplio de actividades que tienen como fundamento el diálogo con los profesores formadores. Ahora bien, reconocen que estos diálogos se relacionaban poco con sus experiencias vividas en contextos de práctica. De hecho, los estudiantes comentaron que, ante la imposibilidad de contar con diálogos formales, suelen tener diálogos informales con otros compañeros y/o con familiares sobre las situaciones problemáticas que viven en sus prácticas. En este sentido, los futuros profesores reconocen que es importante reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje en contextos formales, ya que identifican como una necesidad contar con ayudas sistemáticas por parte de sus formadores. Esto se observa en el siguiente fragmento:

“Es distinto compartir la experiencia acá, que en la casa y compartirlo con la familia. Compartirlo en una instancia donde todas estamos ejerciendo algo similar con una profesora que ya haya estado en sala, que tenga años de experiencia, siento que es distinto, te da un punto de vista diferente frente a la situación y eso te puede dar apoyo o posibles soluciones o bien, ayudarte a preparar lo que se viene en las semanas siguientes [de prácticas]” (Participante 12, grupo focal 2).

En el siguiente fragmento, también es posible observar los diálogos de una de las participantes, quien afirma la importancia del acompañamiento para anticiparse a los desafíos pedagógicos:

“Es que eso no es teórico, eso es más que nada hacer una charla preparativa para enfrentar la práctica. Nosotros tenemos conocimiento de lo que es un proyecto educativo [...], uno entiende eso y entiende que hay que tener [conocimiento] [...], pero dentro del proceso de práctica debiese haber una reunión para conversar de lo que [uno] espera de la práctica, de las situaciones que te puedan pasar, hablarlo con la profesora”. (Participante 3, grupo focal 5).

Otro aspecto para tener en consideración es la relevancia que los futuros profesores le otorgan a la necesidad de vivir experiencias prácticas diversas. Esto es transversal a lo largo de las entrevistas. Por ejemplo, un futuro profesor vivió una experiencia práctica en un contexto de enseñanza inclusiva. Al reconstruir esta experiencia, valora cómo lo aprendido le permite entender mejor sus prácticas pedagógicas:

“Cuando estábamos con el incidente crítico, había que observar una situación dentro del establecimiento y hacer un informe. Había un niño que lo excluían de las experiencias y yo le dije a la profe [...], ella me dio como tips, que dentro de mi experiencia me ayudaron a incluir al niño, entonces eso favorece el aprendizaje de uno mismo, yo creo que esos tips o recomendaciones o experiencias que ella ha vivido durante su experiencia laboral te sirve, te potencian para organizar tus experiencias” (Participante 1, grupo focal 2).

En resumen, los resultados evidencian, por un lado, la escasa utilización de las experiencias subjetivas de los futuros profesores por parte de los profesores formadores para desarrollar prácticas reflexivas en el marco de los talleres de la experiencia, y por otro, la necesidad que evidencian los profesores en formación de compartir sus experiencias en un contexto de actividad formativa.

Por último, en lo relativo a la tercera pregunta de investigación relacionada con la construcción de significados a partir de la práctica reflexiva, los resultados obtenidos sugieren que los significados asociados a la práctica pedagógica giran en torno a: (i) los tipos de actividades pedagógicas en las cuales participan los futuros profesores; (ii) la diversidad sociocultural de

aquellas prácticas, y (iii) la necesidad que tienen los futuros profesores de construir significados profesionales y personales para hacer frente a las situaciones surgidas en sus prácticas.

En relación al primer punto, los futuros profesores identifican experiencias negativas y positivas. Sobre las experiencias negativas, ellas señalan que, a pesar de que las situaciones fueron complejas y les generaron un malestar emocional, es posible resignificarlas como experiencias de aprendizaje profesional útiles para su desempeño futuro. Por ejemplo, el siguiente fragmento evidencia la experiencia de una de los futuros profesores donde se logra reconocer un aprendizaje:

“Tuve una situación con los papás de una niñita que se estaban separando, el papá tenía orden de alejamiento y llegó al jardín con un arma, yo estaba observando esa situación porque la reacción de él, uno no sabe qué puede pasar [...]. Finalmente ella [la educadora] salió con el apoderado y terminaron con la directora, le dijeron [al apoderado] que si no se iba llamarían a los carabineros, pero igual ese tipo de situación peligrosa te pone nerviosa [...] ahora siento que esa experiencia sí me sirvió, por si algún día me llega a pasar eso como educadora en sala, o sea sé un poco, ya lo viví, entonces tendría que mantener la calma, ya sé cuáles son los protocolos [de actuación]” (Participante 12, grupo focal 2).

En lo que respecta al segundo punto, los futuros profesores reconocen la importancia de participar en entornos educativos diversos, ya que esto les permite desarrollar un mayor grado de conciencia sobre las diferentes situaciones y necesidades potenciales que poseen los niños a los que van a educar en el futuro. De hecho, los futuros profesores parecen valorar positivamente sus vivencias en colegios con características diferentes, ya que esto les permite comprender las condiciones reales en las que se lleva a cabo la labor docente:

“Todos tienen sus necesidades, independiente de la situación económica que tengan [...] quizás son carentes de cariño, quizás no tienen tanto a su familia, no sé, todos tienen necesidades diferentes y yo creo que es bueno que veamos todo e interioricemos cómo funciona toda esta parte de la educación” (Participante 10, grupo focal 1).

Por último, en cuanto al punto tres, los resultados muestran que los futuros profesores reconocen que existen experiencias que son significativas en la medida en que les ayudan a construir su propia identidad profesional. En el siguiente fragmento, se puede ver de qué manera

un futuro profesor reconoce que no le bastan los conocimientos profesionales para tomar decisiones:

“Entonces igual es complicado en ese sentido, pero me ha gustado ese proceso porque por lo menos se me dan las herramientas para abordar diferentes situaciones. Por ejemplo, los primeros días me costaba mucho interactuar con los niños y ahora ya puedo conversar con ellos, puedo hablarles, puedo decirles esto no se hace porque a tu compañero le puede doler, te gustaría que te hicieran lo mismo, entonces mediante la reflexión he podido trabajar con esos niños más difíciles” (Participante 2, grupo focal 5).

En síntesis, los resultados expuestos en esta sección sugieren que, a pesar de las escasas oportunidades que tuvieron los futuros profesores para reflexionar conjuntamente sobre sus experiencias de aprendizaje en los talleres de la experiencia, igualmente valoran de manera positiva aquellas instancias, tanto formales como informales, en las que consiguieron crear diálogos constructivos con sus profesores y compañeros. Esto revela, por una parte, la importancia que tienen las experiencias de aprendizaje como foco de la reflexión y por otra, la importancia de la generación de diálogos reflexivos con sus profesores formadores orientados en esta dirección.

5. Discusión

La mayor parte de la evidencia científica disponible sugiere que la reflexión en los contextos de formación inicial docente facilita los procesos de construcción de conocimiento teórico y práctico (Buchanan, 2015; Korthagen, 2017; Resch & Schritteser, 2021; Cantón & Tardif, 2018). Por este motivo, numerosas universidades han comenzado a impulsar actividades formativas que promueven la reflexión de sus alumnos. En términos generales, creemos que la reflexión permitiría a los futuros profesores mejorar su capacidad para pensar acerca de su enseñanza, y así abordar los desafíos que se les presentan en los diversos escenarios de prácticas formativas por los que deben transitar. Sin embargo, hay quienes todavía defienden que se necesitan más investigaciones que profundicen sobre el vínculo entre las prácticas reflexivas y los procesos de aprendizaje (Chávez et al., 2021; Dalsgaard, 2020; Resch & Schritteser, 2021) y, más específicamente, sobre cómo se debe desarrollar este tipo de actividades que utilizan las experiencias de los alumnos como desencadenante para generar el diálogo.

Desde una perspectiva constructivista de orientación sociocultural, en este trabajo se ha planteado que la reflexión efectivamente contribuye a la construcción de significados sobre la

docencia, pero también –y *principalmente*– sobre el propio rol como profesor (Cantón & Tardif, 2018). Esta construcción de significados depende, en gran medida, del uso de las experiencias subjetivas de aprendizaje como artefactos culturales que operan como ejes de las prácticas reflexivas (Chávez et al., 2021). Como consecuencia del uso de las experiencias subjetivas de aprendizaje en las prácticas reflexivas, se movilizarían las voces de los futuros profesores y se pondrían en marcha los procesos de construcción de sus identidades profesionales docentes (Andreasen et al., 2019). Tomando como punto de partida estos supuestos, la presente investigación informó algunos resultados obtenidos tras analizar un modelo de práctica que tuvo como objetivo la introducción de la reflexión guiada en el contexto de un programa formativo de futuros profesores.

Más específicamente, el primer resultado de esta investigación sugiere que la estructura y la organización de los talleres de la experiencia más bien responden a una idea amplia y generalizada sobre la importancia de la reflexión en los procesos formativos, pero que no consiguen concretarse en descripciones específicas de modalidades didácticas. Por lo tanto, parece necesario avanzar hacia una descripción que apunte al uso de las experiencias subjetivas de aprendizaje como eje de la reflexión. Esto es fundamental en la medida en que esto ayudaría a promover un determinado tipo de diálogo útil para la construcción de la identidad profesional docente (Chávez et al., 2021; Knezic et al., 2019; Korthagen, 2017; Korthagen & Vasalos, 2005).

Otro resultado, está vinculado a que no se aprecia la potencialidad que puede llegar a tener el acompañamiento de los profesores formadores. Dicho de otra manera, no se observó que modelaran el discurso o brindaran las ayudas necesarias a los futuros profesores a través de diálogos que apuntasen a la construcción de los procesos reflexivos (Cochran-Smith & Villegas, 2015; Darling-Hammond et al., 2017; Knezic et al., 2019; Korthagen, 2017). En ningún caso esto quiere decir que los profesores formadores no estén dispuestos a guiar una práctica reflexiva. Por el contrario, más bien parece necesario explicitar sobre qué se reflexiona, cómo se reflexiona y, al mismo tiempo, cuáles son los tipos de reflexión necesarios en los diferentes momentos formativos y, por último, explicitar la finalidad última del proceso reflexivo, la que desde nuestra perspectiva está estrechamente vinculada a la construcción y desarrollo de la identidad profesional docente.

Cabe destacar que la utilización de la reflexión como un medio para el desarrollo de la identidad profesional docente en las prácticas formativas requiere que los profesores formadores, por una parte, revaloricen las experiencias subjetivas como ejes de la reflexión y, por otra, utilicen un conjunto de herramientas dialógicas que les permitan guiar los procesos reflexivos de sus estudiantes. En este sentido, parece indispensable contar con estructuras dialógicas que faciliten

la tarea a los profesores formadores. Estas estructuras dialógicas tendrían como finalidad movilizar recursos discursivos que permitan la construcción y reconstrucción de experiencias vividas en las prácticas en diferentes lugares y momentos del trayecto formativo (Chávez et al., 2021).

6. Conclusión

Es importante destacar que el uso de la experiencia subjetiva como actividad reflexiva requiere especial atención por parte de todas y todos quienes estamos interesados en la formación inicial docente. Creemos que es necesario seguir profundizando sobre cómo incorporar las experiencias subjetivas de aprendizaje que viven los futuros profesores a las diferentes actividades reflexivas que se desarrollan en la universidad. La idea de fondo es que el trabajo reflexivo sobre las experiencias se configure como la materia prima que permita la construcción y el desarrollo de la identidad profesional docente, esta última considerada la esencia que define el cómo ser y el cómo actuar de un profesor (Chávez, et al., 2021). En este sentido, los resultados de la investigación sugieren seguir avanzando en el estudio de aquellas prácticas en las que se utilizan estas experiencias con la finalidad de apoyar la construcción de significados personales y profesionales asociados (Akkerman & Meijer, 2012; Andreasen et al., 2019).

En definitiva, esta investigación contribuye a evidenciar la importancia de la experiencia subjetiva de aprendizaje como un artefacto cultural que contribuye a la construcción y desarrollo de la identidad profesional docente y, al mismo tiempo, releva la importancia de las interacciones regulares en el aula, donde los profesores formadores y los estudiantes construyen actividades reflexivas sólidas basadas en el conocimiento y la experiencia de una variedad de contextos (Chávez, 2020). Sin lugar a duda, el comprender cómo se produce el proceso que pone en contacto las experiencias subjetivas con los procesos reflexivos, es decir, el cómo se integra el conocimiento cotidiano con los diálogos del aula para construir y desarrollar la identidad profesional docente, requiere mayor exploración empírica. Somos conscientes del hecho de que nuestro estudio constituye un intento limitado de describir estos procesos al recurrir únicamente a las narrativas de los futuros profesores. Como tal, creemos que se necesitan más estudios que empleen un análisis detallado, momento a momento, sobre la interacción regulares entre un profesor y sus estudiantes mientras participan de una actividad reflexiva.

Aunque reconocemos la naturaleza transversal de nuestros datos recopilados, alentamos a los investigadores a abordar la prácticas de reflexión guiadas de manera más integral y longitudinal, considerando sus diferentes dimensiones y explorando, por ejemplo, el cómo los profesores formadores enmarcan las oportunidades para construir la reflexión sobre las experiencias

prácticas que viven sus estudiantes y cuáles son los diferentes recursos dialógicos que se entregan a los futuros profesores con la finalidad de facilitar los procesos reflexivos.

7. Referencias

- Akkerman, S., & Meijer, P. (2012). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2016). Supporting the Construction of Teacher's Practical Knowledge Through Different Interactive Formats of Oral Reflection and Written Reflection. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 600-615. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172504>
- Andreasen, K., Bjørndal, P., & Kovač, B. (2019). Being a teacher and teacher educator: The antecedents of teacher educator identity among mentor teachers. *Teaching and Teacher Education*, 281-291. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.011>
- Ávalos, B., & Bellei, C. (2019). Recent Education Reforms in Chile. How Much of a Departure from Market and New Public Management Systems? En C. Ornelas (Ed.), *Politics of Education in Latin America 4* (pp. 43-71). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004413375_003
- Barahona, M., & Ibaceta, X. (2019). La enseñanza en equipo como un modelo alternativo en la formación práctica de profesores de inglés: un estudio de caso en Chile. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(3), Artículo e5.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Borges, C., Malo, A., & Tardif, M. (2017). *Le virage réflexif en éducation: Ou en sommes-nous 30 ans après Schön?* De Boeck Supérieur.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Utilizando el análisis temático en psicología. *Investigación cualitativa en psicología*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and teaching*, 21(6), 700-719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Bullough, R. (2012). Mentoring and New Teacher Induction in the United States: A Review and Analysis of Current Practices. *Mentoring & Tutoring. Partnership in Learning*, 20(1), 57-74. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645600>
- Cantón, I., & Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea Ediciones.
- Chavéz, J. (2020). Space-time in the study of learning trajectories. *Learning: Research and Practice*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/23735082.2020.1811884>
- Chavéz, J., Faure, J., & Barril, J. (2021). The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627>
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2015). Studying teacher preparation: The questions that drive research. *European Educational Research Journal*, 14(5), 379-394. <https://doi.org/10.1177/1474904115590211>
- Dalsgaard, C. (2020). Reflective Mediation: Toward a Sociocultural Conception of Situated Reflection. *Frontline Learning Research*, 8(1), 1-13. <https://doi.org/10.14786/flr.v8i1.447>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L., Hylar, E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Heath and Company.
- Ekşi, G., Yılmaz, B., Aşık, A., Fişne, F. N., Werbińska, D., & Cavalheiro, L. (2019). Language teacher trainees' sense of professional agency in practicum: cases from Turkey, Portugal and Poland. *Teachers and Teaching*, 25(3), 279-300. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1587404>

- Elídóttir, J. (2019). The magic, the life, the others: how can the imaginative dimension in reflective practice be used with student teachers? A learning experience through a self-study. *Reflective Practice, 20*(2), 160-174. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1569509>
- Engel, A., Faure, J., Membrive, A., Merino, I., & Coll, C. (2019). The influence of parents in the discursive construction of technology-mediated learning experiences. *Mind, Culture, and Activity, 26*(4), 323-335. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1685549>
- Ginkel, G. V. (2018). *Making mentoring match: mentor teachers' practical knowledge of adaptive mentoring* (Doctoral dissertation, Leiden University). Leiden University Scholarly Publications. <https://hdl.handle.net/1887/66718>
- Gkonou, C., & Miller, E. (2020). An Exploration of Language Teacher Reflection, Emotion Labor, and Emotional Capital. *Tesol Quarterly, 55*(1), 134-155. <https://doi.org/10.1002/tesq.580>
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos, 40*, 127-143. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Mahlakaarto, S. (2017). Teacher educators' collective professional agency and identity—Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education, 63*, 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.001>
- Jarvis, J., Dickerson, C., Thomas, K., & Graham, S. (2014). The Action–Reflection–Modelling (ARM) pedagogical approach for teacher education: a Malaysia-UK project. *Australian Journal of Teacher Education, 39*(3), 89-118. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n3.2>
- Knezic, D., Meijer, P., Toom, A., Leijen, Ä., Mena, J., & Husu, J. (2019). Student teachers' self-dialogues, peer dialogues, and supervisory dialogues in placement learning. *European Journal of Teacher Education, 42*(5), 539-556. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652901>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching, 23*(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>

- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1020-1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2017). Core reflection approach in teacher education. En *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.268>
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Leijen, Ä., Allas, R., Toom, A., Husu, J., Marcos, J., Meijer, P., & Krull, E. (2014). Guided reflection for supporting the development of student teachers' practical knowledge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 314-322. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1170>
- Mansilla, J., & Huaiquián, C. (2020). *Logos y Techné. Metodología de la investigación*. Internauka.
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., & Onrubia, J. (2017). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 427-443. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1296542>
- Mauri, T., Onrubia, J., & Colomina, R. (2021). *Mejorar las prácticas de maestro: un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre la escuela y la universidad*. Editorial IDP/ICE - Octaedro.
- Méndez, C., & Colomina, R. (2020). Análisis de Situaciones de Acompañamiento para la Mejora de la Enseñanza Inclusiva. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 145-163. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.007>
- Mensah, F. (2022). "Now, I See": Multicultural Science Curriculum as Transformation and Social Action. *Urban Rev*, 54, 155-181. <https://doi.org/10.1007/s11256-021-00602-5>
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development*. Routledge.

- Resch, K., & Schritteser, I. (2021). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
- Rufinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educ. Pesqui*, 43(1), 97-111. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701158626>
- Ruffinelli, A., De la Hoz, S., & Álvarez, C. (2020). *Practicum tutorials in initial teacher training: conditions, strategies, and effects of reflective practice*. *Reflective Practice*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1708712>.
- Saric, M., & Steh, B. (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: challenges and possibilities. *CEPS Journal*, 7(3), 67-85. <https://doi.org/10.26529/cepsj.288>
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Syslová, Z. (2019). The relation between reflection and the quality of a preschool teacher's education performance. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13(1), Artículo 4. <https://doi.org/10.1186/s40723-019-0060-y>
- Tardif, M., & Moscoso, J. N. (2018). La noción de "profesional reflexivo" en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Taylor, P., & Newberry, M. (2018). Self-Study of a teacher's practices of and experience with emotion regulation: Being and becoming through reflection and engagement. *Studying teacher education*, 14(3), 296-307. <https://doi.org/10.1186/s40723-019-0060-y>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). *Thematic analysis. The Sage handbook of qualitative research in psychology*, 17-37. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526405555.n2>
- Umutlu, D., & Kim, C. (2020). Design guidelines for scaffolding pre-service teachers' reflection-in-action toward culturally responsive teaching. *Reflective Practice*, 21(5), 587-603. <https://doi-org.uchile.idm.oclc.org/10.1080/14623943.2020.1779049>

- Vargas, A. (2018). Innovaciones en la formación inicial docente y los desafíos para el desarrollo profesional docente. *Revista Saberes Educativos*, (2), 103-119.
<https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52120>
- Yu, M. (2018). Incidentes críticos como herramienta reflexiva para el desarrollo profesional: una experiencia con docentes en servicio. *Práctica reflexiva*, 19(6), 763–776. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1539652>
- Zavershneva, E., & Van der Veer, R. (2018). Vygotsky's notebooks. En M. Fleer, M. Hedegaard & N. Veresov (Eds.), *Perspectives in cultural-historical research* (Vol. 2, pp. 107-114). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-10-4625-4_8