



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

ISSN: 2145-9444

Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte

Ruiz-Bernardo, Paula; Mateu Pérez, Rosa; Baviera Sérico, Arantxa  
Investigación Evaluativa sobre un proyecto para favorecer  
los Niveles de Reflexión en la Formación Docente\*  
Zona Próxima, núm. 34, 2021, Enero-Junio, pp. 97-122  
Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte

DOI: <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.711>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85370365006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)



Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN  
RESEARCH REPORT**

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.370.711>

# Investigación Evaluativa sobre un proyecto para favorecer los Niveles de Reflexión en la Formación Docente

*Evaluative Research on a Project to Promote  
Reflection Levels in Teacher Training*

**PAOLA RUIZ-BERNARDO**

Universidad Jaume I, Castellón (España).

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1939-4401>

<https://scholar.google.es/citations?user=zAF3r3YAAAAJ&hl=es>

[https://www.researchgate.net/profile/Paola\\_Ruiz-bernardo](https://www.researchgate.net/profile/Paola_Ruiz-bernardo)

[ruizma@uji.es](mailto:ruizma@uji.es)

**ROSA MATEU PÉREZ**

Universidad Jaume I, Castellón (España).

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2962-6678>

[rmateu@uji.es](mailto:rmateu@uji.es)

**ARANTXA BAVIERA SERIGO**

Universidad Jaume I, Castellón (España).

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3891-150X>

[al286747@uji.es](mailto:al286747@uji.es)

\* Esta investigación fue financiada a través de la Convocatoria de Ayudas a la Innovación Educativa de la Universitat Jaume I para el año 2020, publicada en la resolución del 19 de diciembre de 2019, al Grupo de Innovación Educativa IAR-RED. <https://ujiapps.uji.es/ade/rest/storage/2VRED9RHAFCDD1VQUMUOH4GTNOATG74W>



## RESUMEN

Formar a un maestro reflexivo, que a su vez ayude a sus alumnos a alcanzar un aprendizaje reflexivo, es una tarea que se inicia desde el primer momento que un alumno llega a clase pero que realmente alcanza su culmen en los últimos años de formación, cuando estos alumnos se encuentran realizando las prácticas, ya que es precisamente en los primeros pasos del ejercicio de su futura profesión cuando se inician esas dialécticas entre “el pensar y el hacer”, entre “la teoría y la práctica”, situaciones que favorecen el surgimiento de la práctica reflexiva. En este contexto, la investigación que presentamos tiene como objetivo principal realizar una evaluación de un proyecto de investigación-acción llevado a cabo para la mejora del prácticum del Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria de la Universidad Jaume I (España), resaltando en especial el aprendizaje reflexivo en el desarrollo de las prácticas. Para ello se busca observar el nivel de reflexión de los estudiantes reflejado en sus memorias de prácticas (documento escrito), así como comparar los resultados obtenidos con los de un estudio anterior (Gregori, Ruiz, Colomer y Escobedo, 2015), identificando qué factores han influido en la gestión del proceso de mejora establecido después del diagnóstico inicial. El método utilizado en esta investigación evaluativa es mixto, con predominio del cualitativo. La técnica principal fue el análisis documental o de contenido, observando las memorias de los alumnos como objeto de estudio. La muestra estuvo constituida por 20 memorias escritas por los alumnos y seleccionadas aleatoriamente entre una población de 527 memorias.

Los resultados expresan que el 70 % de las memorias analizadas están en los niveles medios y superiores de reflexión. Respecto al estudio anterior se observa una mejora de un 16 %, siendo estas diferencias estadísticamente significativas. Se considera que estos resultados son muy favorables, y ratifican que se está trabajando en la línea correcta para favorecer los niveles de reflexión en la formación docente. Este estudio, realizado en dos años diferentes, presenta las limitaciones de no utilizar a los mismos alumnos como parte de muestra; para ello se ha buscado en los dos años la aleatorización de las muestras, pero la fortaleza del estudio deviene de realizar una evaluación del programa o proceso llevado a cabo y no de los alumnos participantes.

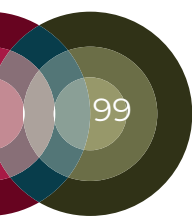
**Palabras clave:** práctica reflexiva, innovación educativa, organización escolar, pensamiento reflexivo, aprendizaje reflexivo.

---

### Como citar este artículo:

Ruiz-Bernardo, P., Mateu Pérez, R. & Baviera Serigo, A. (2021). Investigación Evaluativa sobre un proyecto para favorecer los Niveles de Reflexión en la Formación Docente. *Zona Proxima*, 34, 97-122.

Recibido: 25 de abril de 2020  
Aprobado: 19 de mayo de 2020

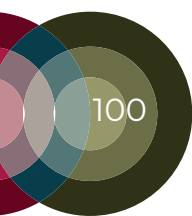


## ABSTRACT

Training a reflective teacher, who in turn will help his students to achieve reflective learning, is a task beginning on the first moment a student arrives in class, but actually peaking in the last years of their Education, when these students are doing their internship. The reason for this is that the dialectics between “thinking and doing” and “theory and practice”, which are the situations favouring the emergence of reflective practice, are initiated in the first steps of the exercise of their future profession. In this context, the main objective of the research we present is to evaluate an Action-Research project carried out with the aim to improve the practice of the Primary and Infant School Teacher’s Degree at Jaume I University (Spain), highlighting the development of reflective learning in practice. To do so, we sought to observe the level of reflection of the students reflected in their practice reports (written document) and also to compare the results obtained with those of a previous study (Gregori, Ruiz, Colomer & Escobedo, 2015), identifying the factors which influenced the management of the improvement process established after the initial diagnosis. The main technique has been documentary or content analysis, observing student reports as an object of study. The sample consisted of 20 memories written by the students and randomly selected within a population of 527 memories.

Results show that 70 % of the memories analyzed are in the middle and upper levels of reflection. This is an improvement of 16 % in comparison to the previous study, and statistical analysis confirmed that this difference is significant. These results are considered as very favourable and confirm that the present work is being done in the right direction to encourage reflective practice in teacher training. The study carried out in two different years has the limitations of not using the same students as part of the sample, for this reason the randomization of the samples has been sought in both years, but the strength of the study comes from carrying out an evaluation of the program or process carried out and not of the participating students.

**Keywords:** reflective practices, education innovation, school organization, reflective thinking, reflective learning.

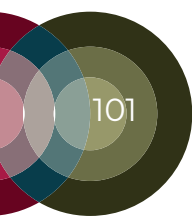


## INTRODUCCIÓN

Una de las situaciones más importantes de la formación en los grados de Maestros/as de Educación Infantil y Primaria es la realización del prácticum y de su memoria correspondiente. El prácticum es fundamental para la formación de los futuros docentes, ya que entran de pleno en las aulas, y eso les ayuda a formarse profesionalmente a la vez que van aplicando todos los conocimientos teóricos adquiridos durante el grado. Por ello, como dice Lorenzo (2012), a lo largo del tiempo se ha considerado el prácticum como un aspecto clave en la preparación de profesorado, y siempre ha estado presente desde el nacimiento del magisterio. No solo ayuda a aprender en un nuevo contexto real, sino que a la vez se va desarrollando un aprendizaje pedagógico y didáctico que difícilmente se adquiere solo con la teoría de las aulas de las universidades. Para el profesor Zabalza (1998), las prácticas constituyen una situación de aprendizaje pre-profesional en la que los alumnos aprenden diferentes estilos de inserción en la realidad educativa.

Durante el periodo de prácticas, un aspecto fundamental es la elaboración de las memorias, en las que se refleja la actuación del estudiante durante este periodo de formación. Esta memoria, al realizarse al final de los estudios, ha de ser un documento que confronte la teoría y la práctica, plasmando el pensamiento reflexivo que surge de dicha confrontación. Tal como lo comenta Pérez Burriel (2010), la memoria debe tener aspectos reflexivos, es decir, un nivel de reflexión óptimo, como la exposición de intereses y metas personales en la que se vea el resultado sobre las competencias y los conocimientos adquiridos. Gregori et al. (2015), además de recordarnos que una memoria no debe ser meramente descriptiva, también añaden que en ella se espera del estudiante que la escribe una reflexión, una evaluación de sí mismo y un análisis personal de su periodo de prácticas, para que finalmente llegue a comprender la realidad educativa para la que se está preparando. En definitiva, se espera una memoria en la que el alumno reflexione, analizando el porqué y el para qué de las cosas, haciendo valoraciones y críticas justificadas, además de propuestas prácticas y mejoras y, por último, justificando todo lo posible con conocimientos teóricos adquiridos durante el grado (Muradás y Porta, 2007).

Estas prácticas ayudan a los estudiantes de magisterio a enriquecerse personalmente de una manera nueva y diferente. Cada día es una oportunidad diferente para ir formándose como futuros docentes. Cada día pasa algo diferente y se forman vínculos con sus alumnos y los maestros del centro en el que se encuentran realizando su prácticum. Zabalza (2011) dice que, en ocasiones, se observa un encantamiento emocional de los alumnos de prácticas que los lleva a pasar por alto aspectos más relevantes y a no recorrer todo el proceso de reflexión y aprendizaje, y eso hace que se deje en un segundo plano el relacionar los conocimientos académicos adquiridos en la univer-



sidad con la práctica diaria que se está viviendo en el colegio. Según Schön (1992), es muy importante adquirir un lenguaje y un pensamiento reflexivo durante el periodo de prácticas, ya que es el momento en el que se debe desarrollar la capacidad de analizar, lo cual es difícil de conseguir en las asignaturas teóricas del grado.

## PENSAMIENTO REFLEXIVO

Para González Moreno (2012), el pensamiento reflexivo es la capacidad de reformular nuestros propios pensamientos, utilizando el lenguaje, lo cual lleva a reflexionar sobre las acciones y el comportamiento de uno mismo y de los demás. Es una habilidad compleja que permite que el propio individuo la aplique a sus expresiones verbales y le hacen ser más consciente de las acciones consecuentes.

Este nivel de pensamiento es de gran importancia en el mundo actual. El conseguir la capacidad de pensar reflexivamente ayuda a acceder a todos los campos del saber, a aumentar la capacidad de analizar y a sintetizar. En muchas ocasiones se da por hecho que el alumnado posee una capacidad para pensar reflexivamente sin haberles ayudado a conseguirlo previamente. Se piensa que los alumnos ya saben qué y cómo es. Sin embargo, al analizar los niveles de reflexión de las memorias realizadas por ellos demuestran que no es así (Gregori et al. 2015 y Muradás y Porta 2007). Por ello, Schön (1992) comenta que las situaciones de enseñanza-aprendizaje nos deben aportar recursos teóricos, prácticos y metodológicos, para así poder razonar y reflexionar durante todo el proceso, dándonos cuenta del proceso, y así conseguir transformarlo.

## NIVELES DE REFLEXIÓN

Actualmente, la pregunta que más interesa a quienes buscan desarrollar este pensamiento reflexivo es ¿cómo se mide esta competencia o capacidad reflexiva? Son muchos los autores que han buscado establecer algunos parámetros para medirlo. Por ejemplo, en un artículo de Bretones Román (2013) se presenta cuatro niveles de reflexión que él denomina perspectivas teóricas basándose en diferentes autores (Liston y Zeichner, 1993; Zeichner y Liston 1999 y Korthagen, 2010). En la tabla 1 se puede observar estos niveles.

**Tabla 1.** Niveles de Reflexión. Propuesto por Bretones Román (2013)

| Nivel | TIPO DE REFLEXIÓN   |
|-------|---|
| 1     | Académico, tradicional o conservador, basado en los contenidos culturales que se transmiten, así como la subordinación de la práctica docente a la teoría pedagógica.   |
| 2     | Técnico o de eficacia social, que da prioridad al dominio de una serie de habilidades, competencias docentes específicas, es decir, prioridad de la práctica sobre la teoría.   |
| 3     | Reflexivo, pone el acento en el desarrollo de habilidades intelectuales y en la toma de decisiones en el trabajo del aula, estableciendo así un vínculo entre la teoría y la práctica.  |
| 4     | Crítico o de construcción social, sumando los objetivos de las tres perspectivas anteriores y proclamando la necesidad de una formación amplia del futuro profesor que incluya la dimensión moral, social y política o de compromiso con una sociedad más justa y la mejora de las condiciones laborales de los docentes. |

Por otra parte, Muradás y Porta (2007), en un esfuerzo por sintetizar las diferentes propuestas que existían, han elaborado unos niveles que van desde 0 a 5 (6 niveles). El nivel 0 parte de la simple descripción de los hechos el cual no reporta ningún elemento reflexivo, y el nivel 6 es la fusión de la teoría y la práctica para justificar pensamientos explicativos o acciones abordadas en la clase desde la reflexión.

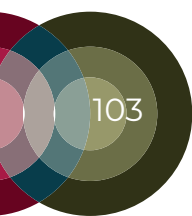
Los niveles que propone son los siguientes (ver tabla 2):

**Tabla 2.** Niveles de Reflexión. Propuesto por Muradás y Porta (2007)

| Nivel | TIPO DE REFLEXIÓN   |
|-------|---|
| 0     | Discurso factual  |
| 1     | Análisis: descripciones pormenorizadas                                  |
| 2     | Explicaciones del porqué o para qué: analizando el sentido de la acción |
| 3     | Valoraciones y/o críticas   |
| 4     | Propuestas prácticas y/o mejoras: otras posibilidades de acción.        |
| 5     | Justificación con apoyo científico.                                     |

Si bien existen diversas formas de medir el pensamiento reflexivo, según diversos autores (Lamas y D'uniam, 2016; Larrivee, 2008; Frederick, 2005), las presentadas en las tablas 1 y 2 son las selec-





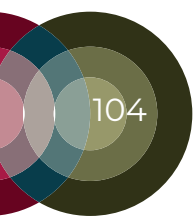
cionadas para realizar la actual investigación, ya que al haber sido utilizadas en una investigación anterior (Gregori et al., 2015), se desea hacer una comparación, y por ello conviene conservar el mismo parámetro de medición.

Mejorar los niveles de reflexión puede tener muchos modelos de actuación, algunos basado en el desarrollo de unas prácticas reflexivas. La práctica reflexiva, según Barnett (1992), es un medio para estimular a los estudiantes a que desarrollen su capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un pensamiento crítico. Es decir, que es el espacio donde especialmente tiene lugar el desarrollo del pensamiento reflexivo; por ello se entiende las prácticas reflexivas como itinerario de desarrollo profesional. Esta es una visión constructivista del aprendizaje práctico del estudiante, según el cual el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación, no un conocimiento creado con anterioridad por terceros (tutores o supervisores) y transmitidos por ellos (Domingo, 2013). Para Domingo (2013), las prácticas reflexivas promueven un aprendizaje profundo, ya que articula el pensamiento y el ser de la persona, así como su acción. Es un modelo que parte de la persona y no de un saber teórico. Por esto se puede decir que un nivel de reflexión de calidad solo tiene lugar si existe un espacio de prácticas reflexivas que lo suscite.

Por otro lado, también lo confirma Tallaferro (2006), quien dice que es responsabilidad de los formadores de docentes que su alumnado desarrolle su formación de manera reflexiva, ya que así forjarán un aprendizaje permanente. El estudiante de magisterio, por medio de las prácticas reflexivas, logra un conocimiento metacognitivo de sus competencias, habilidades y capacidades, y este conocimiento de sí mismo, a nivel profesional, le permite reestructurar su itinerario personal de formación universitaria cuando aún está en el periodo de formación inicial (Domingo, 2013). Además, López y Basto (2010) dicen que los estudiantes y docentes deben ser autónomos, pensando en la educación siempre a través de la reflexión sobre lo que ocurre dentro de sus aulas.

Otro factor que favorece el aumento de los niveles de reflexión es el desarrollo de la innovación educativa en el aula. A partir de investigaciones como las de Johnson, Johnson y Smith (2000) y De Ketele (2001) se ha observado que el uso de metodologías activas para enseñar a los alumnos en las clases se puede considerar como un precursor de la reflexión y del sentido crítico, tanto para el alumno como para el docente (que busca innovar en sus clases). Por ello, también se analizará, además del nivel de reflexión del alumnado, las metodologías que observan en las clases y las que eligen en el momento de realizar la planificación y desarrollar sus clases. Para valorar qué se considera metodologías activas utilizamos la propuesta de Fernández March (2006). En dichas metodologías podemos ver desde modelos más tradicionales, en los que la participación y control del estudiante es mínima (exposición/Lección Magistral), hasta metodologías activas y participativas,





que siguen un modelo más innovador (como el Aprendizaje cooperativo, el Aprendizaje orientado a proyectos, Aprendizaje basado en problemas y el Aprendizaje de estudio de casos).

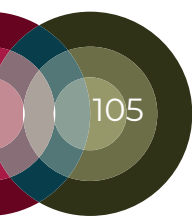
## SITUACIÓN Y CONTEXTO DEL PRÁCTICUM EN EL GRADO DE MAGISTERIO

La necesidad surge de la experiencia al leer y observar que en las memorias de las prácticas que se realizan durante el tercer y cuarto curso de la formación de grado de maestro/a, tanto de infantil como de primaria, los alumnos utilizan diferentes criterios o concepciones al momento de redactar las mismas. Situación que se agudizaba aún más cuando el profesorado que evalúa el prácticum y las correspondientes memorias considera que casi todas las posibilidades manifestadas por los alumnos eran válidas. Lo cual, además, ponía en duda la calidad de las evaluaciones que se realizan al final del proceso.

También se observaba esta necesidad dentro del grupo de Coordinación de Prácticas de Maestro de Infantil y Primaria, ya que deseaban que las memorias sean cada vez más reflexivas, críticas y que vinculen la teoría adquirida con la práctica que están observando y posteriormente desarrollando. Sin lo cual la calidad de la formación está en juego (Sánchez, et al., 2015).

Por último, se observó la necesidad de crear un espacio de reflexión continua, acerca de la mejora de la formación docente. Espacio del cual se pudieran extraer propuestas de adaptación al entorno cercano surgido de la realidad de las prácticas, como también propuestas de innovación docente en las aulas de magisterio. Estas necesidades dieron lugar a la creación del Seminario Permanente de Innovación Educativa (SPIE), para la “Mejora de la formación de los maestros a través de procesos de investigación-acción en las prácticas externas”, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad Jaume I el 22/2/2012. Estas convocatorias sirven para tener un registro de las investigaciones y acciones de los docentes de la universidad y para que puedan solicitar ayudas. En 2014, desde el Departamento de Educación se elevó la propuesta de realizar un proyecto de investigación-acción para la mejora del prácticum. El proceso de todas las acciones llevadas a cabo durante este proyecto se ha publicado en un artículo científico en Ruiz-Bernardo, Sánchez-Tarazaga y Mateu-Pérez (2018). El objetivo final del proyecto era aumentar la capacidad reflexiva de los alumnos durante el prácticum para aumentar la calidad de este.

A modo de continuación de dicho proyecto surge el trabajo que presentamos, que tiene por objetivo principal realizar una valoración del proyecto de investigación-acción llevado a cabo para la mejora del prácticum del Grado de Maestro/a de Primaria e Infantil, resaltando en especial



el aprendizaje reflexivo desarrollado en las prácticas. Como objetivos específicos se proponen los siguientes:

- Observar el nivel de reflexión de los estudiantes en prácticas reflejado en sus memorias, dos años después de haber iniciado un proyecto de Investigación-Acción.
- Comparar resultados con estudios realizados años anteriores.
- Explorar los factores que han influenciado en la gestión del proceso de mejora y han ayudado a favorecer el desarrollo de los niveles de reflexión.

## METODOLOGÍA

Se utilizó la investigación evaluativa, ya que el objetivo principal de esta investigación era realizar una valoración del proyecto de innovación educativa llevado a cabo para la mejora del prácticum del grado de maestro/a, resaltando en especial el aprendizaje reflexivo desarrollado en las prácticas.

De la Orden (1985) define la investigación evaluativa como un proceso sistemático de recogida de datos y análisis de información fiable y válida para la toma de decisiones sobre un programa o modelo educativo.

Por ello, este enfoque se adapta muy bien, en tanto que se busca medir o valorar una realidad para compararla con un modelo previo planteado; posteriormente, con los datos aportados en el informe evaluativo, se tomarán unas decisiones para seguir mejorando el prácticum.

Se utilizó un enfoque mixto, ya que el objeto de estudio de esta investigación se ha de observar desde diversos ángulos. El enfoque mixto permite vincular los datos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio; esto permite la conversión de datos cualitativos en cuantitativos y viceversa (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

## MUESTRA

La muestra de este trabajo está conformada por 20 documentos (memorias de prácticas) realizados por el alumnado del Grado en Maestro/a de Educación Infantil y Primaria una vez finalizan su prácticum. La selección de las memorias se realizó a través de un muestreo aleatorio, dentro de una población de 527 memorias. Una vez seleccionadas, se contactó con los tutores para que nos facilitasen las memorias. Se analizaron memorias de prácticum I el cual se realiza en el 3<sup>er</sup> curso,

con una duración de 10 semanas, y de prácticum II, que se realiza en 4º curso, el cual se lleva a cabo durante 15 semanas. En la tabla 3 se presenta el resumen de las memorias seleccionadas.

**Tabla 3.** Resumen de la selección aleatoria de las memorias

|          | prácticum I | prácticum II |
|----------|-------------|--------------|
| Primaria | 8           | 3            |
| Infantil | 2           | 7            |

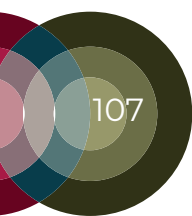
## INSTRUMENTOS

Los datos de las memorias fueron analizados a través de un instrumento de observación creado para plasmar los resultados bajo el soporte del formulario Google. En dicho instrumento es una copia del utilizado en la investigación anterior (Gregori et al., 2015), para poder realizar luego una comparación, y se tuvo en cuenta cuatro categorías para poder fundamentar correctamente este trabajo:

- *Contextos del centro escolar:* aquí se recogen diferentes subcategorías como su ubicación, titularidad y tamaño de los centros.
- *Contexto del aula:* en esta categoría se recogen diferentes características del aula, como el número de alumnos, cursos y ciclos. Métodos de enseñanza y planificación del supervisor.
- *Métodos de enseñanza del estudiante:* bajo esta categoría se recogen las actividades y el modelo de metodología que utiliza el alumno en prácticas: tradicional o innovador.
- *Niveles de reflexión:* en este apartado se analizan los pensamientos del estudiante a partir de su estancia de prácticas y se clasifican según los niveles de reflexión explicados en el marco teórico (Muradás y Porta, 2007).

## PROCEDIMIENTO

Una vez obtenidas las memorias, se procedió al análisis cualitativo de contenido (López-Aranguren, 1986) que es una técnica utilizada para seleccionar e interpretar textos según las categorías previstas anteriormente. Los datos obtenidos fueron volcados directamente en el formulario de Google. Al finalizar la selección de texto se traspasó los resultados al Atlas-ti para el análisis de



contenido cualitativo y se redujo algunos datos para transformarlos en cuantitativos y poder hacer algunas sumas de frecuencias y un análisis  $\chi^2$  para ver si existían diferencias significativas entre el estudio anterior y el actual.

## CRITERIOS ÉTICOS

Respecto a las estrategias que hemos seguido para consolidar el criterio de Valor de Verdad (Guba & Lincoln, 1981)<sup>1</sup> y dar rigor científico a la investigación se destacan las siguientes:

- Triangulación de fuentes: se analizó las memorias de prácticum I y II (las cuales son de cursos diferentes) y de la formación de Maestro de Infantil y de Primaria (dos grados diferentes).
- Recogida de información de adecuación referencial: para poder cumplir con esta característica se buscó una muestra que representara a la población mediante un tipo de muestreo aleatorio.

También resguardó el anonimato de los documentos, para evitar la identificación del alumno que escribió la memoria. Las citas textuales de los trabajos de los alumnos también se encuentran codificadas según el criterio establecido previamente.

## RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos siguiendo el orden de las variables descriptivas estudiadas para entender el contexto de los centros educativos a los que refieren las memorias de prácticas.

### DATOS GENERALES DE LA MUESTRA

#### Contexto del centro escolar

Dentro de esta variable se encuentran las subcategorías ubicación, titularidad y tamaño del centro. Tal como se puede observar en la tabla 4, predominan las realizadas en colegios públicos (85 %) y ubicadas en zonas litorales de la provincia de Castellón (65 %).

<sup>1</sup> Este criterio se refiere a la credibilidad o validez interna de la investigación. El cual busca que los datos recogidos sean imagen de la realidad que se estudia, y así evitar la tendencia o subjetividad del observador.

**Tabla 4.** Datos descriptivos del contexto de las memorias

| Ubicación          |     | Titularidad |     | Tamaño     |     |
|--------------------|-----|-------------|-----|------------|-----|
| Castellón Capital  | 25% | Público     | 85% | Hasta 100  | 5%  |
| Zona Litoral       | 65% | Concertado  | 10% | Hasta 500  | 80% |
| Zona Interior      | 5%  | Privado     | 5%  | Hasta 1000 | 15% |
| Zona Internacional | 5%  |             |     |            |     |

■ **CONTEXTO DEL AULA**

En este apartado comentaremos algunas de las características generales de las aulas donde los estudiantes en prácticas han trabajado durante su estancia. En la tabla 5 se presenta la distribución de los alumnos en prácticas por tipos de ciclos en primaria y de aulas en Infantil.

**Tabla 5.** Distribución de los estudiantes en tipos de aulas

| Primaria  |     | Infantil  |      |
|-----------|-----|-----------|------|
| 1er ciclo | 45  | 1er curso | 44 % |
| 2º ciclo  | 36% | 2º curso  | 22 % |
| 3er ciclo | 18% | 3er curso | 33 % |

El alumnado por aula varía entre 17 y 26 en la mayoría de los casos; en Primaria, el número más alto de alumnos por aula es de 30 y el más bajo de 17. En cambio, en Infantil el grupo más grande es de 26 y el más reducido es de 13.

■ **MÉTODOS DIDÁCTICOS DEL SUPERVISOR**

Para poder analizar el método didáctico de los supervisores se tuvo en cuenta las propuestas metodológicas de Fernández March (2006).

Se puede observar que en la mayoría de los casos los métodos utilizados para infantil son más innovadores (Aprendizaje orientados en Proyectos y aprendizaje cooperativo). En cambio, en Educación Primaria tienden a serlo menos (explicación oral con apoyo de pizarra). Esto no quiere decir que en Infantil no haya supervisores con metodología tradicional o que en Primaria no se

trabajan con metodologías innovadoras, pero en un número bajo de casos. En la siguiente tabla 6 se presenta los datos desagregados sobre las metodologías del supervisor.

**Tabla 6.** Metodología del supervisor observado por los alumnos de prácticas

| Primaria    |           |       | Infantil    |           |       |
|-------------|-----------|-------|-------------|-----------|-------|
| Tradicional | Innovador | Mixto | Tradicional | Innovador | Mixto |
| 6           | 4         | 1     | 2           | 5         | 2     |
| 30%         | 20%       | 5%    | 10%         | 25%       | 10%   |

Una frase citada por un alumno en su memoria ejemplifica la innovación docente que se observa en su aula:

La metodología de mi supervisora se basa en hacer partícipes a todos los niños de su propio aprendizaje: elegir el trabajo de manera democrática haciendo que *“un cambio mínimo, un pequeño gesto o una sola palabra puedan generar un efecto impresionante”*, como afirman Masterpasqua y Perna (1997). Y que los niños trabajen en ese momento lo que más les motive. (A1PII-2017)<sup>2</sup>

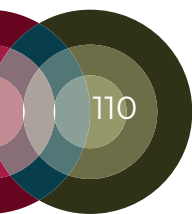
Por otra parte, el modelo tradicional es el más frecuente en primaria. A continuación, un ejemplo de un comentario hecho por un alumno en su memoria:

El profesor impone sus clases de forma autoritaria, sin ningún tipo de voluntad para que los alumnos desarrollen su espíritu crítico; no tiene espacio la opinión del alumnado en las actividades propuestas en el aula, y esto crea una gran desmotivación a la hora de realizar las tareas de clase. (A14PI-2017)

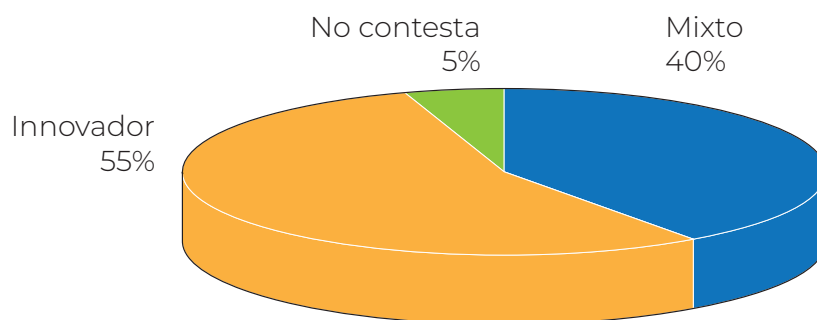
Los datos globales de las metodologías observadas en las memorias se presentan en la siguiente figura 1.

Como observamos en la figura 1, el método tradicional (45 %) sigue siendo el más utilizado por los docentes, aunque hay un porcentaje muy elevado (40 %) que combina ambos métodos (mixto) el 5 % restante no contesta.

<sup>2</sup> Este código corresponde A14 (A: alumno), 14 (número del alumno), PII (prácticum II) y 2017 (año de la memoria).



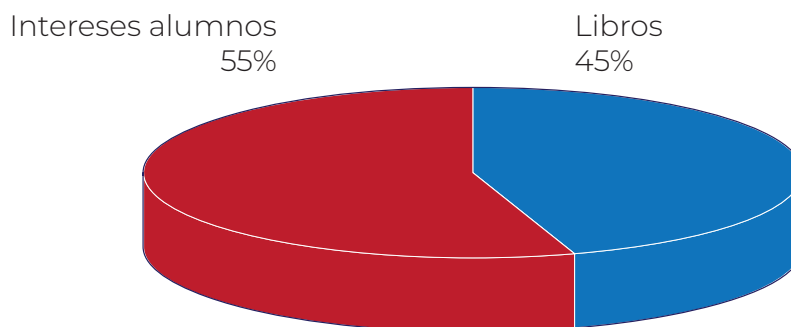
**Figura 1.** Métodos didácticos de los Supervisores



**Fuente:** Elaboración propia

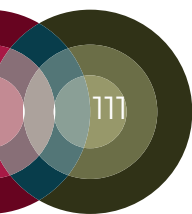
Respecto a la **planificación de actividades** de los supervisores: Un 45 % basa su planificación según la organización del libro de texto; en cambio, el 55 % centra su planificación en los intereses que les surgen a sus alumnos. Dos de los supervisores que planifican sus actividades en los intereses de sus alumnos también tienen libros para tareas específicas como grafomotricidad (figura 2).

**Figura 2.** Planificación de actividades



**Fuente:** Elaboración propia

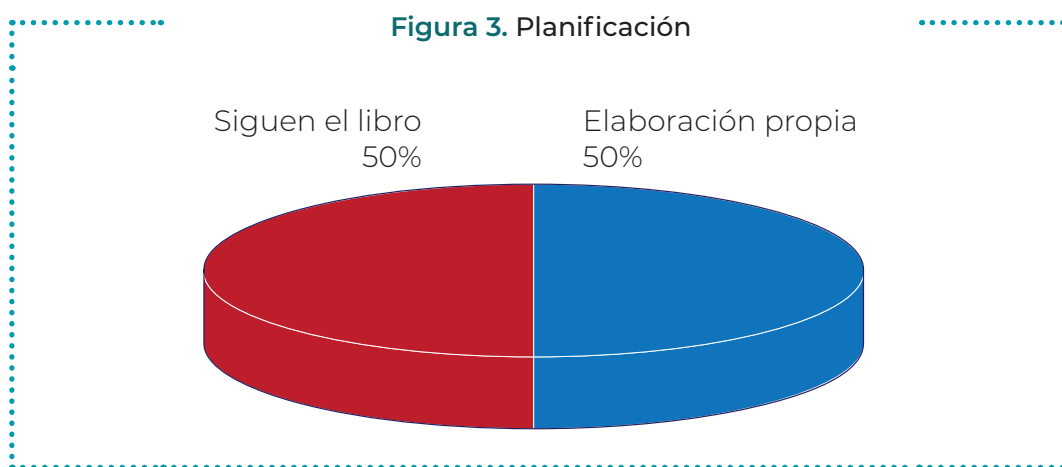




#### ■ MÉTODOS DIDÁCTICOS DEL ESTUDIANTE

A la hora de analizar los métodos utilizados por los estudiantes se tuvo en cuenta las siguientes subcategorías: planificación de las unidades o de los proyectos que han llevado a cabo, modelo didáctico utilizado, cómo han planificado sus actividades y los puntos importantes de sus unidades didácticas o proyectos.

Respecto a **la planificación**, las memorias de los estudiantes indican que el 50% realizan su planificación y elabora sus propias actividades y la otra mitad sigue el libro, “que es lo que les han dicho sus supervisores”. Algunos de estos siguen el libro, pero también han creado alguna actividad complementaria (figura 3).



**Fuente:** Elaboración propia

Estos comentarios reflejan la planificación del estudiante:

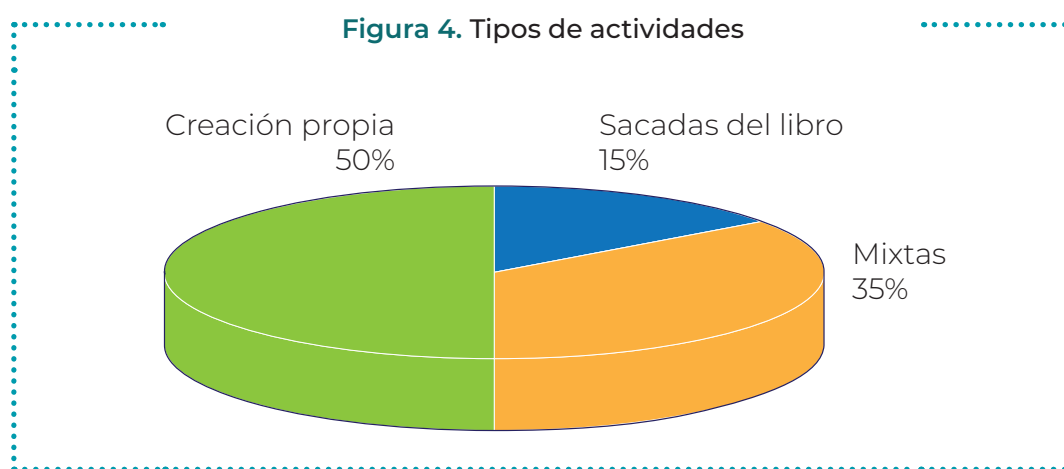
Tuve que seguir trabajando con esos libros de forma imperativa, puesto que, como me decían las maestras: “Los padres han pagado esos libros y tenemos que terminarlos. (A9PII-2017)

Se trabaja por proyectos, siendo la maestra la encargada de preparar cada una de las sesiones que se llevan a cabo y siempre atendiendo a la diversidad del aula. (A12PI-2017)

El **método didáctico** empleado por los estudiantes en prácticas es variado: en algunos casos se alternan modelos tradicionales con modelos innovadores, y en otros casos se observa explicación oral con apoyo de pizarra con estudio de casos o trabajo cooperativo.

El 65 % de los casos de metodología innovadora utiliza el aprendizaje basado en proyectos, seguida por el aprendizaje cooperativo. En cambio, en los casos de metodología tradicional destaca la explicación oral con apoyo de pizarra, con un 80 %.

En relación con el **tipo de actividades** que utilizan los estudiantes, predominan las actividades creadas por los alumnos. Encontramos que 10 estudiantes crean sus propias actividades en su intervención, 7 son mixtas y 3 siguen el libro de texto (figura 4).

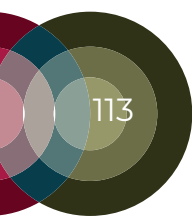


**Fuente:** Elaboración propia

En términos generales, podemos observar que tanto los estudiantes de Primaria como de Infantil intentan innovar creando actividades más participativas y dinámicas, pero teniendo en cuenta la libertad que les dan sus maestros supervisores (dependerá si es mayor o menor).

Lo podemos observar en comentarios como este:

Para que todo el trabajo no estuviese solo reflejado en fichas o en el libro, le planteé a la maestra que estaba conmigo decorar el aula (...). Los alumnos participaron activamente. (A2PI-2017)



Este breve estudio de contexto hace evidente la variabilidad en los datos que se encuentran en las memorias.

A continuación, se comentarán los resultados en función de los objetivos planteados para esta investigación:

### NIVEL DE REFLEXIÓN DEL ESTUDIANTADO

En este apartado, se analiza la interdependencia entre la teoría y la práctica en el prácticum, la valoración de sus intervenciones y las reflexiones de los estudiantes, determinando si las prácticas fueron técnicas o reflexivas (Bretones Román, 2013).

Observamos que en las memorias de los estudiantes el 60% de ellos relacionan la práctica con la teoría que han aprendido en los cursos anteriores, es decir, modelos de enseñanza o técnicas de enseñanza del supervisor con el marco teórico aportado por la titulación de Grado de Maestro Infantil y Primaria. Nombran bastantes intelectuales relacionados con la educación, destacando la presencia de la Teoría del Desarrollo de Piaget. Aunque el 40 % de las memorias analizadas no contemplan este aspecto (relación: Teoría - Práctica).

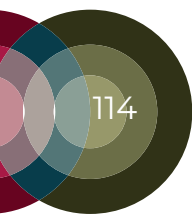
Las asignaturas más nombradas en las memorias como fuente de recursos son Organización Escolar, Educación para la diversidad y Didáctica General.

Para los objetivos planteados me he fijado en Vygotsky, autor comentado en Educación, para la diversidad. Lo importante es que todos los niños den lo máximo de sí mismos, y además plantear retos abordables para los niños, es decir, están dentro de la zona de desarrollo de los niños, con retos posibles. (A8PII-2017)

Según las memorias analizadas, estos marcos teóricos ayudan a conocer diferentes metodologías, funcionamiento de centros, etc., que han podido observar en persona y llevarlo a cabo. En concreto, aparecen autores como Piaget, Huerta, Arnau, Decroly, Vygotsky, De Vries, Ausubel, entre otros.

Sin embargo, también encontramos memorias en las que se echa en falta la adquisición de más conocimientos teóricos, y se llega a calificar a la universidad de insuficiente.

Me faltaba conocer más técnicas y procedimientos a realizar. Podrían explicar más en la universidad. (A1PII-2017)



El 75 % de los alumnos, que representa a 15 memorias del total, realizan una valoración reflexiva de su intervención del prácticum, y el 25 % restante representa 5 memorias que no valoran su intervención docente.

El tipo de reflexión de los estudiantes, como hemos dicho anteriormente, siguiendo la clasificación de Muradás y Porta (2007), es predominantemente de tipo 3, es decir, de reflexión que entremezcla valoraciones y/o críticas, puesto que valoran positiva o negativamente lo que van observando y analizando durante el prácticum. Ejemplos de críticas son:

Uno de los problemas que he encontrado ha sido las conexiones a internet del centro. No se mostraba mucho interés por arreglarlo y generaba muchos problemas. (A8PII-2017)

En el colegio la resolución de conflictos se resuelve con un simple perdón. Pienso que el perdón es insuficiente, si no comprenden, por qué lo piden. Yo pienso que tendríamos que dialogar más con el alumnado e intentar queé pueda entender que es lo correcto, es decir, trabajar la empatía. (A1PII-2017)

Finalmente, podemos observar que el nivel 0 (Discurso factual) ha bajado de un 19 a 0 %. Son datos muy positivos respecto a los niveles de reflexión de los estudiantes.

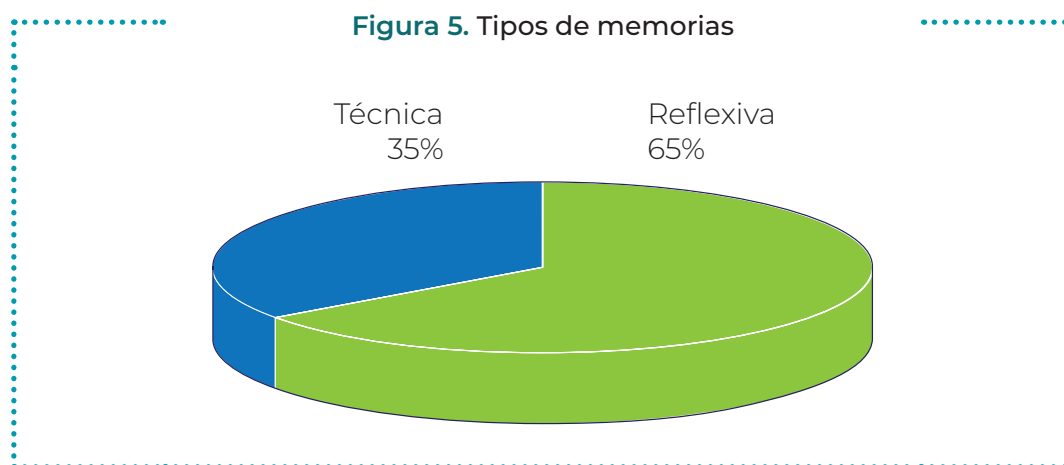
En la tabla 7 se presenta el resumen de todos los casos .

**Tabla 7.** Niveles de reflexión de los estudiantes de las memorias analizadas

| Nivel | TIPO DE REFLEXIÓN   | %   |
|-------|---|-----|
| 0     | Discurso factual  | 0%  |
| 1     | Análisis: descripciones pormenorizadas                                  | 25% |
| 2     | Explicaciones del porqué o para qué: analizando el sentido de la acción | 5%  |
| 3     | Valoraciones y/o críticas   | 30% |
| 4     | Propuestas prácticas y/o mejoras: otras posibilidades de acción.        | 25% |
| 5     | Justificación con apoyo científico.                                     | 15% |

Por último, los niveles de reflexión que hemos observado en las memorias nos permiten determinar la perspectiva desde la que han realizado las prácticas los estudiantes. Observamos 13 memorias con perspectiva reflexiva (65 %), como se enfatiza en las habilidades intelectuales y la

relación entre la teoría y la práctica, y 7 memorias (35 %) con perspectiva técnica, en las que se da prioridad a las capacidades adquiridas en la práctica (figura 5).



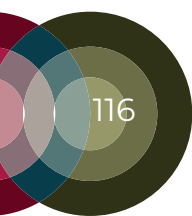
**Fuente:** Elaboración propia

## COMPARACIÓN ENTRE RESULTADOS DE DIFERENTES INVESTIGACIONES

En este apartado se comparan todos los aspectos abordados en el objetivo anterior, a excepción del contexto. Para comparar utilizaremos el “Estudio documental sobre los procesos reflexivos que alcanzan los alumnos durante el periodo de prácticas” (Gregori et al., 2015), de forma que podremos observar si se han mejorado los niveles de reflexión, para así saber si las medidas empleadas han sido las correctas o no, y fortalecer aquellos aspectos que se deben continuar trabajando y repensar los que hay que mejorar.

Por una parte, se observa que en el estudio realizado por Gregori et al. (2015) un 74.4 % presentaba su **metodología** descrita; en cambio, en el estudio actual se observa un incremento hasta el 95 % de los estudiantes que han descrito su metodología.

Con respecto a la **planificación**, las memorias de los estudiantes del estudio de Gregori et al. (2015) expresan que un 47.2 % centra su planificación en el orden que sugiere el libro, mientras que un 38.9 % elabora actividades propias, mientras que el resto no lo especifica. En cambio, en el estudio realizado 2 años después se observa que un 50% planifica según sugiere el libro, frente al



otro 50% que elaboran su propia planificación. Por lo que se puede decir que han aumentado las planificaciones propias comparadas con el estudio anterior.

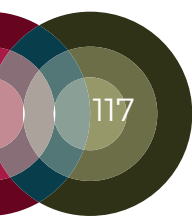
Los **métodos didácticos** utilizados por los estudiantes continúan siendo muy variados, alternando en bastantes casos modelos tradicionales con modelos innovadores. En el estudio realizado por Gregori et al. (2015) se observa que del modelo innovador predomina el “aprendizaje orientado a proyectos”, con un 41.7 %, y del tradicional destaca la explicación oral con apoyo de la pizarra, con un 52.8 %. En este estudio continúan predominando los mismos tipos de métodos didácticos; en el innovador, el “aprendizaje orientado a proyectos”, con un 65 %, y en el método tradicional predomina claramente la explicación oral con apoyo de pizarra, con un 80%.

Con relación al tipo de **actividades** que utilizan los estudiantes del estudio realizado en 2015, predominan las actividades mixtas, creadas por los alumnos y las que proponen el libro de texto. Es decir, el 78% de estudiantes realizó actividades mixtas, el 19 % crea todas las actividades de su intervención, y solo 3 % sigue las que propone el libro. En el estudio reciente se puede observar que el 50 % de los alumnos elabora sus propias actividades, 35 % hace actividades mixtas, y en última posición encontramos un 15 % que sigue las actividades que propone el libro de texto.

Las memorias analizadas durante el primer estudio indican que el 41.6 % de ellos relaciona la práctica con la teoría que han aprendido en cursos anteriores; 16.6 % comenta en sus memorias que los conocimientos de los cursos anteriores no les han servido en su prácticum, y el 41.8 % no contempla este aspecto en sus memorias. En cambio, en el estudio posterior se puede observar que un 75 % de los estudiantes sí relacionó sus conocimientos adquiridos en cursos anteriores con su prácticum, comparado con el 25 % que no lo ha hecho.

En el estudio previo se observa que el 72.2 % realiza una valoración reflexiva de su intervención en el prácticum, seguido del 8.3 % que no valora su intervención docente, y por último el 19,5 % que lo hace de manera muy breve y en general. respecto a los resultados, en este último estudio se observa que un 75 % de las memorias analizadas sí realiza una valoración reflexiva y un 25 % no lo hace o lo realiza de manera muy breve.

Para finalizar, según los aspectos descritos en sus reflexiones sobre su intervención, se podrían clasificar si las memorias corresponden a un tipo reflexivo o a un tipo técnico. Los datos se observan en la tabla 8.



**Tabla 8.** Memorias tipo reflexivo y tipo técnico

|                | 2015 | 2017 |
|----------------|------|------|
| Tipo Reflexiva | 62%  | 65%  |
| Tipo Técnica   | 38%  | 35%  |

En definitiva, el último estudio revela una mejora generalizada en varios aspectos; en concreto se observa que:

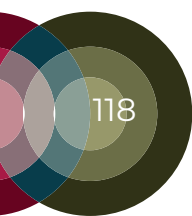
- Un 20,6 % más de memorias presentan el apartado de metodología.
- Un 11,1 % más de los alumnos ha realizado planificaciones propias.
- Un 23,3 % más de alumnos ha utilizado los métodos didácticos activos o innovadores (principalmente aprendizaje orientado a proyectos).
- Un 31 % más de los alumnos ha creado sus propias actividades.
- Un 33,4 % más de alumnos ha relacionado la teoría con la práctica.
- Un 2,8 % más de alumnos ha realizado una reflexión sobre su intervención en el prácticum.

Para poder comparar los niveles de reflexión de los dos estudios se presenta la tabla 9, siguiendo las categorías de Muradás y Porta (2007).

**Tabla 9.** Niveles de reflexión de los estudiantes en el estudio realizado en 2015 y el actual

| Nivel | TIPO DE REFLEXIÓN   | 2015 |    | 2017 |   | 2015 | 2017 |
|-------|---|------|----|------|---|------|------|
| 0     | Discurso factual  | 19%  | 7  | 0%   | 0 | 46%  | 30%  |
| 1     | Análisis: descripciones pormenorizadas                                  | 19%  | 7  | 25%  | 5 |      |      |
| 2     | Explicaciones del porqué o para qué: analizando el sentido de la acción | 8%   | 3  | 5%   | 1 |      |      |
| 3     | Valoraciones y/o críticas   | 44%  | 15 | 30%  | 6 | 54%  | 70%  |
| 4     | Propuestas prácticas y/o mejoras: otras posibilidades de acción.        | 5%   | 2  | 25%  | 5 |      |      |
| 5     | Justificación con apoyo científico.                                     | 5%   | 2  | 15%  | 3 |      |      |





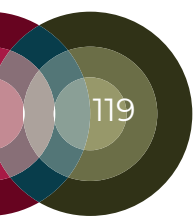
Para comprobar si estas diferencias eran significativas se realizó una prueba de  $\chi^2$  (para para adecuarnos a la bondad de ajuste se han sumado las categorías, agrupando las tres más altas, por un lado, y las tres más bajas, por otro lado, así los valores comparables han sido mayores de 5 unidades; además, hay que considerar que las memorias han sido seleccionadas aleatoriamente) y con una fiabilidad de 99 % ( $p \geq 0,001$ ) se asume que las mejoras observadas no se deben al azar.

## FACTORES QUE MEJORAN LOS NIVELES DE REFLEXIÓN

En este apartado el objetivo es reflexionar sobre los factores que han ayudado a favorecer las prácticas reflexivas. Para ello se analiza lo sucedido durante el proceso de mejora que se redacta en el artículo “La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad del prácticum de magisterio” (Ruiz-Bernardo et al., 2018). A continuación, se mencionan algunos factores que surgen de esta reflexión:

Se puede considerar que proceso de I-A es un factor que ha favorecido y ayudado al desarrollo o potenciación del pensamiento reflexivos. Ya que es un proceso que involucra a todos los agentes relacionados con el objeto de mejora, y así ha sido, promoviendo en los participantes un mayor compromiso y empoderándoles para poder realizar los cambios propuestos. Aunque el texto del artículo relata mejoras a nivel técnico con respecto a la coordinación de los agentes (Ruiz-Bernardo et al., 2016), y mejoras en las guías para la elaboración de las memorias introduciendo ítems que favorecen la reflexión, estas por sí sola no hubiesen provocado la mejora si no fueran los mismos actores los generadores de dichos cambios, puesto que ellos los han propuestos, y son ellos los que ayudan a llevarlos a cabo. También hay que destacar que todos estos cambios se han transmitido por medio de recurrentes acciones de formación que han involucrado a diversos agentes, generando confianza en las acciones que se llevaban a cabo, ya que se basaban en acuerdos de propuestas realizadas por los participantes. Por ello es importante resaltar que otro factor que ha colaborado ha sido el compromiso de los participantes en el proceso de mejora. En este punto se observa que coincide con lo que manifiesta Domingo (2013), ya que una práctica reflexiva requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita.

Otro factor estudiado ha sido el rol de los supervisores y los contextos de aulas. El estudio descriptivo hace evidente la gran variabilidad que se observa en las memorias con respecto a los contextos donde se han desarrollado dichas prácticas. Los resultados han reflejado que hay muchas diferencias entre los métodos didácticos tanto de los supervisores y estudiantes en prácticas en Educación Primaria y de los supervisores y estudiantes en Educación Infantil. En Educación Primaria hemos encontrado más metodologías tradicionales comparadas con las encontradas en Infantil, donde



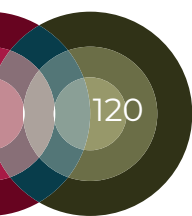
destaca la innovación, y sobre todo el Aprendizaje Basado en Proyectos, como el eje de la acción educadora de Infantil. Pero en general se observa que ha aumentado el uso de metodologías activas en el aula por parte de los estudiantes en prácticas. Entre los ítems que se han introducido en el guion de prácticas se les forzaba a realizar una innovación en el aula. Evidentemente, esta acción ha dado frutos y ha servido para ayudar a los alumnos a reflexionar sobre cómo introducir una mejora. Esta acción ha favorecido sin duda el pensamiento reflexivo.

También se ha observado que en las memorias de prácticum II tienen la posibilidad de poder cuestionar y comparar más aspectos, ya que pueden explicar las diferencias entre su prácticum I y el II (un nuevo ítem introducido en la guía de prácticas). Algo que en las memorias de prácticum I no se puede encontrar. Nuevamente este hecho ha ayudado a los alumnos a reflexionar sobre las competencias propias al principio de este tiempo de prácticas y al final.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez realizado el análisis de las memorias y de sus resultados, se retoman los objetivos principales de esta investigación evaluativa y se presentan las principales conclusiones.

Con respecto al primer objetivo: *Observar el nivel de reflexión de los estudiantes en prácticas reflejado en sus memorias, unos años después de haber iniciado un proyecto de investigación-acción*, las memorias continúan siendo el reflejo escrito de la capacidad reflexiva de los estudiantes, al mismo tiempo, el hecho de tener que escribir las experiencias de las prácticas realizadas siguiendo una guía que se ofrece a los estudiantes, hacen de estas unas herramientas ideales para hacer aflorar la reflexión. Esta herramienta se potencia si existe una adecuada orientación por parte de los tutores y los supervisores de las prácticas. Por ello, a través del análisis de contenido de las memorias se ha observado que casi el 70 % de los estudiantes se encuentra en la mitad superior de los niveles propuestos por Muradás y Porta (2007). Este resultado da lugar a comentar el segundo objetivo, que consistía en *Comparar los resultados de esta investigación con estudios realizados años anteriores* (Gregori et al., 2015). Con respecto a estos resultados destacamos que en los estudios anteriores muy pocas memorias (solo el 5 %) llegaban al nivel 4 de reflexión; en cambio, en este, un 25 % lo consigue, ya que se observan propuestas de mejora. Pero sobre todo merece la pena destacar el aumento del 0 al 19 % en el nivel 5 de reflexión, con memorias que se justifiquen apoyándose en teorías científicas. En el estudio de Muradás y Porta (2007) se dice que los alumnos, en general, alcanzan el nivel medio de reflexión, en nuestro estudio hemos observado que tan solo un 30 % está por debajo de ese nivel, destacando que en el nivel 0 no hay ningún alumno, por tanto, asumimos que, si se establece una intencionalidad y un programa para orientar a los estudiantes, el nivel de



reflexión se puede aumentar (Domingo, 2013). Después de analizar los niveles de reflexiones, nos sorprende gratamente el hecho de que el nivel 5 (Justificación con apoyo científico) ha pasado de 5 a 15 %. Se puede observar cómo en algunos casos se relacionan algunos conocimientos teóricos con sus prácticas. Se valora positivamente la teoría aprendida y la consideran complementaria y necesaria para la parte práctica.

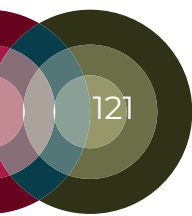
Estos datos hacen evidente que se ha observado una mejora en el fomento de un prácticum reflexivo. Que el programa llevado a cabo y descrito anteriormente mediante un proceso de investigación-acción como fruto de un Seminario de Innovación Educativa, publicado en Ruiz-Bernardo et al. (2018), ha sido efectivo y ha alcanzado las mejoras previstas.

Por último, hay que destacar que los factores (tercer objetivo de esta investigación) que se observan como potenciadores del nivel de reflexión en esta experiencia son:

- Tener una intencionalidad orientadora y un proyecto que le otorgue una metodología para alcanzar el objetivo.
- Promover una metodología que favorezca el empoderamiento, la colaboración y el compromiso, como es el caso de la investigación-acción.
- Favorecer la vinculación de la Innovación Educativa y la Práctica Reflexiva como un tándem que genera una sinergia de mejora y aprendizaje continuo.
- Proporcionar herramientas para favorecer la autoevaluación de los alumnos con respecto a las competencias adquiridas en un entorno real.
- Guiar adecuadamente el aprendizaje autónomo de los alumnos; para ello es fundamental la tarea del tutor y supervisor y el compromiso de estos con los principios del aprendizaje, es decir, la autonomía y la reflexividad en torno a la innovación en el aula y sus competencias.

Alcanzar estos objetivos mejora la calidad de la enseñanza superior en los grados de Maestros/as de Infantil y Primaria. Además, ayuda a los alumnos en prácticas a transformarse en docentes reflexivos que aprenden de sus propias prácticas.

Finalmente, se debe reconocer que el realizar un estudio comparativo en dos años diferentes, en el que han participado alumnos diferentes, conlleva limitaciones propias de este tipo de investigaciones. Pero por ello el objetivo ha estado más centrado en evaluar el programa para promover los niveles de reflexión que a las muestras en sí mismas.



Las futuras líneas de investigación están centradas en sistematizar un programa de mejora para desarrollar las prácticas reflexivas desde las aulas de la universidad en las asignaturas de los grados; así, al momento llegar al prácticum, los alumnos están más entrenados en estas estrategias.

## REFERENCIAS

- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education*. Buckingham: SRHE/ Open University Press.
- Bretones Román, A. (2013). El Prácticum de magisterio en educación primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense De Educación*, 24(2), 443-471. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n2.42088](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42088).
- De la Orden, A. (1985). *Investigación Educativa*. Madrid: Anaya.
- De Ketele, J. (2001). *L'Evaluation dans le cadre de méthodes actives*. Jornadas de Innovación Educativa. Metodologías activas y evaluación. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken: Publicia.
- Frederick, S. (2005). Cognitive reflection and decision making. *Journal of Economic Perspectives*, 19, 25-42.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- González Moreno, C. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-9.fpre>
- Gregori, L., Ruiz, P., Colomer, C. y Escobedo, P. (2015). Estudio documental sobre los procesos reflexivos que alcanzan los alumnos durante el periodo de prácticas. *XIII Symposium Internacional sobre el prácticum y las Prácticas Externas (POIO 2015)*. Ed. Andavira Editora. [https://reppe.org/wp-content/uploads/2016/06/actas\\_poio\\_2015.pdf](https://reppe.org/wp-content/uploads/2016/06/actas_poio_2015.pdf)
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hernández, C., Fernández, R. y Baptista, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Johnson, D., Johnson, R. & Smith, K. (2000). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 68 (24.2), 83-101.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.

Paola Ruiz-Bernardo, Rosa Mateu Pérez, Arantxa Baviera Serigo

- Lamas, P. y Vargas-D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 57-78. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5680>
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- López-Aranguren, E. (1986). El análisis de contenido. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 365-396).
- 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.
- Lorenzo, J. (2012). La formación práctica del magisterio perspectivas. *CEE Participación Educativa*, 15, 26-39.
- Muradás, M. y Porta, M. (2007). Las memorias del Prácticum I de maestros de Educación Infantil: sobre qué reflexionan los alumnos. *Buenas prácticas en el Prácticum* (pp. 977-990).
- Pérez Burriel, M. (2010). L'avaluació de l'activitat reflexiva a partir del portafoli de l'estudiant. *Revista d'Ensenyament de la Psicologia: Teoria i Experiència (REPTE)*, 6.
- Ruiz-Bernardo, M, García, R., Colomer, C., Sánchez-Tarazaga, L., Mateu, R., Górriz, A. y Escobedo, P. (2016). Red para la innovación y mejora del Prácticum de Magisterio de la Universitat Jaume I en Castellón. *VIII Jornadas de redes de investigación en innovación docente de la UNED. Los trabajos fin de carrera (TFG y TFM): El camino de la profesionalización*. Madrid. UNED.
- Ruiz-Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L. y Mateu-Pérez, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(21), 33-49. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>.
- Sánchez, L., Mateu, R., Ruiz, P. y García, R. (2015). Avances y retos en la calidad del prácticum de maestros en la Universitat Jaume I: una mirada reflexiva. *XIII Symposium Internacional sobre el prácticum y las Prácticas Externas*. Poio (Pontevedra): Ed. Andavira Editora.
- Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273.
- Zabalza, M. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión (Practicum in higher education: state of the art). *Revista de educación*, 354, 21-43.
- Zabalza, M. (1998). El prácticum en la formación de los maestros. Es A. Rodríguez, E. Sanz y M.V. Sotomayor (coord.). *La Formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En F. Angulo, J. Barquín y A. I. Pérez (Coords.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 506-532). Madrid: AKAL.