

INVESTIGACIONES

La reflexividad desarrollada durante las prácticas pedagógicas de formación inicial del profesorado de Educación Física en Medellín, Colombia¹

The reflexivity developed during the pedagogical practices of initial education of physical education teachers in Medellín, Colombia

*José Roberto Fernández-Franco^a, Daniel Hincapié-Bedoya^{a,b},
José Luis Aparicio-Herguedas^c*

^a Universidad de Antioquia, Colombia.
jroberto.fernandez@udea.edu.co, daniel.hincapieb@udea.edu.co

^b Colegio Colombio Francés, La Estrella, Colombia.

^c Universidad Internacional de la Rioja, España.
jose Luis.aparicio@unir.net

RESUMEN

En este artículo se analiza la competencia reflexiva desarrollada durante las prácticas pedagógicas de formación inicial del profesorado de educación física (FIPEP), en la ciudad de Medellín, Colombia. El objetivo del estudio supone conocer cómo se desarrolla la competencia reflexiva a partir de las prácticas pedagógicas realizadas por los estudiantes. Se empleó una metodología cualitativa soportada en el programa informático ATLAS.ti (Versión 9) para el análisis de las sesiones desarrolladas en campo y el desarrollo de los grupos de discusión con los estudiantes practicantes, junto con sus asesores, cooperadores e investigadores. Se concluye que las habilidades de pensamiento de orden inferior son las de mayor incidencia en el desarrollo de reflexividad de los estudiantes en sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave: competencias docentes, educación superior, formación docente, profesionalización, capacidades cognitivas.

ABSTRACT

This article analyzes the reflexive competence developed during the pedagogical practices of initial education of physical education teachers (IEPET), in the city of Medellín, Colombia. The objective of the study involves knowing how reflexive competence develops from the pedagogical practices carried out by the students. A qualitative methodology supported by ATLAS.ti software (Version 9) was used to analyze the sessions held in the field and the discussion hearings with the student practitioners, together with their advisers, cooperators and researchers. It is concluded that lower-order thinking skills are those that have the greatest impact on the development of reflexivity of students in their pedagogical practices.

Key words: teaching competences, higher education, teacher education, professionalization, cognitive abilities.

¹ Artículo resultado de macroproyecto de investigación: Capacidades docentes y formación de profesionales del campo de la Educación Física, el Deporte, la Recreación y la Actividad Física en Medellín, proyecto aprobado en la convocatoria interna CODI No. 2016-13247, realizada por el grupo de investigación Prácticas Corporales, Sociedad, Educación – Currículo (PES), de la Universidad de Antioquia.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA REFLEXIVA DOCENTE

Uno de los aspectos presentes en el debate educativo actual, es el relacionado con la calidad de la formación inicial de los maestros; parece existe un acuerdo entre docentes en ejercicio, formadores y organismos públicos, en definitiva, entre los agentes implicados en los programas implementados de formación del profesorado, quienes destacan el valor de la práctica pedagógica y su orientación profesional en clave reflexiva, para proyectar perfiles docentes capaces de utilizar su práctica como una fuente valiosa de aprendizaje continuo (Salinas, Chandía y Rojas, 2017; Díaz, Barreira y Pinheiro, 2015; Fullana *et al.*, 2014).

La competencia reflexiva en los docentes en formación ayuda a poner en valor de qué forma las experiencias, las vivencias, las emociones, los valores que emergen de la acción docente en las prácticas pedagógicas, influyen y determinan el comportamiento profesional. Su desarrollo facilitaría transitar por un camino de búsqueda de uno mismo, de respuestas ante los problemas y desafíos a afrontar y, en definitiva, de la formación de la identidad profesional. Busca favorecer la superación de un modelo de actuación técnico y fraccionado del ejercicio docente, para desarrollar una dimensión intelectual más global y humana (Domingo y Gómez, 2014; Rufinelli, 2017).

Con la superación de un pensamiento meramente aplicativo de la teoría aprendida, podríamos desarrollar un modelo centrado en la necesidad de comprender los contextos, las personas y los fenómenos que ocurren, priorizando la interacción y el diálogo reflexivo docentes-estudiantes en clave colaborativa (González Moreno, 2012). Esto supone trascender el modelo de desarrollo del conocimiento para la práctica, para abrazar un modelo de desarrollo de conocimiento en la práctica (Schön, 2010).

La verdadera trascendencia radica en la introspección que se suscita a partir de las experiencias prácticas reales en el aula, permitiendo generalizar la información resultante y planificar y crear, en base a ella, nuevas intervenciones docentes considerando para ello la retroalimentación de los asesores (Ayala-Zuloaga y Orozco-Sanchez, 2020). Karatepe y Yilmaz (2018) sostienen que la reflexión ocurre en los momentos en los que el docente es capaz de recapacitar conscientemente sobre las experiencias vividas, sobre lo sucedido, sobre lo que ha hecho y los efectos sobre sus alumnos, y sobre cuál y cómo será su próxima actuación. Díaz *et al.* (2015) consideran que se trata de un ejercicio de aprendizaje, de encuentro y reencuentro con uno mismo y lo que ha hecho, de revisión y de volver a pensar la práctica docente de una manera más innovadora, creativa y transformadora y menos rutinaria.

El acto de reflexión se forma, por tanto, cuando converge la capacidad de analizar de forma retrospectiva la práctica docente que ha tenido lugar, desmenuzando y redimensionando los hechos, pensando sobre ellos; a partir de ahí, se reconstruyen los sucesos, las emociones y los logros, humanizando la práctica profesional docente (Sarmiento, 2017). Crawford, O'Reilly y Luttrell (2012) consideran en este sentido que solo así el docente podrá transformar su práctica en conocimiento, lo que supone construir significados comprendiendo las circunstancias que surgen de sus experiencias, detectando los problemas y optimizando de esta forma los resultados. No obstante, los docentes pueden abordar las situaciones problemáticas de manera reflexiva, bien porque surgen, las detectan y abordan en la práctica, o bien porque se plantean a sí mismos situaciones problemáticas que les permiten pensar en la búsqueda de soluciones para resolverlas (Day y Gu, 2012).

El desarrollo de la competencia reflexiva requiere del dominio cognitivo en cuanto la capacidad para el procesamiento progresivo de la información; pudiendo finalmente valorar la información resultante de las acciones desarrolladas, para tomar decisiones y mejorar (Sanz de Acedo, 2010). Para Lee (2005) el profesor reflexivo es aquel que sabe desarrollar un pensamiento racional e inteligente, escogiendo responsablemente cada decisión educativa acorde con las circunstancias del contexto. La reflexión es la capacidad de aplicar o proyectar la mente y su función intelectual sobre la experiencia, para lo que se requiere de saber ordenar y sistematizar la información para alcanzar una conclusión que contenga la fuerza intelectual de esta (Domingo y Gómez, 2014).

En Anderson y Krathwohl (2000) se recogen diversas capacidades de menor a mayor dificultad de desarrollo y dominio cognitivo, que permiten el procesamiento de la información en diversos estadios y con ello aprender: *recordar* el conocimiento haciendo uso de la memoria para recuperar conceptos, definiciones, listas, hechos, evocando la información retenida. *Comprender* la información captando el significado, interpretando, resumiendo, clasificando, infiriendo, explicando o estimando. *Aplicar*, en cuanto utilizar la información en otras situaciones haciendo uso práctico del conocimiento adquirido, ejecutando, utilizando, implementando, desarrollando procedimientos. *Analizar*, siendo capaz de fragmentar la información en partes para estudiarlas y relacionarlas; requiere comparar, interrogarse, distinguir, detectar, descomponer, categorizar, organizar la información. *Evaluar* para emitir juicios de valor, justificar decisiones o el transcurso de una acción, argumentar, probar, experimentar, juzgar, decidir, contrastar y expresar una crítica. *Crear* supone saber unificar elementos para formar un todo coherente y funcional, reorganizando elementos en una nueva estructura o patrón generando o produciendo algo nuevo. Para Anderson y Krathwohl (2000) la capacidad de evaluar ha de ser anterior a la de crear; se considera frecuentemente parte necesaria del comportamiento precursor antes de crear algo.

En base a ellas, para Sanz de Acedo (2010) aprender a reflexionar requiere de la capacidad de comprender la información, pero también de analizarla y examinarla de forma precisa, superando por tanto su procesamiento más superficial. Para Perrenoud (2010) necesita de ser capaz de analizar el origen de lo que sucede en un contexto determinado, interrogarse e hipotetizar sobre los hechos, así como comparar, contrastar con experiencias análogas y decidir una respuesta y justificarla.

Gelfuso y Denis (2014) consideran que las capacidades de analizar, sintetizar y evaluar son capacidades cognitivas superiores imprescindibles por manejar para desarrollar el pensamiento reflexivo. De la misma manera Halpern (2013) entiende que la evaluación es una característica esencial de la capacidad de reflexión, ya que supone detectar los aspectos sobre la significatividad y veracidad de la información analizada, para en base a ella, emitir juicios críticos, razonados y tomar decisiones al respecto. Sarmiento (2017) considera en este sentido que el desarrollo de la reflexividad requiere de aprender a revisar, analizar críticamente, actuar de nuevo y reconstruir la práctica docente realizada junto con el rendimiento y la participación del alumnado en ella; de la misma manera, requiere de saber entender el calado y las consecuencias de las decisiones tomadas a partir de los resultados obtenidos.

En un estudio realizado por Fraile *et al.* (2018) con estudiantes de educación física, revelaron que las capacidades cognitivas que manejaban para desarrollar las actividades formativas eran fundamentalmente las de recordar y aplicar, lo que llevaba a contemplar la prevalencia de un modo de pensar estandarizado, técnico y carente de sentido global (González Moreno, 2012). Por tanto, se vislumbraba un modelo de evaluación finalista basado

esencialmente en la memorización a corto plazo, con pruebas estandarizadas de valoración del aprendizaje, alejándose de un modelo más comunicativo entre estudiantes y docente, imprescindible para dotar de profundidad y significatividad, mediante la reflexividad, a los aprendizajes teóricos, metodológicos e investigativos adquiridos (Zambrano, 2019).

Los docentes que desde su formación inicial abordan su práctica pedagógica en clave de reflexividad, aprenden a desarrollar la capacidad para crear nuevos saberes, dada la habilidad en desarrollo para adaptar el conocimiento teórico-práctico y responder así a las situaciones de aprendizaje en el aula (Hobbs, 2011). Los nuevos saberes creados traen consigo el desarrollo de un pensamiento más innovador, adaptativo, sensible, flexible y abierto al cambio, en consonancia con la complejidad y cambiante realidad educativa (Schön, 2010). En este sentido, Sellars (2012) considera que la reflexión compromete al docente en un ciclo de indagación-acción constante fundamentado en la experiencia de aula, lo que conlleva a considerar su figura como la de un creativo y no como la de un mero técnico.

1.2. LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA REFLEXIVA

Zwozdiak-Myers (2018) considera que el objetivo de la formación es invitar a los estudiantes a razonar y reflexionar sobre todo lo que aprenden. Razonar requiere de una sistemática recogida de información en base a las experiencias realizadas, a partir de las cuales se pueda aplicar la razón. Los docentes, ya en su formación inicial, han de aprender a cargarse de evidencias y usar su conocimiento de base para fundamentar sus decisiones e iniciativas; además han de aprender a repensar sobre lo que se sabe, se siente y aquello sobre lo que se actúa (Zambrano, 2019). Es decir, tal y como expresa Perrenoud (2010), adoptar la reflexividad como un hábito permanente y una relación analítica continua, con respecto a la acción y lo que surge en torno a ella y el conocimiento adquirido.

Esto requiere superar los modelos formativos tradicionales basados en la unidireccionalidad en las relaciones docente estudiante, para acercarse a modelos más democráticos en los que tenga cabida el pensamiento crítico y reflexivo como ejes vertebradores de las prácticas pedagógicas y en las que el orientador o asesor nutran de experiencias de observación y discusión verdaderamente significativas e inspiradas en la acción (Salinas- Espinosa *et al.*, 2019).

Son varios los programas de formación reflexiva implementados con cierto éxito, cuya intención es la de formar al profesorado a partir de las experiencias prácticas realizadas en los centros escolares, pretendiendo ayudar a evolucionar, a transformarse, a reflexionar sobre lo que se pretendía hacer y lo que realmente se hizo, a ser críticos y a permanecer conectados con la realidad. El modelo de Fox, Dodman y Holincheck (2019) centrado en la reflexión crítica compartida entre estudiantes y docentes, defiende que la reflexividad es un viaje individual, de autoanálisis personal, aunque acompañado estratégicamente, caracterizando un estilo de orientación interactivo, democrático, colaborativo con él in situ. Supone apostar por un estilo de acompañamiento comprometido, comunicativo e impulsor del análisis, el pensamiento reflexivo compartido y el uso de instrumentos para ello como el estudio de narrativas elaboradas y diarios que acerquen al diálogo reflexivo (Goodley, 2018).

El modelo enseñanza reflexiva de Kramer (2018) se fundamenta en la reflexividad sobre la didáctica de la acción docente de una manera transformativa, optimizando toda su potencialidad y acompañando el proceso. Se observa la idea primigenia de Dewey (2007) de observación y atención cuidadosa, persistente y razonada en cuanto capacidades

esenciales del docente para la reflexión sobre su práctica diaria. Considera las prácticas pedagógicas como verdaderas experiencias de aprendizaje más que meros tiempos de aplicabilidad de lo aprendido, además de ser determinantes para la creación de la identidad personal y profesional y la configuración del sistema de creencias sociales sobre el ejercicio docente (Zeichner, 2010). El programa de formación reflexiva de Korthagen (2016) en la formación del profesorado, se fundamenta en las necesidades de los estudiantes durante la realización de sus prácticas formativas, ayudando a orientar su propio crecimiento en ellas. Para durante la formación de los docentes es necesario vincular conocimiento académico y fortalezas personales en el enseñando a valorar la acción docente en el propio contexto, la revisión de la acción en base a la razón y la emoción, el diseño y la creación de nuevas estrategias de intervención para la acción y su puesta en marcha (Evelein, Korthagen y Brekelmans, 2008). El docente actúa como un *coach* que plantea interrogantes dialogados mediante la reflexión compartida y para ser respondidos también en un diario personal (Korthagen, Loughran y Russell, 2006).

Para Zambrano (2019) uno de los aspectos pedagógicos que ha de estar presente en la formación de la reflexividad es el diálogo reflexivo, que compromete a los estudiantes hasta el extremo de sus conocimientos, su sentido del yo docente y del contexto en el que interviene. Sin diálogo, la reflexión se circunscribe solo a las intuiciones de la persona. La comunicación interpersonal garantiza la reflexividad tanto como proceso individual como proceso social, ya que la realidad se descubre y se interacciona con ella en conjunto, con los demás. Por tanto, el diálogo reflexivo entre estudiantes y entre estos con sus docentes, ha de estar garantizado mediante la acción tutorial en forma de retroalimentaciones, conversaciones y debates. También ha de estar presente la intencionalidad del docente para formar en la reflexividad, habilitando un procedimiento para que esta ocurra. Esta disposición reflexiva del propio formador en su práctica contribuye al modelado y a la imitación consciente por parte del estudiante, así como a la adopción de una predisposición y postura personal tendente ya hacia la reflexividad.

Blanco y Latorre (2008) consideran que los estudiantes, durante el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, suelen recibir insuficientes retroalimentaciones con las que poder reflexionar sobre lo experimentado, perdiendo la oportunidad de conectar el aprendizaje con la teoría. Este habitual planteamiento formativo da como resultado un aprendizaje que se estanca en un nivel superficial y técnico, surgiendo un discurso descriptivo en los estudiantes sobre la práctica pedagógica realizada, pero desvinculada de un marco teórico de referencia (Stingu, 2012). Frecuentemente la acción tutorial en las prácticas pedagógicas ocurre durante la intervención del estudiante o en instantes breves posteriores de intercambio de información, pero no tanto durante un tiempo expresamente establecido, intencionado y predefinido, para la reflexión conjunta en base a lo acontecido (Lopes-Menino y Blázquez-Entonado, 2012; Tejada-Fernández, 2012). Se pierde de esta forma la oportunidad de construir, compartir y reconstruir los conocimientos profesionales, en base a los resultados y acontecimientos de la propia acción (Tardiff, 2004).

Para Boud y Molloy (2013) se requiere habilitar estrategias formativas intencionadas en donde el *feedback* se desarrolle en forma de conversaciones con los estudiantes, a fin de interpelarlos e involucrarlos sobre los acontecimientos y las experiencias realizadas y desde ellas, sobre los aprendizajes surgidos, implicándolos en su propia supervisión y autoevaluación. El formador pasa así de ser un transmisor de contenidos, a ser un cuestionador del aprendizaje. Esto exige la concreción de tiempos y espacios para el

intercambio comunicativo de los agentes implicados, el debate y, por ende, para el diálogo reflexivo (Díez-Fernández y Domínguez-Fernández, 2018; Martínez-Mínguez *et al.*, 2019).

Un estudio reciente realizado por Salinas-Espinosa *et al.* (2019) con estudiantes universitarios, reveló la correlación entre la apertura de espacios intencionados de retroalimentación entre los docentes supervisores de las prácticas pedagógicas y su estudiantado y una mayor frecuencia de la reflexividad en estos a partir de la acción.

La finalidad de un sistema de evaluación formativa es optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que los estudiantes aprendan más a partir de su participación en la acción y a través de los errores cometidos (López-Pastor, 2012). Desde una retroalimentación eficaz durante el proceso de aprendizaje, en clave del despertar competencial y conectado con la realidad, se deben ofrecer herramientas para ayudar a recapacitar y a responder en tiempo real a cuantos interrogantes surgen durante la práctica docente. Con ello, se favorece la toma de conciencia sobre todo cuanto acontece y durante el desarrollo de la reflexividad y de la autocrítica (Pascual-Arias *et al.*, 2019). Asimismo, es facilitadora de la comunicación eficaz, del *feedback* inmediato y reconstructivo, del descubrimiento de las debilidades y de las fortalezas, así como de la revisión de lo aprendido, permitiendo conectar reflexivamente teoría y práctica (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

Brown y Pickford (2013) consideran que la aplicación de estrategias de autoevaluación supone un importante soporte para el desarrollo de la reflexividad, aprendiendo los estudiantes a regular su propio aprendizaje detectando las dificultades y buscando alternativas para superarse. Quesada *et al.* (2016) consideran la evaluación entre compañeros, dialogando y debatiendo, una estrategia para la reflexión compartida a fin de interpelarse mutuamente sobre las relaciones de sí mismos con el entorno. El diálogo que se genera con los otros refleja una idea de reflexión como proceso social, porque la realidad se descubre y se reflexiona juntamente con los demás (Zambrano, 2019). En este sentido, diversos trabajos realizados con estudiantes en su formación inicial como profesores (Gómez y Quesada, 2017; López-Pastor *et al.*, 2016; Martínez-Mínguez, 2017; Moreno *et al.*, 2019) mostraban cómo las estrategias de evaluación entre iguales ayudaban, a partir de la retroalimentación compartida, al aprovechamiento de los errores para pensar sobre ellos, ser más conscientes, reflexionar y aprender.

2. OBJETIVOS

El objeto del presente estudio supone conocer cómo se desarrolla la competencia reflexiva a partir de las prácticas pedagógicas realizadas por los estudiantes en el campo. Este aspecto se alcanza de manera específica al identificar las capacidades cognitivas intervinientes en la reflexividad mostrada por los estudiantes a partir de su práctica docente.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

Se seleccionaron para el estudio 18 estudiantes de formación del profesorado de educación física procedentes de las universidades colombianas: de Antioquia, San Buenaventura, Católica Luis Amigó e Instituto Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid en Medellín,

Colombia. La elección de un número acotado de participantes permite, siguiendo a Robinson y Smith (2010) no perder de vista la voz de los casos individuales dentro del estudio, pudiendo analizar intensivamente uno a uno y conservar su identidad en un todo reconocible y generalizable.

Los estudiantes seleccionados, entre los 19 y 23 años, se encontraban desarrollando sus prácticas pedagógicas en la docencia de la educación física en 4 centros educativos de la ciudad de Medellín. Se prevé que la realización de las prácticas formativas por los estudiantes en los centros educativos sea en parejas, a fin de permitir la mutua observación, así como el diálogo y el debate de cuantas experiencias y vivencias comparten. No obstante, finalmente, participaron ocho parejas de estudiantes en ocho centros educativos, junto con dos estudiantes más que, por separado, realizaron sus prácticas pedagógicas en dos centros educativos respectivamente.

Siguiendo a Flick (2015) se definieron los participantes del estudio por adelantado. Se buscó cierto equilibrio de homogeneidad y heterogeneidad en su elección en base a sus características personales y contextuales (Robinson, 2014). Así se consideraron aspectos representativos como la edad, el tipo de estudios cursados, las condiciones de práctica pedagógica en centros escolares y similar grupo de edad y nivel del alumnado con quienes trabajaban. De la misma manera siguiendo a Patton (2002) se dio cabida a aspectos diferenciadores como la procedencia de institución universitaria y los diferentes estratos sociales presentes en las distintas localizaciones de los centros educativos en los que los estudiantes realizaban sus prácticas, permitiendo encontrar perfiles diversos con distintas sensibilidades y reconociendo y representando una potencial variedad de situaciones pedagógicas afrontadas por ellos, según el contexto y problemática social asociada a este.

3.2. ORIENTACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DURANTE LA FORMACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Se parte de un sistema de evaluación formativa desde el que se impulsa un modelo de práctica pedagógica en donde intervienen los estudiantes en cada centro educativo, asumiendo tanto el rol de docentes como el de observadores. La implicación en el proceso de evaluación sobre su propia práctica docente se realiza a través una estrategia de heteroevaluación, formando parte de un proceso intencionado de evaluación, mediante la activación de diversos grupos de discusión participando ellos mismos, sus cooperadores de los centros de prácticas, asesores docentes e investigadores universitarios, todos agentes activos implicados en su proceso formativo. Se desarrollan así dinámicas dialógicas para estimular la reflexividad y el desarrollo de los procesos que ocurren a nivel intrapersonal mediante el debate y la discusión (Correa *et al.*, 2014).

El transcurso investigativo transita por una serie de fases dinamizadas:

Una primera fase, denominada pre-activa, en la que cada estudiante prepara su sesión de clase a desarrollar en colaboración con el asesor y el cooperador; simultáneamente los investigadores participantes de la experiencia preparan los instrumentos de observación y registro in situ: rúbricas de observación y cámara de video para registrar de forma audiovisual el desarrollo de la sesión de clase del estudiante practicante.

Una segunda fase, denominada activa, requiere la puesta en acción de la sesión por parte de cada estudiante que, además, es observado por su cooperador, asesor e investigadores,

todos guiados mediante rúbrica de observación; paralelamente se filma y registra la sesión impartida. Para la construcción de la rúbrica de observación, siguiendo a Saldaña (2015), el grupo de investigadores debatió y construyó un libro de códigos, estructurado en categorías deductivas que representaban los intereses particulares del proceso y que se focalizaron en cuatro aspectos fundamentales del desarrollo docente: *ser*, *saber*, *saber hacer* y *poder*. Este libro de códigos permitió, tanto, concentrar la mirada de los investigadores en los fenómenos que eran el objeto de investigación, como, tener una hoja de ruta compartida para atender las demandas del proceso de análisis del proyecto.

La tercera fase, denominada post-activa, consiste en la realización de diez grupos de discusión con los estudiantes practicantes luego de la observación de cada una de sus sesiones prácticas realizadas, junto con sus asesores, cooperadores e investigadores. Durante esta fase se pone en marcha de nuevo un sistema de registro de video y audio de los propios grupos de discusión. Cada registro audiovisual es debidamente transcrito, obteniendo nuevos registros textuales para posteriormente ser analizados y estudiados.

3.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Como consecuencia del proceso de evaluación se utilizó como instrumento de recogida de datos el grupo discusión. Se analizaron las transcripciones de cada uno de ellos, surgiendo los respectivos documentos primarios que sirvieron como punto de partida. Se hizo uso del software ATLAS.ti (versión 9), realizando un trabajo de análisis detallado de cada documento primario. La estrategia de codificación, siguiendo a Miles *et al.* (2014), se realizó mediante un primer ciclo de codificación a través de la aplicación de códigos del tipo descriptivo, analítico y afectivo (conceptos, pensamientos, emociones, valores, actitudes), tomando decisiones sobre la selección de las unidades de análisis en base a un criterio proposicional (Krippendorff, 2000) y atendiendo al contenido de las oraciones escogidas desde una perspectiva lógico semántica.

Este primer ciclo de codificación fue realizado en grupos de tres investigadores, con la siguiente composición: dos de ellos presentes en las sesiones de prácticas de campo y el otro, experto en el manejo del software de análisis ATLAS.ti. Esta configuración permitió generar un debate interno en torno a la codificación emergente de los datos, pero teniendo siempre un investigador común en todas las discusiones (el analista de ATLAS.ti), de manera que cualquier inquietud que se hubiese presentado en un proceso de análisis previo, pudiera ser abordada con los criterios que ya se habían tomado en una codificación anterior.

Una vez finalizada esta etapa, se desarrolló con la misma metodología, un segundo ciclo de codificación, estableciéndose categorías definitivas a partir de las relaciones sobre el significado representado en los códigos (Taylor y Bodgan, 2000). Se constituye así durante los dos ciclos de codificación, una relación circular constante entre los códigos obtenidos, otros nuevos creados, otros fusionados, refinando así los conceptos, identificando sus características y relaciones, agrupándolos en categorías, para inferenciar posteriormente en constructos de mayor nivel (Williams y Moser, 2019).

A fin de abordar los aspectos de credibilidad de la investigación en relación con las dificultades interpretativas del fenómeno objeto de estudio, se desarrolló una estructura de experimentación prolongada en el tiempo, manteniendo una misma ordenación metodológica, facilitando la integración de la figura de los observadores (investigadores)

durante el transcurso de la investigación desarrollada. Junto a ello, se realizó durante el proceso de análisis, un proceso de triangulación desde varias fuentes de datos, siendo el análisis documental y el video análisis los desarrollados para contrastar los descubrimientos e interpretaciones (Creswell y Miller, 2000). Así, se estableció una coherencia estructural en el análisis de los datos provenientes de las diferentes fuentes y, se pusieron en contraste a fin de interpretar las contradicciones en relación con las características y cualidades de un mismo dato, mitigando los efectos de los conflictos internos en la interpretación de estos, para garantizar consistencia, sincronización y lógica y sentido en la interpretación. Tras el desarrollo de la codificación, también se desarrolló con los estudiantes implicados, un proceso de contraste de la información codificada recogiendo el diálogo resultante en forma de grabaciones de audio.

Finalmente, los códigos obtenidos durante el proceso de codificación fueron analizados de forma crítica por los tres investigadores participantes en el estudio y de forma independiente; después se estableció al respecto un debate reflexivo. El *feedback* continuo surgido entre los investigadores y su participación en la regeneración y perfeccionamiento de los códigos, grupos de códigos y categorías emergentes, apoyó la credibilidad, fiabilidad y transferencia del estudio (Watling *et al.*, 2015). Se consideró alcanzada la saturación, en el momento en el que las comparaciones entre los datos dejaron de evidenciar nuevas relaciones y propiedades entre ellos; así se dio por agotada la riqueza representativa de los datos en un proceso analítico de carácter circular (Flick, 2007).

Los investigadores también se aseguraron de que los resultados representaran el conjunto de datos mediante la selección de citas de los estudiantes de todas las instituciones participantes en el estudio. Finalmente, dado que los investigadores adoptaron un paradigma constructivista durante el análisis de datos temáticos, se utilizaron descripciones ricas para fortalecer la credibilidad del análisis realizado (Twining *et al.*, 2017).

4. RESULTADOS

En relación con el objetivo atendido en el estudio, identificar las capacidades cognitivas implicadas en la reflexividad mostrada por los estudiantes durante sus prácticas pedagógicas, se pudieron tipificar, a partir de la taxonomía de niveles de procesamiento cognitivo de Anderson y Krathwold (2000), habiendo revisado la taxonomía de Bloom, diversas capacidades cognitivas intervinientes en tal proceso. Se encontraron 11 evidencias relacionadas con la capacidad de *recordar* los conocimientos aprendidos, 20 sobre la capacidad de *comprender* los acontecimientos que caracterizan la intervención docente; 36 evidencias que se relacionan con la capacidad de *aplicar* los conocimientos adquiridos al contexto y realidad de aula. También 5 evidencias sobre la capacidad de *analizar* y finalmente 10 sobre la capacidad de *evaluar* y ninguna sobre la capacidad de *crear*.

En relación con la capacidad de *recordar*, los estudiantes participantes en el estudio reconocen que han aprendido de muchos de sus docentes una base de conocimientos específicos. Rememoran de la formación recibida, específicamente, los contenidos básicos de educación física, el deporte, la recreación y la actividad física, así como determinados aspectos didácticos para transmitir el conocimiento al alumnado. Dos aspectos que revelan una preocupación básica por el qué y el cómo enseñar. Así mismo se observa un reconocimiento de los valores que los profesores le inculcaban a partir del tratamiento de las materias del área.

“Lo venimos trabajando, ¿sabe desde cuándo Oscar?, desde el plan de entrenamiento que hicimos en práctica VII cuando nosotros hicimos la intervención en el campo del entrenamiento deportivo en el club deportivo concejo de Medellín. A partir de ahí nos inculcaron que hay que trabajar también valores”. (1:36)

“Tengo en el recuerdo a un profesor (...) que nos enseñaba los estilos de enseñanza y qué tipos de enseñanza usar y eso uno también, aunque muy poco, lo recuerda y ese poco no siendo suficiente, lo lleva a uno a buscar más al respecto” (1:5)

“Los ejercicios que hacíamos, por ejemplo, en materias como deportes de equipo, deportes individuales, otras materias como básica primaria, básica secundaria, ahí nos enseñaban muchas clases prácticas donde en grupos de a tres de cada salón montábamos sesiones de educación física y de ahí uno ha ido recogiendo ejercicios, ejercicios y ejercicios” (1:21)

Sobre la capacidad de *comprender* se evidencia una preocupación por interpretar y explicarse ciertos interrogantes que han ido encontrándose durante la realización de sus prácticas pedagógicas; sobre todo en relación con su alumnado, tratando de entender las problemáticas sociales y familiares, que consideran condiciona su forma de estar y aprender en el aula, la forma de relacionarse y la propia práctica pedagógica. En definitiva, se evidencia una sensibilidad por comprender importantes problemáticas sociales y circunstancias de exclusión social que entienden afectan al aprendizaje de su alumnado.

Quiero poner un ejemplo. En ese grupo que ustedes no vieron, que tiene los problemas de los jóvenes que son expendedores, que tiene los problemas de los jóvenes que venden la droga y todo eso... yo vivo allá, yo conozco cómo es eso... cómo son los pelados... y se cómo debo de entrarles para que trabajen y llevarlos en la clase. (1:73)

Todos los contextos son diferentes, entenderlos permite adaptarse mejor al alumnado y que ellos se adapten también a uno, saberlos llevar paso a paso, aprender a conocerlos, porque hay muchos que viene acá con problemas; entonces es necesario preocuparse por saber por qué viene así, qué le pasa, qué tiene (1:75)

Allá donde trabajamos, uno siempre trata de decirle a los niños que se diviertan, que se gocen la actividad que están haciendo, que están realizando. Como nosotros trabajamos con niños que pueden tener una dificultad, lo pueden tratar mal. Entonces llega al colegio o al club deportivo y uno también lo presiona, lo corrige, lo trata mal, lo grita, entonces el niño justamente se está frustrando o se siente mal. Uno tiene que conocer también a veces los niños de dónde vienen, hablar con ellos, ¿qué te pasa?, ¿cómo te tratan en tu casa?, ¿ya comiste? (1:57)

La capacidad de *aplicar* está muy presente en el discurso de los estudiantes. Supone la forma mayoritaria de afrontar sus prácticas pedagógicas, implementando el conocimiento adquirido en la fase académica directamente a las situaciones de práctica de aula. Reconocen y aceptan los lineamientos curriculares específicos del área como punto de partida de planificación y desarrollo de sus sesiones y, adaptándolos si se considera, se aplican en las situaciones prácticas. En definitiva, hacen uso práctico del conocimiento adquirido, utilizándolo, implementando y ejecutándolo mediante actividades preestablecidas.

Hay unos temas que ya están listos para dar cada clase; en este caso con los segundos estoy trabajando en el reconocimiento de los materiales de educación física (...), entonces establecimos unos primeros momentos de juegos con bastones, con sogas, y en este caso era juego con pelotas (1:44).

También la capacidad de *aplicar* se muestra desde el conocimiento de un problema surgido, buscando la solución para afrontarlo en base al recordatorio del conocimiento adquirido y su potencial aplicabilidad. Finalmente se aplica aquella solución cuyo conocimiento de base recordado pudiera ayudar más a la problemática a resolver, implementando y desarrollando procedimientos directamente en la práctica.

Tengo que mejorar la lateralidad porque un niño en quinto no sabe qué es izquierda, ni qué es derecha, y voy de una a orientarlo hacia una actividad motriz específica o a un deporte (1:10)

La profesora de tercero me pidió el favor de trabajar con el alumnado insistentemente lo que era la lateralidad, porque por ejemplo en la clase de matemáticas no sabían ubicarse en el plano cartesiano (...); entonces sí, fue algo que apliqué en mis clases (1:14)

Usted les decía izquierda y confundían con la derecha, ¿cierto?; no coordinaban eso; entonces ¿qué hice?, pues aplicar actividades sobre el esquema corporal en mis clases de educación física (1:13)

La capacidad de *analizar* les permite inicialmente observar la práctica de sus docentes o compañeros y comparar con la propia práctica, diferenciando aquellos aspectos que resultan novedosos y útiles por su eficacia, de aquellos que se consideran no son válidos y por tanto en nada benefician al propio aprendizaje y al de su alumnado. Se parte de la observación sistemática de la práctica pedagógica para apropiar algunos recursos prácticos en la consolidación de un estilo docente.

Me han tocado profesores así, pero también hay profesores que me he encontrado y han aportado mucho en la formación, dándome el espacio para la intervención. También me han asesorado y he aprendido cosas buenas, no he aprendido de las malas, pero sí las diferencio (1:22)

Soy de las personas que siempre trata de sacar algo que me ayude. Con mi compañero durante nuestras prácticas pedagógicas observo cómo se comunica, cómo plantea la dinámica de la clase, cómo aprovecha el espacio en el que están trabajando (1:77)

El código *evaluar* se relaciona con la capacidad de justificar el curso de una acción o las decisiones tomadas durante la práctica pedagógica realizada, como en este caso el tratamiento lúdico de los contenidos curriculares y la forma de evaluar, justificando las decisiones al respecto durante el proceso de aprendizaje llevado a cabo. También de forma más introspectiva se cuestiona la propia contribución docente y su sentido en el contexto, argumentando la importancia de avanzar en la construcción de una identidad personal y profesional, en contraste con el modelo tradicional establecido e incluyendo en ella al

propio alumnado. Además, se evidencia una forma de enfrentarse a las incidencias y los problemas desde una mirada sensible y preocupada, tomando decisiones y justificándolas en aras de educar en valores imprescindibles para la convivencia, desde la comunicación y la interacción.

Muchas veces me pregunto a qué vengo yo aquí. Y al final me digo que, a traer cosas nuevas, a salirme del perfil medio. A traer una forma de trabajar actividades que también a ellos les guste y les motive. Trato de trabajar fuerza, resistencia, flexibilidad, pero a partir del juego que es lo que motiva más a los alumnos (1:43)

Creo que soy bastante reflexiva, y en ocasiones, haciendo el calentamiento en clase surgen temas; por ejemplo, la otra semana, creo que el jueves, algunos alumnos me dijeron que un niño era gay y no les gustaba; yo les dije, venga sentémonos y hablemos; hablemos de ese rechazo; y aproveché ese espacio para hacer, digamos, ese llamado a la tolerancia (1:16)

Finalmente, la capacidad de *evaluar* también se relaciona con su capacidad de justificar una decisión para interactuar con el alumnado, asumiendo que la cercanía en la interacción es mucho más efectiva que la tradicional relación distante docente-alumnado, contribuyendo a la posibilidad de cambiar y transformarse como docente en la propia acción.

Es la forma como me acerco a ellos (...) me doy como a entender más fácil así, acercándome. Porque lo he intentado, hay clases donde estoy más lejos y me he retirado y empiezo a gritar. Allí siento como que el mensaje no llega, entonces trato como de estar muy a la par de ellos, cómo de meterme en las actividades de ellos y siento que así el mensaje como que se capta más por su parte; la información les llega mejor y también escucho lo que ellos tienen para decir, siempre están manifestando cosas. Partiendo de eso pienso que la clase se hace mejor (1:72)

5. DISCUSIÓN

Para responder a los objetivos planteados en el estudio y de acuerdo con los resultados obtenidos, se ha partido de la delimitación de la competencia reflexiva en la propuesta de Anderson y Krathwohl (2000), quienes, a partir de la adaptación de la taxonomía de Bloom, identifican que la competencia reflexiva atraviesa por una serie de niveles de desarrollo en el pensamiento y en un creciente nivel de complejidad en los procesos cognitivos en relación con la acción docente. De acuerdo con este modelo de capacidades asociadas a la competencia reflexiva, se advierte sobre la importancia de profundizar, o de leer críticamente, lo que se entiende por una *práctica reflexiva*. En este sentido, Perrenoud (2010) plantea que es necesario distinguir entre la postura reflexiva y la reflexión episódica del educador, coincidiendo con Díaz *et al.* (2015) quien argumenta que la práctica reflexiva no obedece a una acción rutinaria, sino que exige de una implicación crítica y profunda en la que se analizan y valoran las consecuencias de una decisión antes de actuar.

Se pueden identificar las capacidades de *aplicar*, *comprender* y *recordar* como las principales dentro de los procesos cognitivos, por orden de frecuencia, que intervienen en

el desarrollo de la reflexividad de los estudiantes vistos en sus prácticas pedagógicas. Se observa un descenso progresivo conforme se complejiza el grado de exigencia cognitiva en el desarrollo reflexivo dentro de sus prácticas pedagógicas, llegando al punto de no encontrarse evidencias significativas o confiables frente a la capacidad de *crear*. Por el contrario, se evidencia la concentración del desarrollo de la competencia reflexiva en la capacidad de *aplicar*.

Lo que se proyecta es un ejercicio enmarcado dentro los límites técnicos y no tanto dentro de lo que se podría considerar un trabajo intelectual (Domingo y Gómez, 2014), impresión que coincide con los resultados del estudio de Fraile *et al.* (2018) en relación con las prácticas formativas de estudiantes de educación física basadas, fundamentalmente, en un modelo técnico de enseñanza caracterizado por la presencia de las capacidades de recordar y aplicar. Así, se evidencia la capacidad de *recordar* en el sentido de lo indicado por González Moreno (2012) de manifestar un modo de pensar estandarizado, reforzando un pensamiento técnico y orientado al hacer, pero carente de un sentido global.

La capacidad de *comprender* se hace evidente a la manera de Sanz de Acedo (2010) y Perrenoud (2010), en cuanto necesita ser capaz de analizar el origen de lo que sucede en un contexto determinado. Evidencia una preocupación por las problemáticas sociales que rodean sus prácticas, las cuales frecuentemente se realizan en zonas de alta vulnerabilidad y donde este conocimiento, además de favorecer su práctica educativa, le permite adquirir un bagaje adecuado para desempeñarse en su trabajo en el día a día, en medio de territorios afectados por problemáticas sociales.

La evidencia del estudio, asociada a la capacidad *aplicar*, permite reconocer dos significaciones sobre esta capacidad; por un lado, se han logrado identificar preocupaciones por la transferencia de conocimientos adquiridos en los procesos de formación universitaria; es decir, por el uso práctico del conocimiento. Y de otro lado, se evidencian inquietudes relacionadas con la aplicación de soluciones a problemas detectados en la propia experiencia práctica.

En este sentido, se atreve que estas dos acepciones de la capacidad de *aplicar*, representan, a su vez, procesos cognitivamente diferenciados en función del desarrollo de la competencia reflexiva docente, de acuerdo con Crawford *et al.* (2012), la orientación hacia la resolución de problemas surgidos en la propia práctica, acercan al docente a la transformación de la práctica en conocimiento, lo que, de acuerdo a la categoría de profesor reflexivo cimentada en las propuestas de Schön (2010), refieren a un conocimiento en la acción; es decir, un conocimiento proveniente de la experiencia, de las interacciones y de las estructuras cognitivas, epistemológicas e intuitivas desarrolladas en contextos particulares (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010), o retomando los aportes del pragmatismo de Dewey (2007), hacen parte del abordaje de problemas prácticos que requiere de un ordenamiento de las ideas para actuar en la realidad vivida (Rodrigues, 2013).

En este orden de ideas, las evidencias relacionadas con la capacidad *aplicar*, y reconocidas dentro de la acepción de una reflexividad asociada a la resolución de problemas prácticos, se corresponden con los planteamientos de Domingo y Gómez (2014) en cuanto advierten acerca del desarrollo de la competencia reflexiva como capacidad para aplicar, dentro de un ejercicio intelectual, sobre la experiencia, a partir de procesos cognitivos que exigen de la organización y sistematización de la información, o, cómo se trata en este estudio, de un dominio práctico del conocimiento que a su vez es dinamizado por el conocimiento sobre la acción.

Por su parte, se observa la presencia de la capacidad de *analizar* en cuanto observar y diferenciar a partir de las acciones de docentes y compañeros. Se reflexiona, distinguiendo y redimensionando los hechos acaecidos durante la acción docente tal y como sugiere Sarmiento (2017), examinando de forma precisa cuanto acontece y siendo un crítico consciente, profundizando en los hechos (Sanz de Acedo, 2010) y cuestionándose sobre ello, comparando y contrastando (Perrenoud, 2010).

La capacidad de *evaluar* mostrada por los estudiantes evidencia, en primer lugar, cierta capacidad de introspección sobre la propia experiencia práctica realizada (Ayala-Zuloaga y Orozco-Sanchez, 2020), planteándose una forma alternativa de pensar su docencia. En este sentido parece son capaces de encontrarse con su yo docente a partir de las experiencias vividas (Karatepe y Yilmaz, 2018) interpelándose y, tal y como plantea Zambrano (2019), hipotetizando con nuevas formas de docencia pensando en su alumnado y su beneficio.

También se observa cómo determinados incidentes considerados significativos en el contexto y durante la propia acción docente, les ayuda a comprender el propio fenómeno surgente. En este sentido, para González Moreno (2012) y Schön (2010), el docente reflexivo intenta comprender a la luz del contexto y en interacción con los implicados, mucho más sensiblemente, los fenómenos surgentes durante la acción docente, saliéndose del transcurso de la acción prevista y desarrollando nuevos procesos comunicativos para abordarlos.

Por otro lado, la evidencia encontrada, tanto en las capacidades del orden inferior, como aquellas que se encuentran en el orden superior del desarrollo de la competencia reflexiva, dejan entrever preocupaciones que no trascienden inquietudes del qué y el cómo transmitir un saber. Estas cuestiones, de acuerdo con Perrenoud (2010), aparecen delimitadas dentro de las fronteras de lo disciplinar antes que, dentro de reflexiones del orden didáctico-pedagógico, es decir, del orden de la transmisión de un saber específico y no del orden de la enseñanza. Esta acepción de la aplicabilidad ha sido analizada por Schön (2010) como una racionalidad técnica, desde la cual, el saber del profesorado aparece circunscrito a una lógica de transferencia técnica, en la cual, la capacidad aplicativa se reconoce como dependiente del saber teórico de expertos, investigadores y científicos, quienes operan como referentes para la puesta en práctica del saber durante el desempeño profesional de los docentes (Rodrigues, 2013). Esta cuestión, en el análisis aquí propuesto, se corresponde con una preocupación por el uso práctico del conocimiento pero que, al mismo tiempo, deja en evidencia las divisiones entre teoría y práctica, condicionando al docente al lugar de un ejecutor de saberes o técnicas externas a su quehacer pedagógico, trazando una epistemología positivista de la práctica.

Lo que se advierte es que lejos de la formación de una competencia reflexiva, en la que se atrevan procesos de pensamiento asociados con la introspección, el análisis y la proyección de nuevas acciones, que puedan traducirse en prácticas innovadoras y creativas, a partir de la evaluación de lo realizado, se evidencian acciones ubicadas en dichas prácticas que, si bien no pueden tipificarse como rutinarias, debido a los límites metodológicos del estudio, si podrían identificarse como prácticas asociadas a una lógica de la reproducción, dado el modelo de actuación de los estudiantes practicantes, caracterizado por la aplicación de estrategias traídas a través de recuerdos, tanto de procesos formativos en la universidad, como de experiencias personales asociadas al campo de la EF. Esta cuestión, de acuerdo con Sanz de Acedo (2010), definen un desarrollo reflexivo enmarcado en un procesamiento superficial en el que la comprensión no trasciende, todavía, a procesos de análisis y de

evaluación sobre el fenómeno educativo experimentado, observándose límites, pedagógicos y metodológicos, en la formación de profesionales reflexivos (Correa *et al.*, 2014).

Los elementos aquí analizados, permiten identificar que la competencia reflexiva aún se encuentra en los límites del desarrollo de capacidades primarias en los procesos de formación del profesorado, hallándose escasa evidencia de capacidades que impliquen un mayor compromiso de reflexividad en los escenarios de la práctica pedagógica como espacios de formación y de experiencia docente inicial. En este orden de ideas, se reconoce la necesidad de implementar nuevas metodologías y posibilidades dentro de los contextos de la práctica pedagógica, que representen posibilidades de reflexión sobre la propia experiencia desde una mirada global e integral de la práctica pedagógica, que permita superar el actual enfoque a partir del cual la práctica aparece reducida solo al momento de la ejecución de la clase. Se deben vincular estrategias y métodos que permitan volver sobre la acción, no de manera esporádica sino a partir de la definición de una real postura reflexiva en la que se logre trascender la connotación técnica evidenciada en los procesos de las prácticas pedagógicas.

El estudio permite evidenciar que los procesos formativos al interior de las prácticas pedagógicas continúan desarrollándose bajo un modelo tradicional en el que el practicante (profesor en formación), queda relegado a un rol secundario dentro de la experiencia docente, observándose un campo de actuación limitado y poco significativo en términos de lo que representa el ejercicio docente bajo condiciones reales. Por el contrario, la actuación del profesorado en formación, frente a procesos de análisis, toma de decisiones (evaluación), solución de problemas y creación de estrategias en el aula, entre otras capacidades asociadas a procesos reflexivos durante la enseñanza, se dan bajo ambientes controlados en los que su criterio como maestro en formación, aparece subordinado a las orientaciones o disposiciones dirigidas por las figuras del profesor cooperador (docente de la educación básica) y el asesor de la práctica (docente universitario) y no tanto por los tres en diálogo y discusión reflexiva; lo que restringe las posibilidades de una práctica pedagógica reflexiva, así como las posibilidades de cambio educativo a partir de procesos de renovación e innovación en la formación y profesionalización docente, que pudieran ser resultantes del debate verdaderamente compartido sobre la propia práctica pedagógica en los procesos de formación del profesorado del campo.

En este sentido, desde este estudio se plantean algunas recomendaciones para la definición de rutas o estrategias encaminadas a la generación de posibilidades formativas para el desarrollo de la competencia reflexiva docente.

Inicialmente, se plantea la necesidad de generar una transformación al interior de las escuelas, institutos y facultades de formación del profesorado en relación con la generación de procesos de enseñanza reflexivos de manera transversal en las propuestas curriculares, que pudieran representar el desarrollo de capacidades reflexivas. Resulta inútil e ineficaz depositar las expectativas del desarrollo de una competencia reflexiva sólo a las posibilidades formativas que pudieran darse en los contextos de las prácticas pedagógicas; consideramos, más bien, que la falta de reflexividad docente viene dada por una tradición educativa anclada a un sistema formativo tradicional, en el que se da poca participación al estudiantado dentro de su propio proceso, lo que le impide hacerse consciente y tomar posición dentro de su formación. Las evidencias alrededor del desarrollo de capacidades reflexivas del orden de la recordación y la aplicación son el producto de un modelo educativo instrumental, que no plantea mayores desafíos cognitivos en la formación inicial.

De igual modo, consideramos la necesidad de implementar cambios metodológicos dentro del desarrollo de las prácticas pedagógicas, que permitan ampliar la experiencia del trabajo y la labor docente, desde la concepción de la práctica pedagógica como ejercicio articulador de la función del profesorado al interior de la escuela, así como en los momentos de intervención dentro de los espacio-tiempos de las sesiones de clase. En este sentido, se plantea la necesidad de generar estrategias que permitan una mayor comunicación y una coordinación efectiva entre los docentes asesores universitarios y los profesores cooperadores que se encuentran al interior de las instituciones receptoras, como una forma de acercar la cultura académica de los niveles escolares y superiores, en la idea de generar un mayor diálogo o un diálogo mucho más contextualizado que permita, de paso, una formación significativa, reflexiva y situada en los procesos de formación del profesorado.

En coherencia con lo hasta aquí discutido, se propone la posibilidad de generar cambios en los procesos evaluativos, a partir de la generación de instrumentos y herramientas para una evaluación formativa, en la que el maestro en formación pueda reconocer sus necesidades y potencialidades en el contexto de sus prácticas pedagógicas. Esto es posible si se incorporan procesos en los que se implementen prácticas evaluativas que retomen distintas estrategias como la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, que permitan a los practicantes desarrollar una mirada más crítica y autocrítica sobre su proceso formativo en la propia acción. En este orden de ideas, se propone la creación y aplicación de rúbricas con criterios cualitativos para la valoración del desempeño docente, así como la generación de espacios de diálogo, análisis y reflexión entre los diferentes actores del proceso evaluativo (estudiantes, asesores y cooperadores), en los que se puedan generar procesos de retroalimentación o feedback. Esto último más allá de los meros comentarios entre clases, y más cerca de la creación de entornos formativos sistemáticos e intencionados de análisis y valoración de la actuación docente, mediante el diálogo y la discusión, para alcanzar mayores cotas de reflexividad y cambio.

Finalmente, se valora positivamente cómo el dispositivo evaluativo previsto para el desarrollo de esta experiencia ha permitido la vinculación de los tres actores clave en los procesos de formación práctica en contextos educativos reales: estudiantes pares, maestros cooperadores (profesores de los centros educativos receptores) y maestros asesores (docentes universitarios). Cada uno de estos actores aporta diferentes perspectivas de análisis y de reflexión en los espacios de diálogo (coevaluación y heteroevaluación) generados a través de grupos de discusión en los cuales se socializan los informes recolectados a través de la aplicación de las rúbricas de valoración y listas de observación en los momentos de intervención pedagógica de los practicantes, junto con la grabación en video de las intervenciones prácticas. Todos estos elementos representan insumos valiosos para el practicante, quien luego podrá realizar, de manera individual, su propio proceso de autoevaluación a partir de información triangulada y proveniente de las observaciones de campo, así como de las discusiones con diferentes niveles de aproximación sobre el ejercicio docente y la visualización de las sesiones grabadas en video, incorporando la cultura académica universitaria (asesores) a la cultura profesoral escolar (cooperadores) y, generando una cultura docente propia como profesorado novel (practicantes universitarios) que se quiere iniciar en el ejercicio de la profesión docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L. y Krathwohl, D. (2000). *Taxonomy of teaching and learning: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Ayala-Zuloaga, C. F. y Orozco-Sánchez, C. C. (2020). El papel del profesor-asesor en el practicum de la licenciatura en educación física, recreación y deporte. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 13(2), 197-219. doi: <https://doi.org/10.15332/s1657-107X>
- Blanco, F. y Latorre, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Estudios sobre educación*, 15, 7-29. <https://doi.org/10.15581/004.15.%25p>
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Brown, S. y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias*. Madrid: Narcea.
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S. y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 71-86. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Crawford, S., O'Reilly, R. y Luttrell, S. (2012). Assessing the effects of integrating the reflective framework for teaching in physical education (RFTPE) on the teaching and learning of undergraduate sport studies and physical education students. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 13(1), 115-129. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.626025>
- Creswell J. W. y Miller D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. doi: 692 10.1207/s15430421tip3903_2.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea. Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, S., Barreira, C. y Pinheiro, M. R. (2015). Evaluación del programa Todos a Aprender: resultados de la evaluación de contexto. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10(10), 55-59. Doi: 10.17979/reipe.2015.0.10.360
- Díez-Fernández, A. y Domínguez-Fernández, R. (2018). El tutor universitario como impulsor del aprendizaje reflexivo de los alumnos durante las prácticas docentes. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 311-328. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200311>
- Domingo, A. y Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Evelein, F., Korthagen, F. y Brekelmans, M. (2008). Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1137-1148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.001>
- Flick, U. (2007). *Managing quality in qualitative research* London: SAGE Publications Ltd.
- _____. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- Fox, R., Dodman, S. y Holincheck, N. (2019). Moving beyond reflection in a hall of mirrors: developing critical reflective capacity in teachers and teacher educators. *Reflective Practice*, 20(3), 367-382. doi: <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1617124>.
- Fraila, A., Catalina, J., de Diego, R. y Aparicio, J. L. (2018). Las capacidades cognitivas en la evaluación de la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Sportis. Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 4(1), 77-94. <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.1.3149>
- Fullana Noel, J., Palliser Díaz, M., Paludàrias Martí, J. M. y Badosa, M. (2014). El desarrollo personal y profesional mediante el aprendizaje reflexivo. Una experiencia en el grado de Educación Social. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 372-397. doi: 10.4995/redu.2014.6413

- Gelfuso, A. y Dennis, D. V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1-11.
- Gómez, M. Á. y Quesada, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30. doi: 10.15366/riee2017.10.2.001
- González Moreno, C. X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 595-617.
- Goodley, C. (2018). Reflecting on being an effective teacher in an age of measurement. *Reflective Practice*, 19(2), 167-178. doi: <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1437401>
- Halpern, D. (2013). *Tought and knowledge: An introduction to critical thinking*. New York: Psychology Press.
- Hobbs, V. (2011). Reflective practice: Assessing ourselves as teachers. In S. House (Ed.), *Investigación, innovación y buenas prácticas. Teacher Development* (pp. 29-41). Barcelona: Graó.
- Karatepe, C. y Yilmaz, D. (2018). Promoting Structured Reflectivity in Teacher Education: An Innovative Approach. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(1), 57-74.
- Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), 387-405. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Kramer, M. (2018). Promoting teachers' agency: Reflective practice as transformative disposition. *Reflective Practice*, 19(2), 211-224. doi: <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1437405>
- Krippendorff, K. (2000). *Content Analysis. An introduction to its Methodology*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Lee, Hea-Jin. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and teacher education*, 21(6), 699 - 715. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.007>
- Lopes-Menino, H. A. y Blázquez-Entonado, F. (2012). La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de enseñanza en Portugal. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30(1), 23-43. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/174791>
- López-Pastor, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130.
- López-Pastor, V. y Pérez-Pueyo, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.
- López-Pastor, V., Pérez-Pueyo, A., Barba, J. y Lorente-Catalán, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación del profesorado de Educación Física (FIPEF). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 37-50.
- López-Vargas, B. y Basto-Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291.
- Martínez-Mínguez, L. (2017). Coevaluación y heteroevaluación a través de una escala de puntuación en la formación inicial del profesorado. En V. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 422-432). León: Universidad de León.
- Martínez-Mínguez, L., Moya, L., Nieva, C. y Cabañete, D. (2019). Percepciones de estudiantes y docentes: evaluación formativa en proyectos de aprendizaje tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 59-84. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.004>
- Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. London: SAGE Publications Ltd.

- Moreno, J. A., Candela, A. y Bañuelos, P. (2019). Evaluaciones formativas en el aula: análisis discursivo de la actividad de retroalimentación en la práctica supervisada de psicólogos educativos en formación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 121-137. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.007>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. y Hamodi, C. (2019). Proyecto de Innovación Docente: La Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Resultados de Transferencia de Conocimiento entre Universidad y Escuela. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 29-45. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.002>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: SAGE Publications Ltd.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Quesada, V., García, E. y Gómez, M. A. (2016). Student participation in assessment processes: A way forward. En E. Cano y G. Ion (Eds.), *Innovative practices for higher education assessment and measurement* (pp. 228-249). Hershey, PE: IGI Global.
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25-41. doi:10.1080/14780887.2013.801543
- Robinson, O. C. y Smith, J. A. (2010). Investigating the form and dynamics of crisis episodes in early adulthood: the application of a composite qualitative method. *Qualitative Research in Psychology*, 7(2), 170-91. <https://doi.org/10.1080/14780880802699084>
- Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: Un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626>
- Saldaña, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE Publications Ltd.
- Salinas, A., Chandía, E. y Rojas, D. (2017). Validación de un instrumento cuantitativo para medir la práctica reflexiva de docentes en formación. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 289-309. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100017>
- Salinas-Espinosa, A. L., Rozas-Assael, T., Cisternas-Alarcón, P. y González-Ugalde, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114. Doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.fapr>
- Sanz de Acedo, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Sarmento, T. (2017). Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada/Teacher training for a humane society. *Revista de Educação Puc-Campinas*, 22(2), 285-297. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3679>
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Sellars, M. (2012). Teachers and change: The role of reflective practice. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 55, 461-469. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.525>
- Stingu, M. (2012). Reflexive practice in teacher education: facts and trends. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 33, 617-621. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.195>
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Tejada-Fernández, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategias. *Educación XX1*, 15(2), 17-40. Doi:10.5944/educxx1.15.2.125

- Twining P., Heller R. S., Nussbaum M. y Tsai C. (2017). Some guidance on conducting and reporting qualitative studies. *Computers & Education*, 106, A1-A9. doi: 10.1016/j.compedu.2016.12.002
- Watling, J., Neal, Z., VanDyke, E. y Kornbluh, M. (2015). Expediting the Analysis of Qualitative Data in Evaluation: A Procedure for the Rapid Identification of Themes from Audio Recordings (RITA). *American Journal of Evaluation*, 36(1), 118-132. <https://doi.org/10.1177/1098214014536601>
- Williams, M. y Moser, T. (2019). The Art of Coding and Thematic Exploration in Qualitative Research. *International Management Review*, 15(1), 45-55
- Zambrano, N. R. (2019). Concepción teórica y metodológica para la formación de maestros en la escuela normal. *Conrado*, 15(68), 154-159.
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 123-149.
- Zwozdiak-Myers, P. (2018). *The teacher's reflective practice handbook: Becoming an extended professional through capturing evidence-informed practice*. London: Routledge.