

Enseñanza de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial del Profesorado

Teaching Reflective Practice in Initial Teacher Education

Pablo Camps^a

Jesús Manso^b

^aConsejo de Formación en Educación, Universidad de Montevideo, Uruguay.
pablo.camps@docente.ceibal.edu.uy

^bUniversidad Autónoma de Madrid, España.
jesus.manso@uam.es

RESUMEN

La práctica reflexiva, entendida como un proceso intencionado de análisis y mejora de la práctica pedagógica, se presenta como una metodología clave para fortalecer la identidad profesional y la capacidad de adaptación de los docentes. El presente artículo tiene como objetivo analizar la enseñanza de la práctica reflexiva en la formación inicial docente en Uruguay, destacando el rol de los formadores en didácticas específicas. Para ello, se optó por un enfoque metodológico mixto que ha permitido triangular datos cualitativos y cuantitativos. Entre los hallazgos se destaca el impacto positivo de dispositivos como la escritura reflexiva y los talleres colaborativos entre pares y formadores, así como las barreras impuestas por tradiciones pedagógicas normativas y limitaciones institucionales. El artículo concluye que la práctica reflexiva puede transformarse en un eje para profesionalizar la enseñanza, siempre que se aborden las brechas conceptuales y metodológicas mediante políticas y prácticas de enseñanza sostenidas.

Palabras clave: práctica reflexiva, formación inicial docente, metodologías didácticas, profesionalización.

ABSTRACT

Reflective practice, understood as an intentional process of analyzing and improving pedagogical practice, is presented as a key methodology to strengthen the professional identity and adaptability of teachers. This article aims to analyze the teaching of reflective practice in initial teacher education in Uruguay, emphasizing the role of teacher educators in subject-specific teaching methods. To achieve this, a mixed-method approach was adopted, allowing for the triangulation of qualitative and quantitative data. Among the findings, the positive impact of tools such as reflective writing and collaborative workshops between peers and educators stands out, as well as the barriers imposed by normative pedagogical traditions and institutional limitations. The article concludes that reflective practice can become a axis for professionalizing teaching, provided that conceptual and methodological gaps are addressed through sustained educational policies and teaching practices.

Keywords: reflective practice, initial teacher education, teaching methodologies, professionalization.

1. INTRODUCCIÓN

¿Qué impacto tiene la práctica reflexiva en la formación de los futuros docentes? ¿De qué manera puede contribuir a mejorar la práctica pedagógica? ¿Cómo se enseña la práctica reflexiva en la formación inicial docente en Uruguay? Estas preguntas nos interpelan a pensar la formación docente como un proceso que trasciende la transmisión de conocimientos, orientándose hacia el desarrollo de profesionales capaces de analizar y transformar su propia acción.

La práctica reflexiva, entendida como un análisis intencionado y sistemático de la propia enseñanza, ha ganado relevancia en los últimos años como herramienta para fortalecer la identidad profesional y la capacidad crítica de los docentes frente a la singularidad del aula (Cerecero, 2018; Domingo & Anijovich, 2017; Zavala, 2015). Desde las aportaciones de Schön (1987), se plantea que la reflexión implica revisar lo ocurrido en la práctica y vincular las experiencias con teorías que permitan interpretarlas y mejorar las decisiones pedagógicas (Domingo & Anijovich, 2017; Ornique, 2018).

Sin embargo, enseñar a reflexionar presenta desafíos. Las tradiciones pedagógicas normativas y la escasa articulación entre la teoría y la práctica de los sistemas educativos dificultan su implementación. En el contexto uruguayo, estas tensiones se amplifican por la falta de investigaciones que analicen el fenómeno.

Esta investigación se ha desarrollado en un momento de transición en la educación pública uruguayo, 2021-2023, caracterizado por reformas en los planes de formación docente y un creciente interés en consolidar el enfoque competencial y el paradigma del aprendizaje.

2. LA PRÁCTICA REFLEXIVA Y SUS IMPLICACIONES

La Práctica Reflexiva es una metodología formativa significativa en la docencia, que vincula la teoría con la práctica a través de la reflexión sobre las propias acciones (Schön, 1987; Domingo & Gómez, 2014; Anijovich & Cappelletti, 2018). Este enfoque busca superar la evaluación ocasional de las prácticas, promoviendo un análisis continuo, intencional y metódico que transforme la experiencia docente en un objeto de conocimiento y de formación (Korthagen, 2010; Domingo & Anijovich, 2017; Anijovich & Cappelletti, 2018). La reflexión, entendida como un proceso cognitivo y afectivo, cuestiona certezas, articula fenómenos y formula preguntas para generar aprendizajes (Anijovich & Cappelletti, 2018; Russell, 2022).

El análisis reflexivo, fundamentado en incidentes críticos que desestabilizan las rutinas, permite identificar patrones, emociones y valores en las acciones docentes, promoviendo una revisión epistemológica y ética de la práctica profesional y reconfigurando la identidad docente (Domingo & Anijovich, 2017). Este proceso abarca dimensiones emocionales e ideológicas, habilidades prácticas, relaciones de poder del ámbito educativo, teorías implícitas subyacentes a las decisiones pedagógicas (Barbier, 2004). La interacción entre estas dimensiones y las creencias personales fomenta un aprendizaje situado (Perrenoud, 2004; Russell, 2022). Para estructurar este análisis, la metodología reflexiva emplea dispositivos como portafolios, grabaciones de clases, debates, simulaciones de prácticas, que modelan y orientan la reflexión (Domingo & Gómez, 2014). Asimismo, se apoya

en marcos conceptuales que trascienden la reflexión espontánea para construir una epistemología de la práctica (Perrenoud, 2004).

La Práctica Reflexiva abarca niveles diferenciados de análisis, desde lo técnico hasta lo crítico, organizados en modelos como el ciclo de Kolb o el modelo ALACT de Korthagen, que estructuran etapas de descripción, conceptualización y planificación de nuevas intervenciones (Kolb, 1984; Korthagen, 2010). Van Manen (1977) distingue una pre-reflexión y tres niveles reflexivos: uno técnico, enfocado en la eficacia de las estrategias; uno pedagógico, que articula el conocimiento didáctico con la experiencia; y uno crítico, que analiza fundamentos éticos e ideológicos. Prieto (2021) resalta que un profesional reflexivo debe alcanzar un análisis epistemológico y ético, mientras Quintar (2009) añade una dimensión sistémica, explorando los límites de la alteridad y el impacto emocional en la cognición. Herramientas como la narrativa y la escritura favorecen la introspección y la comunicación de aprendizajes (Russell, 2022; Suaib, 2022), mientras la reflexión colaborativa en comunidades de práctica integra perspectivas externas, amplía la comprensión y cuestiona supuestos (Domingo & Anijovich, 2017). Este marco jerárquico organiza y guía el desarrollo del pensamiento crítico docente.

La relación entre la práctica reflexiva y la identidad docente es central. Reflexionar implica construir significados sobre las creencias y los conocimientos que guían la enseñanza, al tiempo que permite consolidar parámetros profesionales y configurarlos en función del contexto. La identidad profesional, entendida como una construcción individual y colectiva, es reforzada mediante procesos reflexivos que conectan las experiencias individuales con los marcos sociales y culturales en los que se desarrolla la enseñanza (Marcelo & Vaillant, 2018; Russell, 2022; Lárez & Sobarzo, 2024).

Por ejemplo, durante la pandemia, tal como nos indica Zavala (2023), la práctica reflexiva permitió a los docentes reinterpretar sus roles, abordar desigualdades educativas y diseñar soluciones innovadoras para la enseñanza virtual. En este contexto, asumir una práctica docente reflexiva facilitó la adaptación a las nuevas exigencias y promovió una introspección crítica sobre la educación como fenómeno social y cultural.

La fundamentación de la práctica reflexiva en la formación docente radica en su capacidad para transformar la enseñanza en una profesión crítica, creativa y adaptada a las demandas complejas del aula (Ornique, 2018; Agreda & Pérez, 2020; Lárez & Sobarzo, 2024). Este enfoque, que prestigia la carrera docente y consolida al docente reflexivo como un profesional capaz de analizar y mejorar su práctica (Vaillant & Manso, 2022), integra la teoría y la práctica desde la formación inicial, como plantea Ramírez (2015), al articular conocimientos profesionales, con emociones y competencias prácticas.

La reflexión sobre la práctica permite identificar problemas y desarrollar estrategias creativas para abordarlos, ayudando a los docentes a pasar de una profesionalidad restringida a una extendida (Núñez & Arévalo, 2016). Schön (1987) destacó la “reflexión en la acción” como una llave para enfrentar situaciones inesperadas con resiliencia, mientras Vilchez (2023) subraya su utilidad al formar al docente en la rápida identificación de los problemas del aula. Además, el análisis reflexivo conecta la práctica docente con teorías educativas, posicionando al docente como creador de conocimiento y agente transformador. Cifali (2005) plantea que sacar las prácticas docentes del “encierro” en que viven enriquece a otros profesionales y otorga estatus profesional y ético a la profesión.

El concepto de “capital decisorio” (Hargreaves & Fullan, 2014) resalta la importancia de decisiones pedagógicas fundamentadas y dinámicas, resultado de una cultura reflexiva que

debe cultivarse desde la formación inicial (Lizana & Muñoz, 2022). La reflexión también cuestiona creencias pedagógicas, promoviendo enfoques de aprendizaje profesional constructivistas (Martínez, 2022) e impulsando la innovación educativa (Domingo & Gómez, 2014). Zavala (2015) añade que la reflexión sobre la acción ayuda a gestionar la diversidad e incertidumbre del aula, abordando la complejidad de la enseñanza, sin caer en utopías epistemológicas que persigan al método “único” e infalible (Sanjurjo, 2012; Lárez & Sobarzo, 2024).

La práctica reflexiva impacta en la identidad profesional del docente al asociar acción planificada con la reflexión organizada, fortaleciendo su autoconciencia y autoestima. Como señala Núñez & Arévalo (2016), “la experiencia no es algo dado; construir experiencia es transformarse en sujeto y en sujeto docente” (p. 87). Este proceso optimiza la experiencia educativa y contribuye al desarrollo de una identidad docente robusta.

3. LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y SUS RETOS

La formación inicial docente busca desarrollar competencias profesionales, fortalecer la identidad docente y vincular la teoría y la práctica educativa a través de procesos reflexivos y constructivos. Según Valle & Manso (2017), esta formación no debe limitarse a ser una acreditación definitiva, sino que debe integrarse en una carrera continua con certificaciones periódicas y adaptada a contextos educativos diversos. En este marco, promueven los modelos formativos concurrentes, que combinan simultáneamente los aspectos pedagógicos y disciplinares en cada año de la cursada.

Uno de los desafíos centrales de la formación inicial docente es superar el llamado divorcio entre los saberes teóricos y los prácticos (Hargreaves & Fullan, 2014; Marcelo & Vaillant, 2018, Vaillant & Marcelo, 2021). Hargreaves & Fullan (2014) critican los esquemas “comprimidos” y “alternativos” en la formación docente, que reducen el tiempo de cursada del candidato y desvalorizan la profesionalidad de la carrera. En cambio, fomentan la existencia de planes rigurosos con prácticas preprofesionales extensas. Vaillant & Marcelo (2021) abogan por propuestas formativas que integren conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos en las unidades curriculares, indicando que la evidencia empírica muestra una correlación positiva entre el conocimiento didáctico del contenido y el desempeño docente.

La formación inicial docente enfrenta obstáculos adicionales, como la baja valoración -por parte de los candidatos- de los aspectos pedagógicos que desarrolla o la vulnerabilidad emocional de los candidatos tras los desafíos que imprime la carrera. Además, la selección de candidatos y formadores es clave para mejorar la calidad formativa. Experiencias internacionales, como la de Singapur (Ministerio de Educación de Singapur, 2023), demuestran la eficacia de procesos de admisión rigurosos de los candidatos que evalúan habilidades académicas, liderazgo y compromiso con la enseñanza.

Para fortalecer la formación inicial docente, los expertos proponen currículos que integren la práctica con la teoría, incentivos para atraer candidatos con mejores aptitudes, formación continua en contextos pluriculturales, y condiciones laborales y salariales equiparables a otras profesiones terciarias, para que la profesión sea más atractiva. Asimismo, la formación docente debe integrar de manera explícita la dimensión socioemocional, fomentando cualidades humanas fundamentales como la empatía, el

humor, el coraje, que resultan esenciales para construir una práctica pedagógica memorable (Korthagen, 2010; Vaillant & Marcelo, 2021; Flexnner & Trujillo, 2024). Transformar la formación inicial implica combinar rigor académico, con prácticas docentes significativas y un acompañamiento orientado a la construcción de una identidad profesional sólida, en el marco de una profesión que debe ser integralmente mejorada.

Identificamos cuatro enfoques principales en la formación inicial docente y los llamamos: clásico, crítico, práctico y de proceso. El enfoque clásico, descrito como transmisivo y teórico-prescriptivo, prioriza conocimientos teóricos unidireccionales, subordinando la práctica (Korthagen, 2010). El enfoque crítico fomenta una integración reflexiva entre teoría y práctica, apoyando el aprendizaje constructivista mediante experiencias preprofesionales y el análisis de la propia práctica (Zavala, 2024). El enfoque práctico se centra en el aprendizaje a través de la tarea, aunque carece de respaldo teórico, replicando los vínculos maestro-aprendiz tradicionales (Sanjurjo, 2012). El enfoque de proceso combina elementos tradicionales e innovadores, valorando tanto los conocimientos teóricos como las dinámicas pedagógicas y emocionales del docente (Barbier, 2004).

Los formadores de formadores son quienes tienen la responsabilidad de acompañar a los candidatos, pero su rol en sí reviste un concepto amplio y disperso que abarca desde los especialistas en áreas académicas educativas, especialistas en áreas de conocimiento disciplinar, hasta tutores de prácticas (Castro et al., 2022). Estos profesionales enfrentan el desafío de integrar conocimientos teóricos, pedagógicos y didácticos con la práctica docente, formando a candidatos en un contexto socioeducativo complejo. Tradicionalmente, la formación pedagógica de estos formadores se consideró innecesaria, generando brechas entre académicos y docentes experimentados, que formaban parte de la formación docente, y dificultando la consolidación de su identidad profesional (Marcelo & Vaillant, 2018; Castro et al. 2022; Vaillant, 2024).

El formador debe acompañar emocionalmente a los practicantes, abordando sus crisis identitarias y fomentando la reflexión crítica sobre su práctica (Zavala, 2024). Además, enfrenta la paradoja de guiar a los futuros docentes hacia su identidad profesional mientras carece de un marco definido para su propio rol. La falta de articulación entre la formación inicial, las necesidades del sistema escolar y el desarrollo profesional posterior agrava estos desafíos (Vaillant, 2024). Sobresale la necesidad de consolidar la formación de formadores como campo de estudio, para estructurar políticas y prácticas que fortalezcan la formación docente y aseguren su calidad (Marcelo & Vaillant, 2018; Castro et al., 2022).

En el caso de Uruguay, la Formación Inicial Docente es gestionada por el Consejo de Formación en Educación (CFE), creado en 2010 como parte de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Este organismo regula carreras terciarias para docentes de educación media, primaria, técnica y primera infancia, así como para educadores sociales. Desde su creación, el CFE ha intentado mejorar la formación docente, enfrentando desafíos históricos como la baja calidad de la formación previa de sus estudiantes, la falta de integración entre la teoría y la práctica educativa, y una débil retención de la matrícula en las carreras, donde solo el 5% de los estudiantes culmina en el tiempo previsto (ANEP, 2022).

Los estudiantes de docencia en Uruguay suelen provenir de contextos socioeconómicos medios bajos y bajos, con una educación media de calidad insuficiente y una escolaridad inferior a los ingresantes a universidades. Además, el país y sus docentes enfrentan problemas estructurales como la falta de estatus de la profesión docente, que permite emplear a no titulados en secundaria, debilitando su prestigio.

La organización del CFE es compleja, con 31 instituciones formadoras y modalidades presenciales y semipresenciales, lo que refleja una intención de descentralización y accesibilidad. Sin embargo, la transformación de la formación docente en universitaria, un objetivo desde su creación, ha enfrentado resistencias políticas y académicas. Mientras algunos argumentan que un modelo universitario fortalecería la formación, otros temen un alejamiento de la práctica docente y de las necesidades del sistema escolar (Marcelo & Vaillant, 2018).

En 2022, Uruguay inició una transformación educativa centrada en el desarrollo de competencias, proponiendo una integración entre teoría y práctica, un currículo flexible y la internacionalización de las carreras. Este proceso busca fortalecer la profesión docente mediante una mayor conectividad entre formación y práctica, ejes competenciales claros, y un enfoque híbrido que combine la presencialidad y la virtualidad (ANEP, 2022). Estos cambios apuntan a preparar a los futuros docentes para enfrentar escenarios complejos y diversos, alineando la formación con las demandas contemporáneas. En cualquier caso, hacen oportuno la realización de investigaciones que permitan (re) orientar los necesarios ajustes que toda política pública necesita al implementarse.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. OBJETIVOS Y ENFOQUE

Esta investigación busca analizar la enseñanza de la práctica reflexiva en la formación inicial del profesorado en Uruguay, enfatizando en la tarea de los formadores de didácticas específicas. Sus objetivos específicos son:

- Conocer las opiniones y las creencias que tienen los formadores en Didácticas Específicas acerca de la enseñanza de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial del Profesorado.
- Describir las prácticas de enseñanza de la Práctica Reflexiva desarrolladas por estos formadores.
- Analizar las convergencias y las divergencias entre las opiniones, las creencias y las prácticas de enseñanza de la Práctica Reflexiva de los formadores.

Se ha adoptado un enfoque metodológico mixto concurrente, que combina estrategias cualitativas y cuantitativas de manera simultánea. Este diseño permite triangular datos y obtener una comprensión integral del fenómeno (Creswell, 2008). La investigación se estructuró en igualdad de estatus entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, representado por la notación CUAL+CUAN, asegurando que ambos paradigmas contribuyan equitativamente al análisis.

4.2. PARTICIPANTES Y MUESTRA

El Instituto de Profesores Artigas (IPA) ha sido elegido como escenario de esta investigación debido a la concentración significativa de formadores efectivos en didácticas específicas que allí trabajan. Según el escalafón de formadores del año 2023, Montevideo cuenta con

cincuenta y seis formadores efectivos en estas áreas, en comparación con los veintiséis registrados en el resto del país. Este dato respalda la relevancia estadística de centrar el estudio en esta institución, al ser un espacio que reúne a una proporción destacada de profesionales con experiencia y estabilidad laboral.

Se ha trabajado con muestras diferenciadas para las fases cualitativa y cuantitativa. Quince formadores de las especialidades de Filosofía, Geografía, Historia, Literatura y Sociología han participado del estudio cualitativo. La selección ha sido no probabilística, en cascada y basada en el juicio de los investigadores. La fase cuantitativa ha incluido a setenta y un formadores de diecisiete especialidades diferentes. La muestra ha sido homogénea, de forma tal que la inmensa mayoría de los formadores en didácticas específicas del IPA han sido integrados a sesenta y un formadores al trabajo de campo. El universo “Formadores en didácticas específicas del Instituto de Profesores Artigas” no supera los cien docentes, e incluso a nivel nacional, la cantidad de formadores incluidos en la muestra es muy significativa.

El proceso de categorización para asignar las especialidades del profesorado a los estudios cualitativos o cuantitativos implicó un análisis de los programas de las Didácticas Específicas en la formación docente uruguaya. Este análisis ha evidenciado que la Práctica Reflexiva tiene una presencia limitada en la mayoría de los programas, aunque algunas especialidades, como Historia, Geografía y Literatura, muestran un interés más destacado por su desarrollo. Los programas de estas disciplinas incluyen referencias a autores y metodologías asociadas. Por esta razón, estas especialidades fueron integradas al estudio cualitativo, que se ha centrado en casos seleccionados para profundizar en el análisis. Por otro lado, las especialidades con menor vinculación a estas corrientes han participado en el estudio cuantitativo, cuyo objetivo fue identificar patrones más generales.

Durante el desarrollo de la investigación, se han realizado ajustes a la categorización inicial de especialidades en respuesta a las dinámicas del trabajo de campo. La intervención de informantes clave, quienes facilitaron la identificación de nuevos actores relevantes, ha permitido sumar especialidades a la muestra cualitativa para incluir a formadores de Sociología y Filosofía. Este enfoque adaptativo refleja la naturaleza flexible de las metodologías cualitativas y responde a la necesidad de capturar la complejidad del objeto.

4.3. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la recopilación de datos se han utilizado entrevistas semi estructuradas, encuestas, observación no participante y análisis documental.

Las entrevistas semi estructuradas han sido diseñadas para explorar percepciones y fundamentos de los formadores respecto a la enseñanza de la Práctica Reflexiva. Se han validado mediante pilotaje y han participado quince formadores seleccionados para la fase cualitativa.

El cuestionario se ha basado en consignas de escala Likert para evaluar las creencias, los dispositivos y las acciones relacionadas con la práctica reflexiva. Este instrumento ha sido validado por juicio de expertos.

Las observaciones no participantes se han registrado en instancias educativas concretas, como devoluciones en visitas didácticas. Este instrumento ha sido validado por juicio de expertos y se ha utilizado en catorce de los quince participantes del estudio cualitativo.

Para el juicio de expertos se ha utilizado formularios en línea, donde los expertos han evaluado cada ítem, sea de la pauta de observación o del cuestionario, en términos

de claridad, relevancia y pertinencia, con categorías de respuesta como “Sí”, “No”, “Parcialmente” y “Comentarios”.

El equipo de expertos que ha colaborado en esta fase del estudio estuvo compuesto por seis investigadores de alto nivel, con sólidas trayectorias académicas y profesionales en áreas clave como Pedagogía, Metodología y Didáctica. Todos ellos cuentan con doctorados, desempeñándose en roles de liderazgo académico, como dirección de programas universitarios, investigación en universidades nacionales e internacionales, y desarrollo de métodos innovadores en sus respectivos campos. Su experiencia incluye la formación docente, la evaluación educativa, la metodología de investigación y la práctica reflexiva, abarcando tanto la teoría como la aplicación práctica en contextos de aula y formación profesional. Los cambios sugeridos fueron variados, en general, relacionados con cambios terminológicos y nuevas inclusiones. A través del hipervínculo ubicado como nota al pie de página, se puede acceder al cuestionario previo al peritaje, al cuestionario validado, a la pauta de entrevista, a la pauta de observación antes del peritaje, a la pauta de observación validada y a los instrumentos para la validación de la pauta de observación y del cuestionario¹.

4.4. DIMENSIONES Y VARIABLES

Para analizar la enseñanza de la Práctica Reflexiva realizada por formadores en Didácticas, se han definido cinco categorías principales:

- las representaciones mentales que los formadores tienen sobre la Práctica Reflexiva y su enseñanza;
- las acciones que desarrollan en la enseñanza de esta metodología;
- aquellas que se consideran, pero no se están implementando;
- las acciones coherentes con el discurso sobre la práctica reflexiva;
- y las discrepancias entre lo dicho sobre la práctica reflexiva y lo hecho.

Las “representaciones mentales” refieren a la formulación y justificación del proyecto que subyace a las acciones, mientras que las “acciones ejecutadas” se asocian al trayecto en sí. Las otras categorías han surgido al relacionar representaciones mentales con acciones ejecutadas, fueran estas argumentadas o no. La coincidencia entre representación y acción se ha evidenciado en las acciones ejecutadas y argumentadas, mientras que las discrepancias han aparecido en las acciones no verbalizadas o no realizadas, aunque se hayan mencionado.

La primera categoría apriorística, sobre las representaciones mentales, se ha dividido en seis subcategorías que se ha entendido que la componen: la enunciación de una definición, opiniones y creencias, autores estudiados, el potencial que el formador le encuentre a la Práctica Reflexiva para formar docentes y/o para desarrollarlos profesionalmente y la implementación, con relativa frecuencia, del análisis de sus propias prácticas.

La segunda categoría, relativa a las acciones de enseñanza, se ha organizado en cinco subcategorías: los dispositivos y actividades habitualmente propuestos, los recursos didácticos que se utilizan, los pasos sugeridos, la relación establecida entre el formador y los estudiantes, y la posible coordinación con tutores de práctica.

¹ https://docs.google.com/document/d/1QMcdvzjI4yyFz9UY1cOJPSsWq-hk2EyFWz_ShAGg9c/edit?usp=sharing

Las tres categorías restantes no contienen subdivisiones previas, ya que consisten en procesos de operacionalización y triangulación del corpus de datos.

La siguiente tabla muestra la relación entre las categorías y los ítems del cuestionario utilizado en la fase cuantitativa. Este cuestionario ha servido como instrumento para estructurar y orientar la creación de los demás instrumentos.

Tabla 1. Relación entre subcategorías apriorísticas e ítems del cuestionario

Subcategoría	Ítems (*: Valorados en Escala Likert)
Definición, enunciación	Concepto PR
Opiniones y creencias	PR como inherente, o no, a la propia enseñanza; PR como contenido innovador o como repetición de lo estudiado por la Academia
Autores consultados	Barbier, Carr, Kemis, Cifali, Cochram-Smith, Lytle, Perrenoud, Schön, Stenhouse; Otros autores
Sentido PR para FD	Sentido de la enseñanza de la PR en Formación Inicial Docente (nivel de acuerdo)*; Capacidad innovadora de la PR en la Formación Docente (nivel de acuerdo)*
Sentido PR para DPD	Colaboración de PR con la profesionalización docente (nivel de acuerdo)*
Práctica de la PR como formador	Frecuencia con que analiza sus prácticas de formación*
Dispositivos propuestos y actividades realizadas	Relatos de prácticas (niveles de adecuación y frecuencia) *; Simulaciones de clases (niveles de adecuación y frecuencia) *; Talleres de socialización de prácticas (niveles de adecuación y frecuencia) *; Debates sobre prácticas (niveles de adecuación y frecuencia) *; Grabaciones de clases (niveles de adecuación y frecuencia) *; Entrevistas sobre prácticas (niveles de adecuación y frecuencia) *; Bitácoras de ejercicios reflexivos (niveles de adecuación y frecuencia) *; Otros dispositivos u actividades
Metodología propuesta	Guía en la identificación de problemas prácticos por parte del estudiante (niveles de relevancia y dificultad) *; Guía en la identificación del origen de las prácticas del estudiante (niveles de relevancia y dificultad) *; Colaboración con el estudiante en la cristalización de su perfil (niveles de relevancia y dificultad) *; Crítica al estudiante en su práctica y reflexión (niveles de relevancia y dificultad) *; Enfrentamiento de debates y conflictos (niveles de relevancia y dificultad) *
Relación formador/estudiante	Acompañamiento del estudiante en el abordaje de la brecha expectativa/ realidad de la práctica (niveles de relevancia y dificultad) *; Promoción de la PR más allá de la evaluación (niveles de relevancia y dificultad) *; Empatía a partir de la comunicación de experiencias propias de incertidumbres y fracasos (niveles de relevancia y dificultad) *
Articulación con profesores adscriptores	<u>Se pregunta solo en la entrevista</u>
Acciones de enseñanza de la PR posibles, pero no ejecutadas	<u>Producto de la triangulación metodológica</u>
Acciones de enseñanza de la PR ejecutadas y argumentadas	<u>Producto de la triangulación metodológica</u>
Acciones de enseñanza de la PR ejecutadas, pero no declaradas	<u>Producto de la triangulación metodológica</u>

4.5. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

El trabajo de campo se ha desarrollado con un enfoque flexible, adaptándose a circunstancias emergentes. Se ha accedido al campo con apoyo de “informantes clave”, quienes han facilitado contactos y materiales, permitiendo seleccionar a quince formadores de diversas especialidades para el estudio cualitativo y setenta y uno, para el estudio cuantitativo. Las entrevistas se han realizado a lo largo de 2021, se ha grabado por Zoom y transcrito para garantizar la precisión en los análisis. Las observaciones se han desarrollado en contextos educativos reales durante el año 2022. Las encuestas se han aplicado en un período simultáneo, y también mediante la aplicación Zoom. Todo ello revistiendo consideraciones éticas y consentimientos informados de todos los participantes.

El análisis de datos ha combinado enfoques inductivos y deductivos. En la dimensión cualitativa, se han desarrollaron categorías apriorísticas basadas en el marco teórico y los objetivos de la investigación. Estas categorías guiaron la codificación y el procesamiento de datos mediante el software “Atlas Ti”. En el análisis cuantitativo, se han empleado, esencialmente, herramientas estadísticas descriptivas.

La triangulación ha sido un componente fundamental en este estudio, aplicada tanto a los datos como a los métodos y las fuentes. Este proceso, basado en la combinación de múltiples perspectivas, fortalece la validez de las conclusiones y permite abordar la complejidad del objeto. La triangulación de enfoques cualitativo y cuantitativo ha facilitado la identificación de inconsistencias y discrepancias en los hallazgos, enriqueciendo la interpretación.

Este proyecto se ha desarrollado bajo un marco ético riguroso que incluyó la validación de los instrumentos por expertos, la comunicación clara con los participantes y la confidencialidad de sus aportes. También se han tenido en cuenta la reducción de posibles sesgos. Se ha tomado un cuidado de evitar influencias indebidas o juicios que pudieran afectar el análisis. Cada participante ha tenido plena libertad para aceptar o declinar su colaboración, sin presión alguna. Se ha garantizado el anonimato y el uso responsable de los datos recolectados. El objetivo fue maximizar los beneficios para los participantes y minimizar cualquier posible daño o inconveniente.

5. RESULTADOS

5.1. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

El análisis cualitativo del estudio se ha estructurado en torno a las dos técnicas principales: entrevistas y observaciones. La exposición se organiza siguiendo las dimensiones definidas en la metodología, que orientan la interpretación de los datos y ofrecen un marco conceptual para analizar las categorías emergentes. Cada técnica aporta su perspectiva: las entrevistas han proporcionado insumos sobre las concepciones, estrategias y desafíos enfrentados por los formadores, mientras que las observaciones han ofrecido una visión directa de cómo estas ideas se traducen en la práctica.

5.1.1. Entrevistas

Los formadores implementan la Práctica Reflexiva recurriendo principalmente a autores alternativos, integrando conceptos de otras corrientes pedagógicas, disciplinas y experiencias prácticas para dialogar con las realidades del aula. Entre los autores más tradicionales y esperados destacan Barbier, Schön, Souto, Zavala o Anijovich. Este enfoque dual permite a los formadores adaptar y operacionalizar la teoría según las necesidades específicas del contexto educativo y de su disciplina.

Del análisis de las entrevistas se extrajeron 39 citas sobre la conceptualización de la Práctica Reflexiva. Aproximadamente la mitad de las definiciones aludieron a nociones académicas claras y estructuradas, destacando el análisis y revisión de la propia práctica docente fundamentados en teoría, aportes de pares y formadores que actúan como guía. La otra mitad presentó ideas generales y, algunas incluso, confusas o contradictorias, evidenciando una diversidad de comprensiones entre los participantes.

En la siguiente tabla constan tres ejemplos de definiciones académicas emitidas por los formadores.

Tabla 2. Ejemplos de definiciones académicas

Cita	Formador
“La Práctica Reflexiva es una acción en la que el docente debe revisar lo que ha hecho, o lo que se propone hacer, o lo que está haciendo, en relación con las intenciones que busca desarrollar para encontrarle sentido a su práctica, para sí mismo y para con quienes interactúa. Es lo más alejado posible a la acción mecánica”	F4
“Entiendo que es un espacio de deconstrucción de lo que se enseña. Es un ejercicio de revisión de lo que se proyecta y de lo que se enseña. Desarmar la acción, volver sobre sus pasos y rearmar la acción pensando acerca de lo que querés y para qué lo querés enseñar. Es decir, reconstruir el sentido de lo que estás haciendo cuando enseñás y poder ponerlo en palabras”	F10
“Es poner en tela de juicio y discutir lo que se enseña y por qué y para qué se enseña, pudiendo los estudiantes reconocer qué Sociología enseñan, y dentro de esa Sociología que enseñan con qué epistemología se vincula esa visión sociológica que están enseñando”.	F14

La Práctica Reflexiva es percibida como una herramienta para profesionalizar la docencia y mejorar la calidad educativa. Sin embargo, los formadores coinciden en que su implementación es limitada y poco sistemática en el sistema educativo, señalando una falta de interés, desconocimiento y hábito reflexivo entre los docentes y líderes pedagógicos. Estos factores obstaculizan la consolidación de la reflexión como una práctica habitual.

Las estrategias más utilizadas por los formadores para desarrollar la reflexión incluyen la escritura reflexiva de la práctica, el análisis de la práctica mediante puestas en común, entrevistas posteriores a las clases y narrativas significativas del proceso del practicante. Estas metodologías promueven la reflexión proyectiva, retrospectiva y significativa, con

un énfasis especial en la comparación entre lo planificado y lo ocurrido. La escritura reflexiva, realizada en primera persona, se comparte en los grupos de Didáctica en que se organiza la cursada, utilizando clases teóricas y plataformas digitales. Además, los textos de análisis de la práctica son enriquecidos mediante revisiones guiadas por comentarios de los formadores.

En la siguiente tabla constan los dispositivos más utilizados por los formadores.

Tabla 3. Dispositivos de enseñanza de la Práctica Reflexiva

Dispositivos más frecuentes	Cantidad de formadores que lo mencionan
Puestas en común sobre aspectos y momentos de la práctica	11
Escritura de la práctica por parte del propio sujeto que la efectúa	11
Entrevista de análisis posterior a la clase	9
Escritura reflexiva que el sujeto articula sobre su propia formación (bitácora, carpeta proceso, memoria final)	7

Otra estrategia destacada es la construcción de un entorno socioemocional que fomente la confianza, la frontalidad y el cuidado mutuo, creando una comunidad de aprendizaje propicia para la reflexión. Los formadores priorizan evitar juicios de valor en las interacciones con los estudiantes, optando por consensuar criterios claros para la evaluación. Sus enfoques buscan separar la reflexión de la acción inmediata, permitiendo un análisis más profundo y alejado de las percepciones iniciales.

A propósito, en la siguiente tabla consta una selección de citas que ejemplifican la información codificada en las categorías emergentes “Calificar y juzgar en un segundo plano”, “Evitar prescripción” y “Confianza y grupalidad”.

Tabla 4. Ejemplos de citas sobre cómo implementar la Práctica Reflexiva

Ejemplo	Calificar y juzgar en un segundo plano	Evitar prescripción	Confianza y grupalidad
1	“cuando voy a visitarlos y a hacer devoluciones de las clases, nunca hablamos de notas, intento desconectar la reflexión de la práctica de la calificación” (F2)	“lo que trato de hacer es incorporar preguntas y no decirles qué cosa debieron hacer, salvo que sea algo muy fuerte, algo que rompa los ojos. Trato de que el intercambio de ideas no sea el de un jerarca con un subordinado” (F4)	“el objetivo es construir un grupo de trabajo, una comunidad donde el cuidado, en el sentido ético, tenga un componente fuerte” (F8)
2	“Para disminuir la interferencia de la jerarquía en la reflexión del practicante, las únicas calificaciones que doy son al final del curso o cuando el primer parcial si el semestre del chico es insuficiente” (F3)	“Hay que tratar de ponerse en el lugar del otro para devolverle algo que le permita pensar, hay que evitar el camino fácil de decirle qué es lo que tiene que hacer” (F8)	“Es importante crear una grupalidad donde esté generada la confianza, donde poner en palabras visiones no signifique ser un criticón, sino que se construyan críticas que sean aportes” (F10)
3	“a mí lo que menos me importa es la nota, quiero que entiendan que evaluar no es que el otro te diga si está bien lo que hiciste o no, sino que es producir algo y en ese proceso se tienen que explicitar qué criterios se utilizaron” (F8)	“es fundamental sugerir y no prescribir. Porque el gran problema es cuando se ordena [...] si yo quiero que el otro se analice, tengo que invitarlo a responder a revisarse. Es la pregunta la que habilita a la revisión” (F10)	“Hay una necesidad de trabajar sobre el vínculo con los estudiantes, este tiene que ser fuerte. No es posible proponer a otro que se piense a sí mismo si uno no se muestra ante los estudiantes y si, además, no se genera un ambiente de confianza y humanidad” (F15)

A pesar de estas estrategias, los formadores enfrentan importantes desafíos derivados de tradiciones pedagógicas prescriptivas y normativas, tanto en la formación inicial como en las trayectorias previas de los estudiantes en el sistema educativo. Muchos practicantes tienden a reproducir conceptos acríticamente, se sienten confundidos al reflexionar sobre sus acciones o buscan soluciones simples y predefinidas. Estas dificultades reflejan una tensión entre el enfoque reflexivo y los pre conceptos tradicionales sobre la enseñanza.

Otro obstáculo identificado es cierta falta de competencias básicas en lecto-escritura y alfabetización académica, que limita la capacidad de los estudiantes para argumentar, analizar y construir conocimiento crítico. Estas deficiencias abarcan desde problemas gramaticales y de comprensión lectora hasta dificultades metodológicas y de tiempo para estudiar.

En la siguiente tabla constan ejemplos de dificultades identificadas en los estudiantes durante el proceso de enseñanza de la práctica reflexiva.

Tabla 5. Obstáculos de la enseñanza de la Práctica Reflexiva

Ejemplo	Tradicción prescriptiva y normalizadora	Dificultades metodológicas
1	“En los cursos se reciben algunos estudiantes que esperan que el docente de didáctica les diga cómo hacer las cosas y se tratan de parecer lo más que pueden a su profesor adscriptor. A veces se ofuscan de que uno sea tan quisquilloso y les llene sus proyectos y sus reflexiones de preguntas, lo ven como una especie de cuestionamiento que les aumenta sus inseguridades” (F4)	“A muchos estudiantes les falta la costumbre de escribir y más aún de escribir en primera persona. A veces les cuesta integrar los análisis primarios que hacen con aspectos teóricos concretos. A veces los textos en la bitácora son más relato que análisis y la idea es que sea al revés” (F3)
2	“En las primeras clases las demandas son herramientas: «díganme cómo», «díganme qué hay que hacer». Entonces, para empezar, hay que desmontar la lógica de la propia demanda. Los estudiantes practicantes suelen tener una expectativa normalizadora, quieren saber qué estuvo bien de sus clases, qué estuvo mal, el famoso «qué hay que hacer para aprobar contigo». Ahí hay un obstáculo importante porque eso les impide pensar en lo que hicieron” (F8)	“Los estudiantes están entrenados para decir lo que dice fulano, pero no para que eso sea una herramienta para pensarse. Creo que el principal problema viene por el lado de contraargumentar lo que dicen los autores, muchas veces repiten las cosas, pero no saben por qué” (F11)
3	“A veces, aunque uno plantee un camino reflexivo, los estudiantes están bastante marcados, por matrices de su formación previa en el Instituto o en otros espacios del sistema educativo, por visiones de lo que es ser buen docente o mal docente que, en ocasiones, no tienen que ver con lo que uno trata de pensar” (F15)	“algunos tienen dificultades en aspectos formales de la escritura. Hay muchísimas dificultades a la hora de leer un texto y comprenderlo. [...] Hay una lectura más reproductivista que productiva, les cuesta ir a lo implícito, a lo sistémico, a lo que está más oculto” (F14)

La relación con los profesores adscriptores (tutores en el centro de práctica) es clave para articular la enseñanza e implementación de la Práctica Reflexiva, aunque enfrenta desafíos debido a la voluntariedad de la participación del tutor en instancias pensadas para la articulación. Los formadores valoran a los adscriptores como mediadores en el acompañamiento de los practicantes, pero reconocen limitaciones en su integración al proceso formativo. A pesar de algunas críticas aisladas, la mayoría de los formadores destacan experiencias positivas en esta colaboración.

5.1.2. Observaciones

El análisis de las observaciones ha revelado que se concretaron el 38% de las acciones previstas en la pauta. Este porcentaje es considerado adecuado, dado el diseño diverso de la pauta y la posibilidad de que los participantes eligieran entre distintas instancias de observación. Las acciones observadas más frecuentes han sido fomentar la reflexión sobre la práctica, señalar fortalezas y debilidades, y vincular las reflexiones con teorías tratadas en los cursos.

Los formadores han logrado crear un ambiente de confianza y colaboración en las sesiones observadas, lo que permitió un análisis crítico y constructivo de las prácticas docentes. Además, han destacado por valorar las intervenciones de los estudiantes, orientar sus reflexiones y ayudarles a reconstruir discursivamente sus experiencias prácticas.

La interrogación didáctica emerge como la estrategia más utilizada para promover la reflexión. Los formadores formulan preguntas asociadas a las dimensiones proyectiva, retrospectiva y emocional de la práctica. Sin embargo, no todas las preguntas logran el objetivo; algunas contienen elementos prescriptivos o instrumentales que limitan su potencial reflexivo. Las críticas ofrecidas por los formadores también varían, abarcando desde aspectos técnicos e instrumentales hasta cuestiones epistemológicas y disciplinares.

5.1.3. Concurrencias entre entrevistas y observaciones

La triangulación metodológica ha revelado una falta de institucionalización de la Práctica Reflexiva en la formación inicial, lo que genera enfoques variados. A pesar de esta característica, los formadores han demostrado una disposición constante para escuchar, acompañar y respetar las particularidades de sus estudiantes. Sin embargo, no siempre han logrado evitar prescripciones ni promover actividades escritas para profundizar la reflexión.

Tanto en las entrevistas como en las observaciones, se han planteado preguntas vinculadas a emociones, diferencias entre planificación y ejecución, y aspectos a mejorar en futuras clases. Estas interrogantes reflejan enfoques pragmáticos y generales, alineándose con metodologías como el Protocolo S.E.R. (seguir haciendo, empezar a hacer y revisar), planteado por Anijovich & Cappelletti (2018), que busca analizar acciones docentes de manera retrospectiva.

En suma, la reflexión sobre la práctica se ha mostrado como un eje central para los formadores participantes, con las preguntas como principal herramienta para inspirar el análisis crítico y el aprendizaje en los practicantes, pero sin alcanzar el nivel de criticidad y profundidad de análisis declarado en las entrevistas.

5.2. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos en el estudio cuantitativo, los cuales se han organizado con base en las variables definidas en la metodología. Estas variables incluyen la conceptualización de la Práctica Reflexiva, diferenciada en categorías “académica”, “general” y “confusa”; la percepción de relevancia e innovación de la Práctica Reflexiva, los autores consultados, y los dispositivos y acciones utilizadas en su enseñanza. Esto permite interpretar los datos cuantitativos desde un enfoque integral, considerando tanto las fortalezas como los desafíos en la implementación de esta metodología en la formación inicial docente.

Los datos muestran que 17 formadores articulan un concepto “Académico” de la Práctica Reflexiva, mientras que 33 ofrecen una definición más general y menos técnica, y 21 presentan una noción incompleta o confusa. Los mejores resultados en cuanto a conceptualización provienen de quienes trabajan en áreas de Filosofía, Ciencias Humanas y Sociales, cuentan con formación de posgrado, se desempeñan exclusivamente en Didáctica y poseen cargos efectivos, lo que sugiere una correlación entre estas características y la capacidad de formular definiciones más precisas (se corroboran diferencias estadísticamente significativas). En las siguientes tablas, este aspecto consta.

Tabla 6. Correlación entre las variables Área y Concepto

Área	Académico	General	Confuso	Total
Mat y Ciencias	6	11	6	23
Filo y Humanas	8	7	4	19
Artes	0	4	8	12
Letras	3	11	3	17
Total	17	33	21	71

Tabla 7. Correlación entre las variables Grado Académico y Concepto

Gr. académico	Académico	General	Confuso	Total
Grado	0	2	1	3
Especializado	4	8	11	23
Magíster	7	15	6	28
Doctorando	4	1	1	6
Doctor	2	7	2	11
Total	17	33	21	71

Tabla 8. Correlaciones entre las variables Otras secciones y Concepto

Otras secc.	Académico	General	Confuso	Total
Se desempeña en otras secciones	3	10	10	23
No se desempeña en otra secciones	14	23	11	48
Total	17	33	21	71

Tabla 9. Correlación entre variables Formación PR y Concepto

Formación PR	Académico	General	Confuso	Total
Tiene	14	15	12	41
No tiene	3	18	9	30
Total	17	33	21	71

En cuanto a la percepción sobre el sentido de la Práctica Reflexiva, los participantes han respondido a una escala de valoración (1: “Totalmente en desacuerdo”, 5: “Totalmente de acuerdo”) con los siguientes ítems:

1. Carece de sentido enseñar la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente porque nuestro sistema educativo no incluye tiempos para desarrollarla.
2. La Práctica Reflexiva ofrece una alternativa innovadora en cuanto a las metodologías de formación docente.
3. La Práctica Reflexiva de la docencia la considero inherente a la propia enseñanza.
4. Sistematizar y organizar la reflexión sobre la práctica es un factor que profesionaliza.
5. La reflexión sobre la práctica aborda problemas que trascienden lo trabajado desde las teorías académicas.

En general, los formadores coinciden en que la Práctica Reflexiva es relevante en la formación inicial del profesorado. Consideran que este enfoque trasciende las teorías académicas y que profesionaliza la enseñanza.

Se ha solicitado a los participantes que indicaran si habían consultado determinados autores en sus cursos de Didáctica y que agregaran otros nombres a esa lista. Entre los autores más mencionados destacan Perrenoud, Dewey, Stenhouse, Carr, Kemmis y Schön. Otros autores, como Anijovich, Litwin, Meirieu, Zavala y Camilloni, fueron añadidos por más del 10% de los participantes. En total, se mencionaron 96 autores, reflejando una notable dispersión, consistente con estudios previos sobre el tema (Nocetti et al., 2020). Cabe resaltar que Barbier fue un autor mencionado como consultado, mayormente, por quienes tienen formación en Práctica Reflexiva, posgrados avanzados o definen esta práctica desde un enfoque académico (se corroboran diferencias estadísticamente significativas). En las siguientes dos tablas, estos resultados constan.

Tabla 10. Frecuencia de autores consultados por los formadores

Autores	Cantidad que lo consultaron	Cantidad que no lo consultaron
Barbier	33	38
Carr/Kemmis	55	16
Cifali	13	58
Cochram-Smith & Lytle	16	55
Perrenoud	66	5
Schön	47	24
Stenhouse	53	18
Clot	14	57
Dewey	62	9
Zeichner	10	61

Tabla 11. Frecuencia de autores agregados por los formadores

Autores	Menciones
Anijovich	18
Zavala	10
Camilloni	9
Litwin	9
Meirieu	9

Respecto a los dispositivos utilizados para implementar la Práctica Reflexiva, se han evaluado en dos dimensiones: adecuación (1: “Inadecuado”, 5: “Muy adecuado”) y frecuencia de uso (1: “Nunca o casi nunca”, 5: “Con mucha frecuencia”). Los ítems evaluados fueron:

1. Relatos documentados de prácticas.
2. Simulaciones de fragmentos de clases.
3. Talleres para compartir prácticas de enseñanza.
4. Debates sobre prácticas.
5. Grabaciones de clase de los practicantes.
6. Bitácora de ejercicios.
7. Entrevistas sobre la práctica.
8. Diarios de Formación.

Los dispositivos más valorados y usados frecuentemente son aquellos que combinan diálogo y escritura. Entre estos, destacan las entrevistas sobre la práctica, los talleres para compartir experiencias, los relatos documentados, los debates y las bitácoras de ejercicios. Además, 18 participantes sugirieron como dispositivo adicional la observación entre pares.

Finalmente, se ha consultado la relevancia y dificultad de diversas acciones para la enseñanza de la Práctica Reflexiva. Las acciones se evaluaron en dos escalas: relevancia (1: “Irrelevante”, 5: “Muy relevante”) y dificultad (1: “Muy fácil”, 5: “Muy difícil”). Los ítems fueron:

1. Acompañar al estudiante en el abordaje de la brecha entre sus expectativas y la realidad de la práctica.
2. Acompañar al estudiante en la identificación de sus problemas prácticos de enseñanza.
3. Acompañar al estudiante en la explicitación de fortalezas, debilidades y justificación de sus prácticas.
4. Promover la Práctica Reflexiva de los estudiantes más allá de la evaluación.
5. Ayudar al estudiante a configurar su perfil docente.
6. Observar y criticar la práctica y la reflexión del estudiante oportunamente.
7. Compartir experiencias propias de frustración e incertidumbre en la práctica.
8. Indagar en el contexto de práctica del estudiante.
9. Enseñar a los estudiantes sobre los aspectos conceptuales de la Práctica Reflexiva.

Todas las acciones fueron consideradas como relevantes, aunque algunas presentan mayores dificultades en su implementación. Entre ellas se incluyen el acompañamiento para abordar la brecha entre expectativas y realidad, la identificación de problemas prácticos, la promoción de la reflexión más allá de la evaluación y la enseñanza de los aspectos conceptuales de la Práctica Reflexiva.

5.3. CONCURRENCIAS ENTRE LOS ESTUDIOS CUALI-CUANTI

La comparación entre los resultados cualitativos y cuantitativos permitió identificar puntos de convergencia relevantes para consolidar los hallazgos de investigación. Mientras el estudio cualitativo ha definido la Práctica Reflexiva de la Enseñanza como un proceso de análisis, valoración y búsqueda de alternativas que realiza el docente sobre su práctica, el estudio cuantitativo ha destacado el papel central de las acciones de acompañamiento por parte de los formadores. Estas han incluido orientar a los practicantes en la identificación de problemas, fortalezas y debilidades, así como guiarlos en la construcción de su perfil docente.

Ambos enfoques coinciden en considerar la Práctica Reflexiva una herramienta para la profesionalización docente y un medio para construir subjetividad profesional. Esta perspectiva se refuerza en el estudio cuantitativo, que valora la Práctica Reflexiva como innovadora y esencial para la formación inicial.

En cuanto a los autores consultados, se ha observado una convergencia limitada. Schön y Ana Zavala son los únicos nombres que emergen en ambos estudios. Schön, conocido por sus aportes a la epistemología de la práctica, es citado tanto en entrevistas como en encuestas. Zavala, referente uruguayo en el análisis y reflexión docente, es una

figura accesible para los formadores locales, integrándose habitualmente en los cursos de didácticas.

El análisis cualitativo ha destacado la importancia de incidentes críticos, problemas prácticos e intercambios reflexivos como componentes de la metodología reflexiva, mientras que el estudio cuantitativo ha subrayado el uso de dispositivos como entrevistas, talleres de experiencias compartidas y escritura reflexiva. Este consenso confirma la escritura y el diálogo como herramientas centrales en el desarrollo de la Práctica Reflexiva.

Ambos enfoques también reconocen limitaciones significativas. Los estudios cualitativos han identificado el peso de las pedagogías normativas y prescriptivas como barreras para la implementación de la reflexión, percepción que se alinea con la visión cuantitativa de la práctica reflexiva como un enfoque crítico frente a tradiciones tecnocráticas predominantes.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La enseñanza de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente en Uruguay emerge como una herramienta clave para la profesionalización de los educadores, ofreciendo una estructura para analizar, evaluar y transformar las prácticas pedagógicas. Este estudio ha sugerido que la Práctica Reflexiva permite una mayor autoconciencia de la tarea en los docentes y fortalece su identidad profesional al conectar la teoría con el aula. Esto ratifica versiones expuestas en los apartados teóricos como las de Schön (1987) y Anijovich & Cappelletti (2018), sobre la relevancia de la Práctica Reflexiva en la profesión docente, o las de Marcelo & Vaillant (2018), sobre el reforzamiento de la autoconciencia de la acción y la identidad profesional a partir de la docencia reflexiva.

La Práctica Reflexiva es vista como una metodología que profesionaliza al integrar las dimensiones teórica, práctica y emocional de la docencia. Esto coincide con las perspectivas de Schön (1987) y Perrenoud (2004), quienes han destacado la capacidad de esta metodología para abordar la complejidad del proceso educativo. Asimismo, los formadores valoran su potencial para fomentar decisiones pedagógicas informadas y adaptadas a contextos cambiantes, en línea con los aportes de Anijovich & Cappelletti (2018) sobre la importancia de la adaptabilidad y la flexibilidad como competencias clave en los entornos educativos.

Un hallazgo es la percepción de la Práctica Reflexiva como una metodología innovadora en contraste con la persistencia de tradiciones pedagógicas normativas y prescriptivas en el sistema educativo uruguayo. No obstante, la reflexión sobre la práctica enfrenta barreras conceptuales y metodológicas y problemas para su sistematización y organización. Los formadores reportaron dificultades para equilibrar el acompañamiento reflexivo con la evaluación formativa, lo que evidencia la necesidad de consolidar estrategias que promuevan una reflexión autónoma sin descuidar las demandas institucionales.

Los dispositivos más utilizados por los formadores incluyen entrevistas, talleres para compartir experiencias, escritura reflexiva y debates. Esto se alinea con propuestas como la de Anijovich & Cappelletti (2018), quienes enfatizan el valor de estas herramientas para articular el análisis individual y colectivo, enriqueciendo la comprensión de la enseñanza. La escritura retrospectiva aparece como un eje central en la metodología reflexiva del profesorado uruguayo, promoviendo un proceso continuo de revisión y reescritura que potencia la metacognición.

Sin embargo, se observa una baja recurrencia de dispositivos como simulaciones y grabaciones de clases, a pesar de su potencial para enriquecer la reflexión. Esto podría atribuirse a limitaciones de tiempo y recursos, así como a la falta de protocolos claros para su implementación. No obstante, la grabación de una clase favorece a la recuperación de la mentalización de lo ocurrido, como lo plantea Barbier (2004), y tanto las simulaciones como las grabaciones han sido destacadas por expertos en el campo (Ornique, 2018) como herramientas útiles para mejorar la calidad del análisis.

El estudio identificó ciertas inconsistencias entre las declaraciones de los formadores y las acciones observadas. Aunque se valora la escritura como herramienta central, solo una minoría de los formadores promovió actividades escritas en las instancias observadas. Las prácticas observadas tienden a centrarse en aspectos transversales de la enseñanza, como las dinámicas de grupo y el uso de tecnologías, dejando en un segundo plano los contenidos disciplinares y epistemológicos declarados como prioritarios en las entrevistas.

Esta discrepancia puede estar vinculada a la carga laboral de los formadores y a las limitaciones institucionales que dificultan el desarrollo de procesos reflexivos más integrales. A pesar de ello, los formadores mostraron creatividad y flexibilidad para adaptar la metodología reflexiva a sus realidades, destacándose como agentes en la promoción de una cultura de reflexión.

El tradicionalismo pedagógico, la descoordinación institucional y las limitaciones competenciales de algunos estudiantes representan desafíos para la implementación de la Práctica Reflexiva. No obstante, el estudio sugiere que existe una base favorable para consolidar esta metodología en la formación docente uruguaya. A propósito, proponemos las siguientes acciones:

- Fortalecimiento de la formación de los formadores: promoviendo espacios de colaboración y capacitación que faciliten el intercambio de experiencias y la construcción de un marco teórico común.
- Integración transversal en los currículos: incorporación de la Práctica Reflexiva como eje en los planes de estudio, favoreciendo su aplicación sistemática.
- Desarrollo de dispositivos tecnológicos: implementando plataformas digitales para registrar, analizar y compartir reflexiones, ampliando las posibilidades de interacción y retroalimentación.
- Evaluación y monitoreo: diseñando indicadores y criterios para estudiar el impacto de la Práctica Reflexiva en la formación y el desarrollo profesional de los docentes.

Este estudio reafirma la relevancia de la Práctica Reflexiva como pilar en la formación inicial y el desarrollo profesional docente. Su implementación requiere un compromiso institucional y político para fortalecer una cultura de reflexión que trascienda las individualidades y se institucionalice.

Finalmente, señalar que esta investigación ha revelado limitaciones significativas, comenzando por los resultados menores a lo esperado en Geografía y Literatura dentro del estudio cualitativo, en contraste con la resaltable implementación de la práctica reflexiva en Matemáticas e Inglés según el trabajo cuantitativo. Esto evidencia una brecha conceptual entre los diseñadores curriculares de una década atrás y los colectivos actuales de formadores, así como una distancia entre las políticas educativas de nivel macro y la micropolítica en contextos de práctica. La realización simultánea de los estudios

cualitativo y cuantitativo permitió identificar estas tensiones, aunque pudo haber limitado la profundidad de la triangulación metodológica.

Se identifican tres limitaciones adicionales relacionadas con la metodología empleada. En primer lugar, la dispersión de autores utilizados por los formadores dificulta identificar consensos claros sobre referencias teóricas. En segundo lugar, no todas las premisas participaron de la triangulación múltiple con igual rigor, lo que generó afirmaciones con diferentes niveles de validación. Por último, aunque se posiciona la escritura reflexiva como una estrategia central, esta no se evidenció con la recurrencia esperada en las observaciones. Se sugiere que un diseño longitudinal o una integración más estrecha entre entrevistas y observaciones podría haber fortalecido estos hallazgos.

A pesar de estas limitaciones, se considera que la Práctica Reflexiva ofrece un campo de investigación prometedor. Se propone explorar su enseñanza en el interior del país y en otros niveles formativos, como educación primaria y media. Asimismo, resulta pertinente un seguimiento longitudinal de casos emblemáticos, junto con estudios centrados en las percepciones de estudiantes avanzados y egresados sobre su aprendizaje reflexivo. Estos abordajes permitirían un análisis más amplio de los factores que influyen en la efectividad de esta metodología.

Se sugiere, además, desarrollar investigaciones futuras que aborden las estrategias de los formadores para promover la reflexión, su articulación con la crítica, y la integración del conocimiento disciplinar. También sería valioso diseñar intervenciones específicas para mejorar las capacidades de los formadores en esta área. Estas líneas de trabajo enriquecerían la enseñanza de la Práctica Reflexiva y fortalecerían su impacto en la profesionalización docente y en la calidad de la formación inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública. (2022). Marco curricular de la formación de grado de los educadores.
- Agreda, A. & Pérez, M. (2020). Relación entre evento pedagógico y práctica reflexiva. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 30(2), 219-232.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en el servicio: Posibilidades y limitaciones. *Revista de Educación*, 28(1), 75-90. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000100005
- Barbier, J.-M. (2004). *Prácticas de formación: Evaluación y análisis*. Novedades Educativas.
- Castro, L., Fonseca, G., Herrera, Ó., Cid, J., & Aillon, M. (2022). Perfil del formador de formadores: Una revisión sistemática de literatura. *Educación y Educadores*, 25(1) <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>
- Cerecero, I. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. *Innoeduca*. 4(1), 44-53. <https://revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/3595>
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay (Comp.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 170-196). FCE
- Creswell, J. (2008). *Mixed Methods Research: State of the Art*. [Presentación de Power Point]. University of Michigan.
- Domingo, A., & Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea Ediciones.
- Domingo, A., & Anijovich, R. (2017). *Práctica Reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional*. Aique.

- Flexner, R. G., & Trujillo, D. A. (2024). Formación en competencias socioemocionales para docentes: Una revisión sistemática. *Arandu UTIC*, 11(2), 1793–1796. <https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.371>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*. Ediciones Morata.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Prentice Hall.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 83-101. <http://hdl.handle.net/11162/37598>
- López, J. H., & Sobarzo, R. A. (2024). La práctica reflexiva docente y su relación con las competencias investigativas en la formación inicial del profesorado. *Educación y Ciudad*, 47, 1–19. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3191>
- Lizana, A., & Muñoz, M. (2022). El alcance de la práctica reflexiva en la formación de profesores. *INTEREDU*, 2(7), 11-51. <https://doi.org/10.32735/S2735-652320220007125>
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*. Narcea.
- Martínez, M. (2022). Categorías de estudio a considerar al analizar la práctica docente de los profesores universitarios. *Revista Innova Educación*, 4(4), 31-47. doi.org/10.35622/j.rie.2022.04.003.es
- Ministerio de Educación de Singapur. (2023). Education in Singapore. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg>
- Nocetti, A., Saez, F., Contreras, G., Soto, C., & Espinoza, C. (2020). Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teórico-metodológicos. *Revista Espacios*, 41(26), 118-131. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p11.pdf>
- Núñez, M., & Arévalo, A. (2016). Comunidades convergentes de escritura profesional: un nicho para el diálogo intergeneracional y el desarrollo de la profesionalización docente. En I. Cortés & C. Hirmas (Eds.), *Experiencias de innovación educativa en la formación práctica de carreras pedagógicas en Chile*. OEI.
- Ornique, M. (2018). *Las reflexiones de los futuros docentes durante las prácticas simuladas: el caso de la formación pedagógica de abogados* (Tesis de maestría). Universidad de San Andrés. <http://hdl.handle.net/10908/16676>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Prieto, M. (2021). La reflexión en el proceso de formación docente: una cuestión tan necesaria. *Huellas*, 25(1), 93-110. cerac.unlpam.edu.ar/index.php/huellas/article/view/5448
- Quintar, E. (2009). *La enseñanza como puente de la vida*. Instituto Politécnico Nacional.
- Ramírez, M. (2015). *Historias que dejan huellas. La escritura de relatos, un dispositivo para iniciar a la práctica reflexiva a estudiantes normalistas* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Digital de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/123456789/25374>
- Russell, T. (2022). One teacher educator's strategies for encouraging reflective practice. *Frontiers in Education*, 7, Article 1042693. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1042693>
- Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis*, 16(1), 22-32. redalyc.org/articulo.oa?id=153124649003
- Schön, D. (1987). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Suaib, N. R. A. (2022). Reflective practice in teacher education: A look into past and present theories, and some pertinent issues. *Teaching of English Language and Literature Journal*, 10(1), 51-57. <https://doi.org/10.30651/tell.v10i1.12137>
- Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 50-65. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>

- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55–69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Vaillant, D. (2024). Formación docente en un mundo interconectado. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 71–87. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37806>
- Valle, J., & Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher Education: ser docente a lo largo de la vida*. Sial Pigmalión.
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. <https://doi.org/10.2307/1179579>
- Vilchez, O. (2023). *Las comunidades de aprendizaje profesional: El desarrollo profesional de los docentes práctico-reflexivos* [Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/24556>
- Zavala, A. (2015). Pensar teóricamente la práctica de la enseñanza de la Historia. *Historia Hoje*, 4(8), 181-204. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i8.185>
- _____. (Ed.). (2023). *La enseñanza de la historia en modo pantalla. Resignificando presencias y ausencias durante la pandemia 2020-2021*. Universidad CLAEH.
- _____. (2024). La formación profesional docente: Encuentros y desencuentros entre lo político, lo institucional y lo personal. *Encuentros Uruguayos*, 17(1). <https://doi.org/10.59842/17.1.6>