

LA REFLEXIÓN DIALÓGICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: CONSTRUYENDO UN MARCO CONCEPTUAL

DIALOGICAL REFLECTION IN TEACHERS' INITIAL TRAINING: BUILDING A FRAMEWORK

Cristina Canabal García (*)
María Dolores García Campos
Leonor Margalef García
Universidad de Alcalá

Resumen

Este artículo presenta un marco conceptual sobre los procesos de reflexión dialógica que pretende contribuir al debate y discusión sobre la necesidad de indagar en el desarrollo de estrategias que faciliten dichos procesos en la formación inicial del profesorado. Se profundiza en las dimensiones y niveles que caracterizan tanto la reflexión crítica como la dialógica, las características de los incidentes críticos como eje de reflexión y el análisis de los roles que se asumen al desarrollar tríadas reflexivas, entendidas como estrategias formativas en el marco de las prácticas pedagógicas en centros educativos. Esta conceptualización supone una responsabilidad tanto para los/as formadores/as de los programas universitarios como para los/as tutores/as de los centros, que permitirá construir una comprensión compartida entre ellos/as y sus estudiantes apoyada en estrategias que contribuyan a reexaminar sus concepciones, comprender el contexto cultural y social de su enseñanza y buscar alternativas en su futura práctica docente.

Palabras clave: Sentido crítico, diálogo, formación de docentes, práctica pedagógica, innovación pedagógica.

Abstract

This paper presents a conceptual framework on dialogic processes of reflection that aims to contribute to debate and discussion about the need to investigate the development of strategies to facilitate these processes in initial teacher training. The article delves into the dimensions and levels that characterize both critical and dialogical reflection, the characteristics of critical incidents as the axis of reflection and analysis of the roles that are assumed in order to develop reflective triads, understood as training strategies in the context of teaching practice in schools. This conceptualization is a responsibility for both trainers and tutors, who will build a shared understanding between them and their students supported by strategies that contribute to reexamine their conceptions, understanding the cultural and social context of their teaching and to look for alternatives in their future practice.

Keywords: Critical sense, dialogue, teacher training, teaching practice, teaching method innovations.

(*)Autor para correspondencia:

Cristina Canabal García
Universidad de Alcalá.
Facultad de Educación.
Departamento de Ciencias de la Educación.
Plaza de San Diego, s/n, 28801 Alcalá de Henares, Madrid, España.
Correo de contacto:
cristina.canabal@uah.es

©2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 25 de julio de 2016
ACEPTADO: 6 de mayo de 2017
DOI: 10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.496

1. INTRODUCCIÓN

Si pretendemos contar en nuestras escuelas con docentes cuya capacidad reflexiva les permita mejorar la enseñanza para promover el aprendizaje de los estudiantes, es fácil entender que su preparación debe comenzar en los centros de formación del profesorado. La discusión surge sobre cómo desarrollar esta competencia docente (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Feiman-Nemser, 2001; Korthagen, 2010; Zeichner, 2006). Este artículo pretende contribuir al debate en torno al proceso de formación a seguir para una enseñanza reflexiva, aportando un marco conceptual que fomente la comprensión y la indagación respecto a cómo desarrollar la reflexión en la formación inicial del profesorado. El marco comprensivo que se presenta se basa en la toma de conciencia por parte del/de la docente en formación de la naturaleza de sus concepciones educativas (creencias, asunciones, representaciones) y de cómo estas condicionarán su práctica docente. Ser crítico/a, tanto con dichas concepciones como con las circunstancias contextuales, le permitirá orientarlas en la transformación de su realidad educativa (Freire, 1997; Harford, & MacRuairc, 2008; Pérez Gómez, 2010; Zeichner, 2010).

Las posibilidades de fomentar la crítica en los futuros docentes se amplían con la práctica de indagación dialógica, entendida como la oportunidad de construir juntos el conocimiento a través del diálogo. Un conocimiento amplio, ya que integra todos los puntos de vista; compartido, porque está abierto a la comprensión de todos los que participan en el proceso; problematizado por las inquietudes, necesidades, intereses y cuestiones de los propios participantes; no exento de complejidad en su co-construcción, pero propicio por su significación y capacidad de transferencia para generar cambios sustanciales en educación.

Si bien la reflexión dialógica debería ser un eje transversal durante toda la formación, es en el período formativo de las prácticas (practicum), incluido en la mayoría de planes de estudio de formación inicial del profesorado (Zeichner, 1999), donde cobra gran relevancia, tal y como se analiza en este artículo.

Asimismo, se plantea la necesidad de indagar en la aplicación de estrategias que faciliten los procesos reflexivos en la formación inicial del profesorado, como son los incidentes críticos, las tríadas reflexivas y la narrativa intrapersonal (Brockbank & McGill, 2002, 2006; Moneiro, 2010; Waters, Altus & Wilkinson, 2013). Lejos de considerarlas alternativas aisladas, se plantean sus posibilidades de complementación y ajuste a las características de los/as docentes en formación, pudiendo configurar una experiencia de enseñanza no solo diversa, en coherencia con la heterogeneidad presente en las aulas universitarias, sino también

comprensiva para orientar la crítica y la indagación hacia los propios procesos de aprendizaje (metacognición), de forma que los futuros docentes se inicien en la autorregulación de su desarrollo profesional (Liu, 2015; Nelson, Slavit & Deuel, 2012).

2. FUNDAMENTACIÓN

Los/as docentes reflexionan de manera continua en la toma de decisiones que conlleva la planificación y el desarrollo de lo que ocurre cotidianamente en el aula. Sin embargo, el contenido de este artículo se centra en formar a profesionales que se comprometan con la reflexión y su correspondiente acción crítica, con el propósito de que dicha mejora educativa implique una transformación del orden social. Por lo tanto, supone hablar de la pedagogía crítica desde sus diversas perspectivas (Carr & Kemmis, 1988; Elliott, 1988, 2010; Freire, 1969, 1970, 1993, 1994, 1997; Giroux, 1990; Habermas, 1988).

La reflexión ha sido considerada como una habilidad vital para el desarrollo de los/as docentes (Darling-Hammond, 2006; Korthagen & Vasalos, 2005; Tse, 2007; Zeichner & Flessner, 2009; Zeichner, 2010), si bien el desarrollo de esta capacidad reflexiva en los programas de formación inicial docente tiene un carácter más individual que colaborativo. Generalmente, se pone énfasis en la reflexión interna, personal o en solitario del futuro docente sobre aspectos cognitivos, afectivos y conativos de su propio proceso formativo o su actuación en la práctica docente. Esta reflexión personal es necesaria, es un requisito esencial, pero no es suficiente (Brockbank & McGill, 2002), porque se limita a una visión reducida o puede quedarse en la autojustificación, incluso como señala Perrenoud (2004), en el autoengaño.

Por ello, en este artículo se pretende seguir profundizando en los procesos de reflexión colaborativa y dialógica en las aulas universitarias (Canabal & García, 2012; Margalef, 2005, 2010) de manera que se generen contextos y situaciones de enseñanza más complejos que permitan un conocimiento que sea co-creado y con un mayor componente crítico fruto de la interacción y colaboración con otros (Cochran-Smith, 2003, 2005; Edwards, 2006; Lunenberg, Ponte & Van de Ven, 2007; McLaughlin & Talbert, 2006; Postholm, 2008; Talbert & McLaughlin, 2002; Zwart, Wubbles, Bolhuis & Bergen, 2008).

2.1. Reflexión crítica

Los estudios sobre la reflexión crítica se han visto reforzados por el movimiento que busca responder a la reducida visión técnica del docente que lo plantea como ejecutor de prescripciones curriculares y con ello, avanzar en la fundamentación y el reconocimiento del profesorado reflexivo que tiene en cuenta el contexto político, social y cultural (Hammerness, Darling-Hammond & Bransford, 2005; Kincheloe, Steinberg & Villaverde, 2004; Zeichner 2006, 2010). En este sentido, los aportes del movimiento de los reconstruccionistas sociales (Zeichner, 2010 y Liston, 1993) fundamentan que la enseñanza reflexiva se entiende como aquella en la que el/la docente pone atención no solo a su propia práctica dentro del aula, sino también a las condiciones sociales en las que tienen lugar dichas prácticas (Carr & Kemmis, 1988).

Desde otra perspectiva, Brockbank & McGill (2002) consideran que la reflexión puede incluir la dimensión crítica si incorpora dos elementos: la propia experiencia (en todas sus dimensiones: pensamiento, sentimiento, deseo y acción) y el proceso mediante el que se genera el significado y la conceptualización a partir de esa experiencia. Ello supone mirar las cosas más allá del momento en el que suceden y requiere de la reflexión crítica.

Liu (2015) hace una extensa revisión sobre los diferentes modos de entender la reflexión crítica, ya que considera que hay un vacío en su conceptualización y una falta de claridad en la comprensión al respecto, no tanto en el discurso académico como en la propia práctica educativa. Destaca el legado de los estudios de Dewey (1938) y Schön (1988) como antecedentes clave para definir la reflexión como un proceso de indagación, de acción reflexiva, abierta a la deliberación desde diferentes puntos de vista y a la búsqueda de prácticas alternativas.

A la hora de analizar e interpretar los procesos reflexivos se deben considerar las dimensiones esenciales de la reflexión crítica, esto es, tanto el contenido como el proceso (Liu, 2015). El contenido se refiere a lo que el profesorado, en nuestro caso futuros/as maestros/as, reflexiona. El proceso incluye las diferentes habilidades de pensamiento que se activan mientras reflexionan.

El contenido de la reflexión crítica incorpora las concepciones respecto a uno/a mismo/a, a la escuela y a la sociedad. Ello conlleva reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como sobre las implicaciones políticas y sociales de los procesos educativos.

Por otra parte, el proceso de la reflexión crítica supone realizar constantes análisis, cuestionamientos y críticas de las concepciones establecidas, explícitas e implícitas (Korthagen, 2010); la redefinición de nuevas concepciones que supongan una reconstrucción del conocimiento o experiencia vivida, que den soporte a nuevas propuestas y acciones; y la implementación de cambios de las acciones rutinarias, basadas en las nuevas concepciones.

El fin último de la reflexión crítica es producir acciones para mejorar y transformar el aprendizaje de los estudiantes, construir mejores escuelas y luchar por sociedades más justas para todo el alumnado (Liu, 2015).

Es co-responsabilidad de los/as formadores/as de los programas universitarios y de los tutores/as de los centros crear entornos educativos en la formación de los/as futuros/as docentes que promuevan un aprendizaje relevante en el que la crítica constructiva y la deliberación colaborativa, abierta a situaciones alternativas, desempeñen un protagonismo clave.

2.2. Reflexión dialógica

De acuerdo con Freire (1993, 1994, 1997) el diálogo supone más que una conversación, no puede ser reducido a un acto de depositar ideas de una persona a otra, sino que conlleva una relación dialógica y esa relación, que supone horizontalidad, se define como una intercomunicación entre personas que están siempre dispuestas a conocer. El diálogo es un encuentro que permite la reflexión y la acción de los sujetos.

Para Brockbank & McGill (2002, 2006) el diálogo contribuye al aprendizaje y al desarrollo personal y profesional. Estos autores distinguen el diálogo entre personas del diálogo interno que tiene el propio individuo. Sin desmerecer el diálogo interno, como fase previa, apuestan por el diálogo interpersonal para lograr un aprendizaje profundo y reflexivo.

Su concepto de reflexión incluye el contenido, la experiencia y el proceso mediante el que se logra esa reflexión, en la línea hasta ahora expuesta, esto es, una reflexión crítica, profunda. Para ellos, se trata de un aprendizaje reflexivo entendido como proceso intencional a través del cual se reconocen el contexto social y la experiencia. "Los aprendices son sujetos activos individualmente, comprometidos con otros y abiertos al desafío. Ello implica tanto la transformación de sí mismos como de las organizaciones a las que pertenecen" (Brockbank & McGill, 2006, p. 53).

Dar oportunidades de reflexión interpersonal a través de un diálogo reflexivo con otros,

mentores o facilitadores, contribuye al aprendizaje profundo y lleva a un 'doble nivel o bucle en el ciclo de aprendizaje' (Brockbank & McGill, 2002) suponiendo una opción para cuestionar, explorar e indagar otros marcos epistemológicos, otros referentes y formas de pensar, sentir y actuar. Para Liu (2015) es una opción para que los futuros docentes logren un 'aprendizaje transformativo' mediante la reflexión crítica, que implica reexaminar sus concepciones, comprender el contexto cultural y social, deliberar abiertamente para buscar alternativas a través de la vivencia de una acción educativa basada en el análisis de los procesos cognitivos y la crítica.

El diálogo reflexivo no es una simple conversación, es 'estar en el mundo con otros' a través del lenguaje y la experiencia. El diálogo ha de convertirse en una reflexión común sobre el sentido del acontecimiento, mediante la profundización en la experiencia de todos los participantes: "es hablar, generar cuestiones y compartir posibilidades de interpretación por medio de la interacción de los significados que se producen en él" (Medina, Jarauta & Imbernón, 2010, p. 19).

El diálogo reflexivo, capaz de promover cambios en los supuestos sobre los que la persona fundamenta su realidad, se basa en su experiencia y es interactivo (Brockbank & McGill, 2002).

En otro contexto, como es el de la supervisión clínica, Andreucci (2014) argumenta la importancia del discurso dialógico. Este planteamiento, transferible al contexto formativo del practicum, supone un encuentro, una puesta en juego de la lengua, lo que se dirime entre un 'yo' y un 'tu'. Es un intercambio social, intersubjetivo, sometido a reglas; un lugar donde confluye lo intencional, lo repetitivo, lo involuntario y lo implícito. De la complejidad que supone esa concurrencia dialógica surge la necesidad de crear un entorno propicio y la mediación precisa para poder construir ese diálogo en colaboración, mediante la reflexión y la indagación crítica, que genere un conocimiento compartido.

En este sentido son interesantes los aportes de Ghiso (2009) y Ghiso & Tabares-Ochoa (2011) sobre la reflexividad y la investigación dialógica, en relación a los principios que promueven la reflexión dialógica (Ghiso, 2009):

- Autoconocimiento: poder clarificar la propia manera de ser, el modo de pensar y de sentir facilita identificar los valores personales y profundizar en los puntos de vista, logrando desarrollar un conocimiento de sí mismo mayor y más crítico.

- Autonomía y co-regulación: la persona establece sus propias opciones en torno a sus principios de valor. Ofrecerle la oportunidad de dialogar reflexivamente le permitirá actuar con una mayor coherencia entre las opciones y las acciones.
- Escucha abierta, crítica y activa: expresar certidumbres, incertidumbres o cuestiones sin resolver tanto a nivel individual como grupal ayuda a superar el individualismo. El diálogo reflexivo generado posibilita llegar a un entendimiento a partir de la comprensión de los diferentes puntos de vista, lo cual implica alcanzar un acuerdo racional y emocionalmente motivado, por lo tanto, un acuerdo justo.
- Comprensión crítica de la realidad: contextualizando y contrastando los diversos puntos de vista, se van formando las actitudes de entendimiento y el compromiso necesarios para transformar las condiciones de vida y convivencia.

2.3. Práctica reflexiva como contexto del practicum

El período de prácticas externas (practicum) se organiza de manera concurrente a lo largo de los tres últimos cursos de los cuatro que integran la titulación de Magisterio (240 European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS). Dichas prácticas pedagógicas, reguladas oficialmente, se desarrollan en centros escolares distribuidas en tres períodos de 4, 6 y 9 semanas respectivamente (42 ECTS) bajo la tutela de profesorado en activo.

Diversos estudios (Feiman-Nemser, 2001; Pérez Gómez, 2010, 2012) han puesto de relieve la alta valoración de los/as estudiantes del período de prácticas, considerando su relación con los/as tutores/as de los centros como lo más importante de su etapa formativa. Esa consideración se hace a pesar de la poca participación de dichos tutores/as en los programas de formación y su limitada relación con los/as profesores/as de la universidad (Hamel & Jaasko-Fisher, 2011), así como de las escasas evidencias de investigaciones que muestren los aportes del practicum para el desarrollo del aprendizaje crítico y de una práctica reflexiva.

Para Schön (1992) cuando un estudiante se enfrenta al practicum tiene que aprender a construir una imagen de esa práctica, valorar su posición ante ella, adaptarse a sus demandas implícitas: "debe aprender la práctica del practicum: sus instrumentos, sus métodos, sus proyectos y sus posibilidades"(p. 46). Todo ello le exigirá una 'reflexión en la acción', y como veremos más adelante, podrá o no involucrarse en una 'reflexión sobre la acción'.

Como indica Liu (2015) es importante que los/as formadores/as tengan clara la noción de enseñanza reflexiva y que comprendan su campo teórico. De este modo, estarán en condi-

ciones de analizar las reflexiones de los/as futuros/as maestros/as y desde ellas, apoyarlos y desarrollar hábitos de reflexión crítica.

El hábito de la reflexión crítica necesita ser cultivada, ya que sin soporte o ayuda el profesorado en formación no la adquiere de manera natural. Hay que facilitar a los/as futuros/as docentes que puedan reexaminar sus concepciones, comprender el contexto cultural y social de su enseñanza y buscar alternativas. Si no se producen acciones intencionadas durante su formación inicial, este proceso de análisis durante la práctica docente será mínimo (Kincheloe et al., 2004; Korthagen & Kessels, 2009; Liu, 2015; Thomas & Liu, 2012).

En este sentido Korthagen (2010) y Korthagen & Kessels (2009) señalan la necesidad de utilizar un 'enfoque realista' en la formación del profesorado. Este enfoque supone:

Trabajar sobre la base de situaciones reales surgidas durante la formación y que han suscitado inquietudes en el futuro profesor; reflexionar a través de la interacción entre los futuros profesores; contar con una intervención guiada; lograr la interrelación entre la teoría y la práctica, entendiendo que la teoría no se impone a la práctica, sino que se construye desde la propia práctica (Korthagen, 2010, p. 86).

Pero también es importante incluir la relación de diálogo y colaboración con los/as tutores/as de centros: asumir el valor de aumentar y mejorar la comunicación entre los contextos escolares y la universidad, por tanto, crear un espacio para el aprendizaje, negociar objetivos y diseñar estrategias conjuntamente con el propósito de construir significados compartidos sobre el proceso reflexivo de las prácticas (Hamel & Ryken, 2010).

A su vez es preciso atender otras cuestiones influyentes en el desempeño del rol del/de la tutor/a de centro, que van desde su formación, su participación, las condiciones de trabajo en el centro, el reconocimiento de esta tarea, hasta las experiencias previas con otros estudiantes y tutores/as de universidad. Coincidimos con Hamel & Jaasko-Fisher (2011) en que es importante indagar desde múltiples dimensiones esta tarea y sus relaciones con los otros agentes, ya que continúa siendo una 'tarea escondida'.

La labor del/la tutor/a con el/la docente en formación requiere:

Descubrir desde él, el conocimiento y visualización que este tiene del proceso educativo, del currículum a implementar (...) de las teorías del aprendizaje que ha internalizado, los juicios y pre-juicios -explícitos e implícitos- que sostiene hacia las comunidades de aprendizaje, hacia sus colegas, hacia los demás profesores del centro de prácticas,

hacia sus alumnos, hacia los padres y apoderados de sus alumnos y, desde esta complejidad, colaborar en el afianzamiento de la seguridad y de la paulatina autonomía para enfrentar la tarea y las responsabilidades docentes (Andreucci, 2016, pp. 9-10).

Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson (2009) y Hamel & Jaasko-Fisher (2011) señalan que hay que prestar atención a las condiciones y circunstancias en las que ocurre la comunicación entre tutores/as y futuros/as docentes. Hamel & Jaasko-Fisher (2011) destacan que las/os tutoras/es tienen que negociar para comprometerse de modo sustancial con la formación de estos estudiantes, encontrar tiempo durante el día, atender a las necesidades y expectativas de los estudiantes, priorizar el feedback, etc., y todo esto ocurre mientras están a su vez atendiendo a sus alumnos/as.

Si se pretende incorporar una reflexión crítica y dialógica es esencial que los/as futuros/as docentes incorporen esta dimensión de su relación con las/os tutoras/es, tanto en la construcción de su conocimiento práctico como en el tipo de relaciones que se establecen.

Otro aspecto que consideramos esencial para desarrollar la práctica reflexiva es tener en cuenta las dimensiones que plantean Brockbank & McGill (2002), basándose en los niveles de reflexión de Schön (1988), que enfatizan la interrelación que se da entre ellas, dado que no pueden actuar por separado: "todas y cada una de estas dimensiones se funden y entremezclan el pensamiento, el sentimiento y la acción" (Brockbank & McGill, 2002, p. 94). Gráficamente quedan representadas en la figura 1.

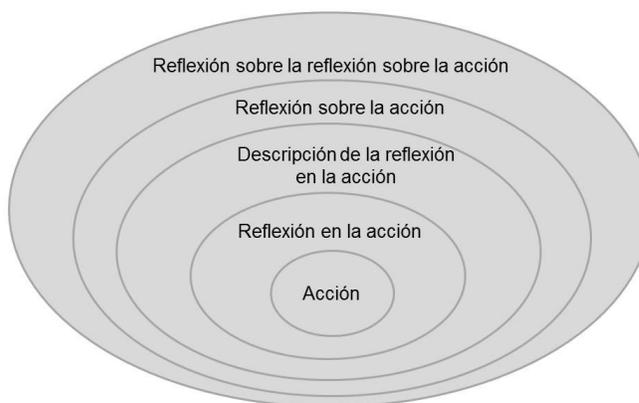


Figura 1: Dimensiones de la reflexión

Fuente: Adaptado de Brockbank & McGill (2002, p. 98).

Este planteamiento se complementa con el 'modelo cebolla' de los niveles de reflexión utilizado por Korthagen (2010), basado en la propuesta no publicada de Bateson, según el cual, el proceso de reflexión tiene que producirse no solo en la dimensión racional-cognitiva sino también en la personal, como aparece recogido en la figura 2.

Así, en la formación inicial del profesorado hay que centrarse tanto en las cuestiones profesionales y de competencias, como en las cualidades esenciales, tratando de alcanzar el último nivel en cuanto al grado de profundidad de las reflexiones, que hace referencia al "lugar que cada uno tiene en el mundo, la misión de cada uno como profesor" (Ofman, 2000, p. 94). Este modelo plantea trabajar a partir de las experiencias previas, creencias y asunciones de los/as futuros/as docentes, de manera que propicie la reconstrucción de la teoría, reflexionando en colaboración a partir de las propias dificultades que se encuentran en la práctica.

Al igual que en el planteamiento anterior, todos los niveles del modelo de Korthagen (2010) están interrelacionados y mediante la búsqueda de relaciones entre ellos la reflexión profesional se hace más profunda.

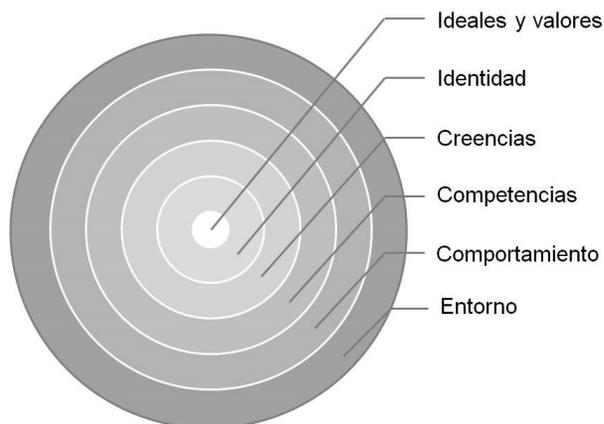


Figura 2: Niveles de reflexión: Modelo cebolla

Fuente: Adaptado de Brockbank & McGill (2002, p. 98).

Consideramos que ambos enfoques teóricos se pueden complementar y transferir al diseño de unas prácticas reflexivas dialógicas y críticas, que requieren la interacción de diferentes dimensiones y la puesta en marcha de estrategias o procedimientos que puedan llevarlas a la práctica, lo cual trataremos en el siguiente apartado.

2.4. Estrategias para generar el diálogo como espacio para la reflexión

Existen diversos estudios sobre estrategias para facilitar la reflexión con los/as futuros/as docentes (Harford & MacRuairc, 2008; Lee, 2010; Wang, 2014). Entre ellos podemos mencionar:

Díadas reflexivas

Este es el caso de la investigación de Lee (2010) que propone facilitar la reflexión de los/as docentes en formación, mediante la interacción online entre pares sobre lo recogido en sus diarios. Los pares trabajan en una diada reflexiva, de tal manera que ambos participantes se facilitan en sus respectivos procesos reflexivos. Los beneficios que reportan los/as participantes en esta experiencia es que acceden cada uno/a al contexto del/de la otro/a, reciben facilitación de su par, lo cual les ayuda a formularse preguntas más profundas y a recibir sugerencias, además de brindarse un apoyo social mutuo y alcanzar mayor seguridad y confianza.

Análisis de la propia práctica a través de grabaciones de clases

Harford & MacRuairc (2008) plantean el uso, entre pares de estudiantes que serán futuros/as docentes, de un video que contiene grabaciones de clase y que se plantea como un poderoso catalizador para el diálogo crítico y la reflexión. Como marco conceptual utilizan el contexto de una comunidad de prácticas, que apoya el desarrollo de habilidades de reflexión. Consideran que esta práctica contribuye a la cultura de la observación y del diálogo crítico en una profesión que se caracteriza por el aislamiento. También potencia y estimula el diálogo y la experiencia de los propios estudiantes, futuros/as docentes.

Narrativa intrapersonal

En este caso destacan las autobiografías o biografías personales de los/as futuros/as maestros/as como una expresión de la reflexión individual, que parte de la comprensión de la propia biografía educativa como capital de experiencia pedagógica para reconstruir concepciones y experiencias (Arnaus, 1999), así como los diarios reflexivos (Wang, 2014) y las narrativas personales, que incluyen el desarrollo de su identidad como futuros/as docentes (Waters et al., 2013).

Estrategias colaborativas para una reflexión más compleja

Wang (2014) propone promover la reflexión a través de un modelo colaborativo que utiliza tres estrategias complementarias: un diario del diálogo reflexivo, un seminario reflexivo

y un portafolio reflexivo. Entre sus resultados destaca que la complementariedad de estas tres estrategias facilita un nivel de reflexión más profundo entre los/as maestros/as de educación infantil que participaron en el estudio. Las tres estrategias tienen en común la interacción entre pares y el apoyo de la colaboración en grupos. Más allá de tratarse de una actividad de introspección individual, la clave para la calidad de las reflexiones está en que se trata de una actividad interpersonal que parte de introspecciones individuales.

En esta misma línea existen estrategias como los incidentes críticos que se constituyen en el punto de partida para la reflexión (Monereo, 2010) o las 'tríadas reflexivas' (Brockbank & McGill, 2002) que mediante un diálogo colaborativo generan una reflexión compartida.

A continuación, presentamos la combinación de estas estrategias y cómo las hemos adaptado al proceso de formación inicial del docente en su periodo de prácticas.

2.5. Incidentes críticos

Teniendo en cuenta la revisión que realizan Monereo, Weise & Álvarez (2013) los incidentes críticos se caracterizan por:

- Ser sorprendidos y acotados en el tiempo.
- Poner en crisis a quien los sufre, revelando sus estructuras implícitas y superando sus mecanismos de defensa y autocontrol.
- Ofrecer una oportunidad para un cambio profundo en uno o varios componentes de la identidad docente, al convertirlos en objetos de análisis consciente tras explicitarlos.

Es importante resaltar el sentido del incidente crítico desde el punto de vista formativo. Si se trabaja adecuadamente, se analiza, interpreta y se aprende a través de su reflexión, puede tener potencialidad para el aprendizaje crítico y el desarrollo profesional.

En el caso de los/as estudiantes de magisterio consideramos que es importante tener en cuenta las condiciones que señala Monereo (2010) para la formación a través de los incidentes críticos: que el/la estudiante involucrado admita que el evento seleccionado ha aparecido en un contexto conflictivo, frente al cual no tiene una solución eficaz.

Otra posibilidad es la que plantean Waters et al. (2013) sobre la incorporación de narrativas en procesos formativos como estrategia para ayudar al desarrollo de la identidad profe-

sional durante las prácticas, considerando que los/as estudiantes tienden a enfatizar, en la identificación de problemas, aspectos negativos o dificultades y no se centran en el desarrollo de sus habilidades o en los eventos exitosos que ponen en práctica para desarrollarse como profesionales. Por ello, han propuesto como estrategia lo que han denominado *reflective pool*, como metáfora de un espejo de agua reflectante o brillante, haciendo hincapié en narrativas sobre 'momentos positivos o brillantes'. Estas narrativas se comparten en seminarios colaborativos, de modo que los/as participantes tienen la oportunidad de compartir sus propias experiencias con otros/as. En los relatos se les pide que conecten estos momentos brillantes con sus experiencias pasadas y presentes, así como con las expectativas que tienen sobre su futuro profesional. Lo principal de esta estrategia es que favorece la identificación de las prácticas en las que utilizaron sus habilidades de manera comprensiva durante situaciones reales del practicum.

Tanto los incidentes críticos como la *reflective pool* enfatizan el análisis y la interpretación dialogada para una práctica reflexiva.

Otros autores optan por utilizar ejemplos o situaciones ficticias, pretendiendo con ello disminuir el componente afectivo y fomentando el pensamiento contrafactual (McGarr & McCormack, 2016; Roesse & Olson, 2014) que les permita identificar y analizar, en su periodo de formación inicial, las asunciones implícitas y explícitas en su acción educativa.

2.6. Tríadas reflexivas

Se considera que el desarrollo de tríadas reflexivas es fundamental para lograr prácticas reflexivas y dialógicas, ya que combinan la dimensión de la narrativa intrapersonal con el diálogo compartido. Inicialmente, las tríadas fueron propuestas por Brockbank & McGill (2002) quienes las plantean a modo de 'seminarios reflexivos' en los que los/as participantes asumen diferentes roles y transitan por distintas etapas. Para estos autores los componentes de las tríadas son docentes en activo que deciden trabajar conjuntamente sobre un mismo eje o ámbito de innovación. De acuerdo a este planteamiento general, se pueden hacer adaptaciones, tal y como se detalló en un trabajo previo (Canabal & García, 2012). En este caso, cada integrante del grupo comienza describiendo los problemas cotidianos de su enseñanza o las preocupaciones que considera prioritarias. Se trata de comenzar a analizar, discutir y reflexionar sobre lo planteado por cada componente (seminario inicial). Cada docente expone al grupo su problemática, definiendo y consensuando el problema educativo (la falta de participación del alumnado, una metodología de enseñanza más adecuada, la necesidad de una planificación didáctica, el ajuste de los procedimientos de evaluación,

etc.). De este modo se explicitan la situación de partida, la contextualización, el diagnóstico y se justifica la propuesta de mejora, respondiendo al para qué y al por qué de la misma. En la fase siguiente se determinan y consensuan, con el apoyo del resto de integrantes de la tríada, las acciones a realizar: qué, dónde y cómo se desarrollará la innovación. Progresivamente se elabora la propuesta de intervención, se concretan los recursos a utilizar, las personas que lo llevarán a cabo y el modo de evaluar su puesta en práctica. Se implementa la propuesta de innovación y posteriormente se desarrolla una fase final en la que la tríada se vuelve a reunir para profundizar en torno a cómo se ha desarrollado la innovación (seminario posterior).

En el caso de la formación inicial del profesorado, la fase inicial del seminario puede adaptarse desarrollándose con la participación de los/as estudiantes, tomando como eje de análisis el incidente crítico real seleccionado por cada uno/a de ellos/as y empleando la narrativa como herramienta de reflexión interpersonal, como quedó recogido en un trabajo anterior:

Estas estrategias y acciones formativas tienen en común el carácter reflexivo de la práctica educativa, entendiendo por estrategias reflexivas los diversos procedimientos que se utilizan en un proceso formativo para que los participantes aprendan de un modo activo, crítico, duradero e interactivo, por lo que se insiste en las habilidades metacognitivas que necesita desarrollar el profesorado para interrogar, analizar, conocer, evaluar y modificar su propia práctica docente desde un punto de vista educativo, didáctico, personal, moral y social (Canabal & García, 2010, p. 104).

Este proceso, apoyado en la colaboración dentro de cada tríada, se caracteriza por la rotación de los/as estudiantes a través de tres figuras o roles: uno, como presentador/a del incidente crítico, que previamente lo ha sistematizado por escrito (reflexión personal); otro, como observador/a que participa en un primer momento de reflexión por pares en torno a dicho incidente (reflexión con otro/a) y un tercer rol, como facilitador/a que escucha y observa los procesos comunicativos e interactivos que se desarrollan y considera qué preguntas resultarán útiles para promover los procesos de reflexión por pares en una segunda fase, ofreciendo una retroalimentación formativa (reflexión con otros/as) (ver figura 3). "Lo esencial es traspasar los límites de la práctica inmediata o puntual, para realizar una reconstrucción de esta a partir del análisis de la situación, del aprendizaje vivencial y experiencial y también, desde la reflexión que aporta la teoría" (Margalef, 2010, p. 383).

En otro sentido, estas tríadas pueden funcionar como una pequeña comunidad de aprendizaje profesional, en este caso como futuros/as docentes, en la que se genera un trabajo

colaborativo entre pares que discuten en un ambiente de confianza. La interacción que se produce ayuda a intercambiar conocimiento y experiencia, contribuye a analizar sus situaciones formativas y a establecer procesos de conversaciones e interpretaciones. Todo ello puede lograrse si se comprende el sentido constructivo y compartido de la reflexión crítica y dialógica entre pares y si se ha creado tanto un entorno abierto, cohesionado y respetuoso con la diversidad de los miembros de las tríadas como un sentido no evaluativo de las intervenciones e interpretaciones, al tiempo que una estrecha coordinación entre el equipo docente de la universidad y del centro educativo. Dadas estas condiciones resulta factible crear el ambiente de confianza propicio para la reflexión dialógica y alcanzar niveles de mayor profundidad en la reflexión de sus prácticas.



Figura 3: Desarrollo de la práctica reflexiva a través del diálogo

Fuente: Adaptado de Brockbank & McGill (2002).

Nelson et al. (2012) en su investigación con docentes en activo concluyen que el profesorado no establece relaciones interactivas entre la teoría y la práctica y sus niveles de reflexión se quedan en etapas más superficiales. Wang (2014) menciona un estudio en el que los directores de escuelas expresan que los procesos reflexivos en los que se involucran los docentes a menudo carecen de profundidad. Se pueden añadir otras investigaciones que han buscado razones para esa falta de profundidad, desde motivos externos, presiones por exigir la reflexión de la práctica como un requerimiento más a la tarea cotidiana de los docentes (Hamel & Jaasko-Fisher, 2011; Zeichner, 2010) y falta de formación o habilidades para procesos reflexivos (Brockbank & McGill, 2002, 2006; Cochran-Smith & Lytle, 2009, Korthagen, 2010) hasta causas de tipo emocional o afectivo, por la dificultad que supone revisar concepciones previas o enfrentarse a errores y cambios que conlleven a una revisión, reinterpretación o reconstrucción de experiencias vividas (Marsh, Bertrand & Huguet,

2015). Los resultados de estas investigaciones pueden transferirse al caso que nos ocupa, con futuros/as maestros/as.

Por ello, es un reto continuar indagando en cómo los/as formadores/as pueden facilitar procesos reflexivos profundos. De ahí, la importancia de diseñar estrategias que faciliten el desarrollo en los/as futuros/as maestros/as de procesos de reflexión crítica.

Para Marsh et al. (2015) las comunidades de aprendizaje profesional pueden jugar un rol mediador, tanto para alcanzar una experiencia vertical (habilidades y conocimiento individual que se desarrolla desde niveles más bajos a más complejos), como horizontal (conocimiento co-creado a través de las interacciones). El diálogo que se establece entre los/as participantes puede ser una práctica de mediación fundamental para lograr una reflexión más profunda y desarrollar un conocimiento para la acción transformadora.

Es interesante la propuesta que hacen estos mismos autores en relación a la experiencia o conocimiento horizontal como co-creado a través de las interacciones, gracias al traspaso de límites tanto en cuanto a espacio físico (intercambio con diferentes personas) como cognitivo (discusión de ideas desde diferentes experiencias disciplinares y profesionales) a partir de las teorías de la actividad social y del 'aprendizaje expandido' de Engeström (1999).

Además, implica un cruce de fronteras entre prácticas sociales, ya sea dentro de una misma escuela o desde distintas instituciones, en clases individuales o en comunidades de aprendizaje, dado que favorece no solo el intercambio de ideas, sino que contribuye a crear o co-construir ideas y conocimiento nuevos.

Para asegurar la comprensión de los/as estudiantes, futuros/as maestros/as, pueden realizarse distintas actividades que permitan ir construyendo un marco común de significados. Para ello es importante el desarrollo de un paso previo que ayude a construir una comprensión compartida entre formadores/as, tutores/as y estudiantes. En este sentido, siguiendo a To & Carless (2015), resulta de interés incorporar ejemplos para la discusión por pares de los mismos, no para reproducirlos, sino para facilitar la transferencia de estrategias de co-creación compartida a los respectivos contextos de prácticas.

Por ello, el grupo de estudiantes se puede organizar libremente en tríadas reflexivas al objeto de exponer y analizar los incidentes críticos elegidos por cada uno/a, contando con el apoyo de un/a facilitador/a que, desde el comienzo, brindará orientaciones en cuanto a los roles a asumir y los seminarios a desarrollar, proporcionando asesoramiento en función de

la temática de los incidentes planteados, entre otras tareas, estimulando así los procesos de indagación. Una vez que en cada tríada, en el marco del seminario reflexivo, se exponga el incidente crítico de cada participante, se debatirá, asumiendo los diferentes roles, los aportes de cada uno, las dificultades, las sugerencias de mejora y se profundizará en un aspecto fundamental, consistente en analizar si se están realizando preguntas que promuevan realmente una reflexión profunda: no cualquier tipo de preguntas sino preguntas auténticas que, si bien, no conducen a una respuesta inmediata, sí permiten identificar que se está avanzando hacia la misma (Wells, 2003). Esta retroalimentación entre compañeros/as y los/as formadores/as generará un mayor soporte cognitivo y emocional para la transferencia de estas habilidades a sus situaciones prácticas, dado que, según To & Carless (2015, p. 8) "la discusión entre los pares sobre el uso de ejemplos permite clarificar conceptos, generar ideas y desarrollar confianza".

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras la revisión de la literatura realizada se enfatizan los procesos reflexivos como eje fundamental de la formación del profesorado durante el periodo de prácticas. Dicha formación reflexiva, planteada desde una perspectiva crítica, debe incluir tanto la experiencia como la creación del significado y la conceptualización a partir de la misma. La finalidad es que el/la maestro/a en formación logre actuar para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, transformando las condiciones necesarias. De ahí que para formarles en la reflexión crítica sea necesario considerar tanto el contenido sobre el que trabajar como el proceso a seguir. Por su parte, la dimensión dialógica que potencia este proceso de formación ha de apoyarse en una relación horizontal en la que el diálogo interno e interpersonal promueva la transformación individual como sujetos que aprenden y contribuya a la búsqueda de una transformación social de las prácticas educativas. De este modo se caminará hacia procesos de reflexión de naturaleza más profunda.

En la formación de los/as futuros/as maestros/as, pese a que se precisa una mayor coordinación en el diseño y el desarrollo de los planes de estudio docentes para poder trabajarla de manera más trasversal, existe consenso en la necesidad de desarrollar el hábito de la reflexión crítica. Es necesario facilitarles estrategias que les permitan reexaminar sus concepciones, comprender el contexto cultural y social de su enseñanza y buscar alternativas en su futura práctica docente. Todo ello supone una responsabilidad tanto para los/as formadores/as de los programas universitarios, como para los/as tutores/as de los centros. Entre estos agentes educativos y los/as futuros/as docentes debe generarse una comprensión

compartida que apoye tanto prácticas reflexivas como un desarrollo profesional docente que alcance todos los niveles educativos, lo cual implica tomar en consideración la reflexión en colaboración desde educación infantil a la enseñanza universitaria.

Para la formación inicial de los/as docentes, es preciso generar redes de trabajo entre los/as tutores/as de los centros educativos y los/as tutores/as de la universidad, de manera que se transite de un modelo de colaboración externa a un modelo de tutorías cohesionadas por un doble objetivo: una dimensión formativa y otra de investigación, ambas centradas en preparar a los/as estudiantes para la reflexión e indagación crítica y colaborativa sobre estos procesos de tutela académica en los periodos de prácticas. Para ello es preciso revisar las estructuras organizativas y administrativas en las que se desarrollan actualmente las prácticas en la formación del profesorado y diseñar aquellas que auspicien este tipo de trabajo coordinado. En su fase inicial, estos grupos de trabajo buscarían lograr un acercamiento de posturas en cuanto a su concepción de la tutela académica para el desarrollo de la reflexión desde la práctica en las nuevas promociones de maestros y maestras. En un segundo momento se incorporarían en estos grupos de trabajo, como parte activa, a los/as estudiantes vinculados a cada centro, con el objetivo inicial de consensuar un esquema comprensivo respecto a la capacidad reflexiva y crítica del/de la docente, cuyo procedimiento dialógico constituiría en sí mismo un ejemplo de indagación colaborativa para, a continuación y con el apoyo de sus respectivos tutores/as, iniciar la acción formativa de las tríadas, en las que de manera dialogada, tendrían que identificar y afrontar educativamente un incidente crítico.

Por todo lo expuesto, consideramos que es fundamental promover una enseñanza reflexiva apoyada en comunidades de aprendizaje profesional (Levine, 2010; Margalef, 2011) que genere, como fin último, una transformación en el aprendizaje que camine hacia entornos más democráticos y permita construir mejores escuelas en la lucha por sociedades más justas (Liu, 2015; Zeichner, 2010).

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreucci, P. (2014). Modelos de Supervisión Clínica: Una articulación dialógica de dimensiones pedagógicas y terapéuticas. *AKADEMEIA*, 5(1), 1-11. Recuperado desde <http://www.revistaakademeia.cl/?p=1423>
- Andreucci, P. (2016). Dispositivo de supervisión de prácticas pedagógicas: una propuesta de re-construcción desde la complejidad. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55(2), 3-20. Recuperado desde <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/463/221>
- Arnaus, R. (1999). *La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa. Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring and coaching*. London & Philadelphia: Kogan Page.
- Canabal, C. & García, M. D. (2010). Comunidades de aprendizaje: ¿es posible un cambio en la cultura profesional? En J. Marrero & J. Carbonell (coords.), *Innovación pedagógica en la formación de docentes. Mesa 10*. Actas del I Congreso internacional 'Reinventar la profesión docente' (pp. 102-112). 8-10 de noviembre de 2010. Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado desde http://www.doe.uma.es/contenidos/otros.action?id=5&wrapper=otros&request_locale=es
- Canabal, C. & García, M. D. (2012). Profesorado universitario que indaga colaborativamente: una propuesta formativa para mejorar la práctica docente. Monográfico: Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(1), 215-235. Recuperado desde http://redaberta.usc.es/redu/documentos/vol10_n1_completo.pdf
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and teacher education*, 19, 5-28.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher Education and the outcomes trap. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 411-417.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: MacMillan.

- Edwards, A. (2006). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43, 168-182.
- Elliott, J. (1988). La investigación en la acción en España: un proceso que empieza *Revista de educación*, 287, 255-265.
- Elliott, J. (2010). El estudio de la enseñanza y del aprendizaje: una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 223-242.
- Engeström, Y. (1999). Learning by expanding: ten years after. Introduction to German and Japanese editions. In Y. Engeström, *Lernen durch Expansion*. Marburg: BdWi-Ver. Recuperado desde <http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52, 17-30.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Ghiso, A. (2009). Investigación dialógica. Resistencia al pensamiento único. Sujetos políticos y acción comunitaria. *Studylib.es* website. Recuperado desde <http://studylib.es/doc/436844/investigaci%C3%B3n-dial%C3%B3gica---comunidad-de-pensamiento>
- Ghiso, A. & Tabares, C. M. (2011). Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), 129-140.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós: Barcelona.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa (2 volúmenes)*. Madrid: Taurus.
- Hamel, F. & Jaasko-Fisher, H. (2011). Hidden labour in the mentoring of pre-service teachers: Notes from a mentor teacher advisory council. *Teaching and Teacher Education*, 27, 434-442.
- Hamel, F. & Ryken, A. E. (2010). Rehearsing professional roles in community: Teacher identity development in a school-university partnership. *Teacher Development*, 14(3), 335-350.
- Hamerness, K., Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford, *Preparing Teachers for a Changing World* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Harford, J. & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1884-1892.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning tea-

- chers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Kincheloe, J., Steinberg, Sh. & Villaverde, L. (2004). *Repensar la inteligencia*. Madrid: Morata.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-102.
- Korthagen, F. & Kessels, J. (2009). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Lee, O. (2010). Facilitating preservice teachers' reflection through interactive online journal writing. *Physical Educator*, 67(3), 128-139.
- Levine, T. (2010). Tools for the study and designed of collaborative teacher learning: the affordances of different conceptions of teacher community and activity theory. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 109-130.
- Liu, K. (2015). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational Review*, 67(2), 135-157.
- Lunenberg, M., Ponte, P. & Van de Ven, P. (2007). Why Shouldn't Teachers and Teacher Educators Conduct Research on their Own Practices? An Epistemological Exploration. *European Educational Research Journal*, 6(1), 13-24.
- Margalef, L. (2005). Innovar desde dentro: transformar la enseñanza más allá de la convergencia europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31(3), 1-12. Recuperado desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/1124Garcia.pdf>
- Margalef, L. (2010). Estrategias reflexivas para el desarrollo profesional. En B. Camacho & M. Reyes (ed). *Formar Docentes* (pp. 377-390). Jalisco: Secretaría de Educación.
- Margalef, L. (2011). Los Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria: un entorno para el aprendizaje colaborativo del profesorado y el alumnado. *PULSO*, 34, 11-28. Recuperado desde http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/9386/Encuentros_Margalef_PULSO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- McGarr, O. & McCormack, O. (2016). Counterfactual mutation of critical classroom incidents: implications for reflective practice in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 36-52. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2015.1066329>
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning communities. Professional strategies to improve student achievement*. Nueva York: Teachers College Press.
- Marsh, J., Bertrand, M. & Huguet, A. (2015). Using data to alter instructional practice: The mediating role of coaches and professional learning communities. *Teachers College Record*, 117, 1-40.

- Medina, J. L., Jarauta, B. & Imbernón, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Cuadernos de docencia universitaria 17. Barcelona: Octaedro-ICE UB. Recuperado desde <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/17cuaderno.pdf>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- Monereo, C., Weise, C. & Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340.
- Nelson, T., Slavitt, D. & Deuel, A. (2012). Two dimensions of an inquiry stance toward student-learning data. *Teachers College Record*, 110(6), 1269-1303.
- Ofman, D. (2000). *Core qualities: A gateway to human resources*. Schiedam: Scriptum.
- Pérez Gómez, A. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación docente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 171-177.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Postholm, M. (2008). Teachers developing practice. Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1717-1728.
- Roese, N. & Olson, J. (2014). *What Might Have Been: The Social Psychology of Counterfactual Thinking*. New York: Psychology Press.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Talbert, J. & McLaughlin, M. (2002). Professional communities and the artisan model of teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 325-343.
- Thomas, M. & Liu, K. (2012). The performance of reflection: a grounded analysis of prospective teachers' ePortfolios. *Jl. of Technology and Teacher Education*, 20(3), 305-330.
- To, J. & Carless, D. (2015). Making productive use of exemplars: Peer discussion and teacher guidance for positive transfer of strategies. *Journal of Further and Higher Education*, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2015.1014317>
- Tse, H. (2007). Professional development through transformation: Linking two assessment models of teachers' reflective thinking and practice. In T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education: globalisation, standards and professionalism in times of change* (pp. 495-505). Dordrecht: Springer.
- Waters, K., Altus, D. & Wilkinson, N. (2013). Promoting student professional identity, cha-

- llenging own: narrative practices in internship seminars. *Journal of Systemic Therapies*, 32(3), 1-12.
- Wang, X. (2014). Facilitating reflection with supporting groups: A model of collective teaching reflection. *Delta Journal of Education*, 4(1), 116-132.
- Wells, G. (2003). *Acción, conversación y texto: aprendizaje y enseñanza a través de la investigación*. Morón: M.C.E.P.
- Zeichner, K. (1999). Action research and the preparation of reflective practitioners during the practicum. *Practical Experience in Professional Education*, 3(1), 1-26.
- Zeichner, K. (2006). Reflections of a University-based teacher educator on the future of College and University-based teacher education. *Journal of Teacher Education* 57(3), 326-340.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K. & Flessner, R. (2009). Educating teachers for critical education. In M. Apple, W. Au & L. Gandin, *The Routledge International handbook of critical education* (pp. 296-311). New York: Routledge.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata-Paideia.
- Zwart, R., Wubbles, T., Bolhuis, S. & Bergen, Th. (2008). Teacher learning through reciprocal peer coaching. An analysis of activity sequences. *Teaching and Teacher Education*, 24, 982-1002.