

**Práctica reflexiva online  
entre iguales durante el  
prácticum de magisterio en  
un proyecto transnacional**

**Online reflective practice  
among peers during the  
teaching practicum in a  
transnational**

**Miquel Alsina Tarrés** 

*miquel.alsina@gmail.com*

Universitat de Girona (España)

**Alexander Masardo**

*amasardo@glos.ac.uk*

University of Gloucestershire (UK)

**Cristina Mallol Macau**

*alfonsoj@us.es*

Universitat de Girona (España)

**Miquel Alsina Tarrés**

*miquel.alsina@gmail.com*

Universitat de Girona (Spain)

**Alexander Masardo**

*amasardo@glos.ac.uk*

University of Gloucestershire (UK)

**Cristina Mallol Macau**

*alfonsoj@us.es*

Universitat de Girona (Spain)

**Resumen**

El artículo aborda los resultados de prácticas reflexivas online entre estudiantes (N=16) de segundo curso de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de dos universidades, en Girona (España) y Gloucestershire (Inglaterra). Para ello se sigue un protocolo prefijado que incluye dos encuentros presenciales

**Abstract**

The article addresses the results of shared reflective practices online among undergraduate students (N = 16) in their second year of Early Childhood and Primary Education study at two universities: Girona in Spain and Gloucestershire in England. Two cycles of Action Research (I-A) were adopted, involving semi-guided text

en ambos contextos transnacionales. El diseño del estudio, planteado con dos ciclos de Investigación Acción (I-A), se articula por parejas en procesos de intercambio de textos semiguado durante los periodos de prácticum. Para ello se habilita una plataforma digital (*Elearn*) en cuyo diseño y estructura participan los estudiantes. Para el análisis, se recopilan y comparan los textos producidos, tras lo cual, con ayuda de Atlas.ti (.8) y tres categorías predefinidas, se analizan codificando inductivamente las narraciones. Finalmente, se evalúa e interpreta el proceso reflexivo generado. En las conclusiones se discute sobre: (1) Las competencias profesionales del docente; (2) La asunción de roles en las prácticas reflexivas; (3) Las culturas de aprendizaje desde el contexto transnacional. Con ello, se pone de relieve la función del prácticum en la integración de competencias específicas y transversales, la necesidad de profundización en la formación crítica de los estudiantes, y el interés de la diversidad e intercambio cultural como elemento de contraste y enriquecimiento formativo.

**Palabras clave:** práctica reflexiva, formación docente, prácticum, intercambio cultural.

exchange processes during the students' respective practicum periods. This study design was bookended by a three-day face-to-face workshop at each institution. During the initial workshop, the students were able to design and determine the ways in which they would work together, in pairs and at the team level, using the Elearn system; the University of Gloucestershire's external learning environment used for projects courses. The subsequent texts produced were analysed by inductively coding the narratives using Atlas.ti (.8), working from three predefined categories: (1) the professional skills of the teacher; (2) the different roles played in reflective practices; and (3) culture differences around teaching practices. The discussion that ensues highlights the role of the practicum in the integration of specific and transversal competencies, the need to deepen the training of students' critical thinking skills, and the importance of diversity and cultural exchange as an element of contrast and formative enrichment.

**Key words:** reflective practice, teacher training, practicum, cultural exchange.

De forma general, el prácticum en los grados universitarios completa y enriquece la formación del alumnado. Igualmente, en la formación inicial del docente, las prácticas escolares son un elemento curricular fundamental e insustituible ya que supone, para los futuros docentes, el momento con mayor grado de diversificación formativa y aplicabilidad de los conocimientos (metodológicos, didácticos, disciplinares...) adquiridos en el aula universitaria (Zabalza, 2013). Se puede afirmar, pues, que es durante su paso por las escuelas en periodos de prácticas que los estudiantes, futuros maestros y maestras de Educación Infantil o Educación Primaria, adquieren un contacto auténtico con el contexto educativo para el que se están preparando, y ahondan en su formación competencial desde su dimensión más profesionalizadora (Cámara *et al.*, 2011; González y Fuentes, 2011; Rodríguez-Gómez *et al.*, 2017), siendo, a su vez, un elemento clave para su evaluación (Calbó *et al.*, 2009). El prácticum aporta, además, el contexto adecuado

para una práctica reflexiva profunda y de calado, en un perfil profesional en construcción, dando la oportunidad a los futuros maestros y maestras de amoldar sus concepciones y expectativas previas a partir de aquellas experiencias educativas que, por uno u otro motivo, ejerzan sobre ellos mayor impacto (Pérez-García, 2008; Saiz y Susinos, 2017).

La perspectiva internacional referida a la formación inicial del docente en Europa tiene un importante recorrido, por ejemplo, desde el enfoque comparado o en los estudios de casos múltiples (Vega, 2003). Entre estos destacan, también, los análisis y estudios impulsados desde las instituciones y organismos comunitarios (Eurydice, 2015, 2018; OCDE, 2017, 2018). Como resalta Egido (2020), los trabajos de alcance internacional aportan la necesaria información y contraste para la mejor comprensión de realidades que presentan un sin fin de variables (acceso a la formación inicial, perfiles profesionales, condiciones laborales, imagen y prestigio social del docente, entre otras). Sin ser este el eje central del artículo cabe referirse a una perspectiva comparativa como elemento subyacente, que afecta a la globalidad de los procesos y contenidos desarrollados en el proyecto.

## Marco teórico

### Dinámicas “entre iguales” en la formación inicial docente

Compartir, analizar, aprender, reflexionar, discutir, acordar, y encontrar conjuntamente soluciones a multitud de situaciones diversas, son capacidades que el futuro docente necesita desarrollar entre sus competencias profesionales. Los planteamientos metodológicos innovadores introducidos con la implantación de los Grados de Bolonia, han corregido deficiencias en la formación inicial, radiografiadas, por ejemplo, en *el Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio* (Aneca, 2004), o trabajos de campo como en Martín del Pozo y de Juanas Oliva (2009), que recoge las apreciaciones del colectivo docente sobre las lagunas académicas en la formación inicial en España, déficits que la formación basada en un currículum competencial debería corregir (Mérida, 2007).

Las innovaciones docentes en los nuevos grados universitarios han potenciado, junto a otras tendencias, las dinámicas de trabajo en grupo, conduciendo el alumnado a una mayor autogestión del proceso formativo. Entre estas tendencias, las modalidades formativas enfocadas al trabajo entre iguales han adoptado especial relevancia, en prácticas de coevaluación, la práctica reflexiva o relaciones de “amigo crítico” (Navarro y González, 2010); con mediación de herramientas digitales (Aznar *et al.*, 2018); y también con especial énfasis en los periodos de prácticum (Rodríguez *et al.*, 2011).

De forma genérica, la formación entre iguales ha impulsado estudios referidos a las dimensiones social y emocional del aprendizaje. No tanto, en cambio, en lo referente a los beneficios cognitivos de estas dinámicas, que se presentan ligados a procesos de evaluación (Topping, 2005, 2009). En línea con Grainger (2015), podemos apuntar que no existen fórmulas perfectas para prácticas exitosas en el ámbito que nos ocupa. Hecho que dependerá, principalmente, del acierto en definir y personalizar el proceso para los actores y el contexto al cual va dirigido.

Desde una panorámica internacional, la experiencia de mentorías entre iguales en la universidad está ampliamente documentada y cuenta, sin duda, con una larga tradición

que ha evolucionado a expensas de las nuevas tecnologías de la comunicación (ver, por ejemplo, Andrews y Clark, 2011; Collings *et al.*, 2016; Topping, 2005). Los beneficios identificados en el aprendizaje entre pares son múltiples y tienden a ser bidireccionales, porque enriquecen tanto al estudiante que produce la retroalimentación como a quien la recibe (Carless y Boud, 2018).

En el contexto del prácticum de magisterio se han desarrollado dinámicas entre iguales, por ejemplo, estudios centrados en el análisis de prácticas reflexivas y en la observación de procesos y resultados de coevaluación (Le Cornu, 2005). Las experiencias que se reportan parten, frecuentemente, de objetivos académicos ligados a la motivación y la co-responsabilidad en el aprendizaje. En el trabajo de Yüksel y Basaran (2020), desde una aproximación mixta cuantitativa-cualitativa, con alumnado de prácticum de lengua inglesa en primaria, se pone de manifiesto la tendencia generalizada a una sobrevaloración en las evaluaciones entre compañeros. Para ello, como evidencia del citado estudio, resultan imprescindibles criterios y herramientas que guíen y pauten el proceso, así como una tutorización experta que lo encauce. Por esta misma razón, se consideran fundamentales los procesos de negociación, revisión, y redefinición de objetivos bajo criterios de flexibilidad y sostenibilidad. Algunos estudios de corte cualitativo dan cuenta de los beneficios significativos que aporta una orientación dialogada entre el tutor-docente y los futuros docentes participantes en procesos de *feedback* recíproco, aplicada desde la perspectiva constructivista de co-creación de itinerarios formativos (Carless, 2019; Zhu y Carless, 2018).

### Competencias docentes y procesos reflexivos en el prácticum

A lo largo de las últimas décadas, se ha proclamado la práctica reflexiva como nueva competencia de rol fundamental en el proceso formativo del futuro profesional, con especial vinculación a las prácticas experienciales y los saberes derivados de estas (Cacciuttolo *et al.*, 2018). Sánchez Jerez (2019), en una relectura de las ideas del filósofo americano Donald Alan Schön (Boston, 1930-1997), aboga por la práctica reflexiva como una pedagogía apta para la formación profesional, en cuyo contexto la conceptualización de un “prácticum reflexivo” adquiere una importancia central. Nocetti *et al.* (2019) plantean la práctica reflexiva como un auténtico reto de la formación inicial, para la cual herramientas como la grabación en vídeo, el diario del docente o los relatos experienciales, se han mostrado útiles, eficaces y bien valoradas por el propio alumnado (Madrid-Vivar y Mayorga-Fernández, 2015; Rodríguez y Rodríguez-Illera, 2014).

La práctica reflexiva lleva asociada, en ocasiones, la reflexión sobre la propia competencia profesional (Moral-Santaella, *et al.*, 2021), pudiéndose hablar pues en propiedad de la metacompetencia de la reflexión, a la par con otras metacompetencias, como el pensamiento crítico o la autonomía en el aprendizaje (Reguant, 2012), todas ellas especialmente presentes en los periodos de las prácticas profesionales. También en el prácticum del maestro, Toom *et al.* (2015) han observado el carácter multifacético de la práctica reflexiva y conceptualizado cinco estadios o *momentum* a partir de los cuales desarrollar la reflexión (a saber, por procedimientos de asociación, integración, validación, apropiación, o transformación). Proceso en el cual el acompañamiento y guía tutorial se valora como factor fundamental y necesario para alcanzar estadios reflexivos complejos y desarrollados (Husu *et al.*, 2008; Pellicione y Raison, 2009).

## Método

### Preguntas y objetivos de la investigación

Se plantea un estudio de caso para dar respuesta a estas tres preguntas de investigación en torno a prácticas reflexivas durante el prácticum de magisterio:

1. ¿Qué competencias profesionales del docente desarrolladas durante el prácticum se identifican en el proceso reflexivo entre iguales?
2. ¿Qué roles asumen los estudiantes en los textos que elaboran para compartir y discutir entre ellos?
3. ¿Qué culturas de enseñanza y aprendizaje se manifiestan en la experiencia transnacional compartida por los futuros docentes?

Así pues, el objetivo principal de la investigación es indagar sobre los procesos reflexivos compartidos por estudiantes de los grados de magisterio de dos instituciones universitarias distintas, en España e Inglaterra. Desplegando el objetivo general, planteamos los siguientes objetivos específicos:

1. Recabar y analizar evidencias sobre procesos de observación y reflexión de los y las participantes.
2. Tematizar y ponderar las prácticas reflexivas interpersonales desarrolladas en el contexto del prácticum.
3. Contrastar las culturas de aprendizaje del alumnado de ambas instituciones.

### Diseño y participantes

La investigación llevada a cabo, de corte cualitativo, responde al paradigma exploratorio-interpretativo (Río Sadornil, 2003). Como bien explica Lin Norton, “a diferencia de la investigación cuantitativa, donde resulta fundamental ser lo más objetivo posible y minimizar el error y el sesgo, en la investigación cualitativa el objetivo es reconocer plenamente el papel subjetivo que desempeña el investigador” (Norton, 2019: 119). Se asume pues el componente subjetivo en la valoración e interpretación de los datos, en los cuales interfiere así mismo la cualidad de observadores participantes de los investigadores (Leavy, 2017). Desde esta base conceptual, el método utilizado es de tipo híbrido, con la integración de dos enfoques: (1) la Investigación-Acción (I-A) como método impulsado desde y para la investigación de la propia práctica docente (Latorre, 2007), compuesto por una espiral de dos ciclos (ver Figura 1); y (2) la “Grounded Theory” o Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1994) en el análisis y codificación de los datos obtenidos, para lo cual resulta igualmente básico el contraste y soporte de la literatura afín al campo temático estudiado. La imbricación de propuestas de innovación educativa a caballo de procesos de I-A se ha desarrollado, por ejemplo, en enfoques como los de Ruiz *et al.* (2018), que, centrándose también en el prácticum de magisterio, constatan la importancia de la implicación del alumnado en la creación de una cultura colectiva enfocada hacia la práctica reflexiva.

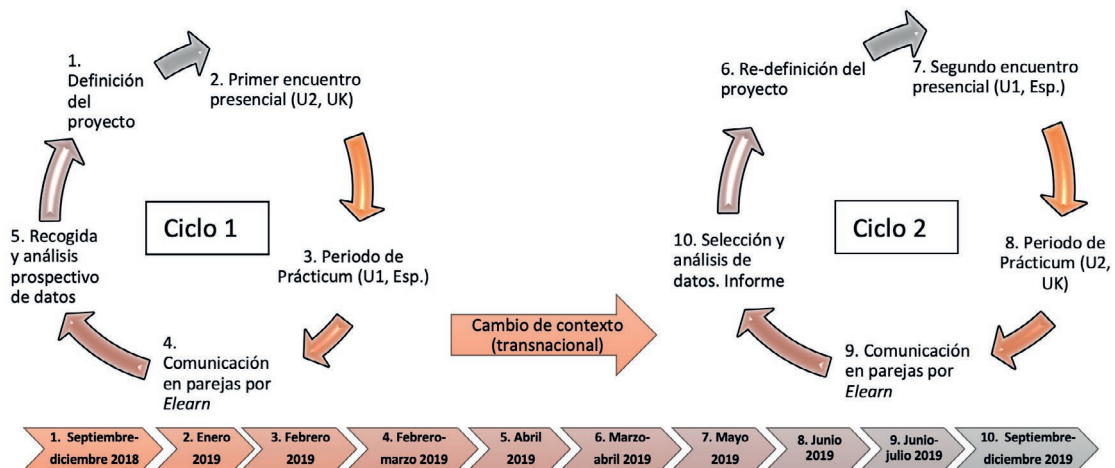


Figura 1. Representación de las fases y cronología del proyecto, compuesto por dos ciclos de I-A mediados por un cambio de contexto transnacional.

El proyecto se ha desarrollado a lo largo de los dos semestres de un curso académico. La muestra la constituyen dieciséis estudiantes de segundo año, ocho de cada universidad (Girona y Gloucestershire), alumnos y alumnas de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, con claro predominio femenino (N=14) respecto del género masculino (N=2), en consonancia con la realidad entre el estudiantado de estos grados. La edad media del grupo, en el momento del intercambio, se aproxima a los 23 años de edad, y, mayoritariamente, han optado ya por una especialización curricular, con predominio de la opción de “Lenguas Extranjeras” (*Inglés* entre el alumnado español y *Modern Foreign Languages* en el alumnado inglés), aunque en el caso del alumnado inglés de Educación Infantil no hay especialidad [Tabla 1]. Como se verá más adelante, la principal variable para el análisis de datos posterior lo constituye el binomio de apareamiento transnacional, aunque también el género y la especialización serán objeto de consideración en la valoración de resultados.

Tabla 1. Datos identificativos de los y las participantes ordenados en parejas transnacionales.

ESTUDIANTES	UNIVERSIDAD	GRADO	GÉNERO	MENCIÓN
PE1/U1	Girona	Doble grado EI/EP	F	TIC (*)
PE1/U2	Gloucestershire	Bachelor of Education BEd	F	MFL (**)
PE2/U1	Girona	Doble grado EI/EP	F	Inglés
PE2/U2	Gloucestershire	Bachelor of Education BEd	F	MFL
PE3/U1	Girona	Grado Ed. Primaria	M	Música
PE3/U2	Gloucestershire	Bachelor of Education BEd Primary	F	MFL
PE4/U1	Girona	Doble grado EI/EP	F	TIC
PE4/U2	Gloucestershire	BA Early Childhood Studies	F	-
PE5/U1	Girona	Doble grado EI/EP	F	Arte
PE5/U2	Gloucestershire	Bachelor of Education Bed	M	-
PE6/U1	Girona	Doble grado EI/EP	F	Inglés
PE6/U2	Gloucestershire	BA Early Childhood Studies	F	-
PE7/U1	Girona	Doble grado EI/EP	F	Ciencias
PE7/U2	Gloucestershire	Bachelor of Education Bed	F	MFL
PE8/U1	Girona	Doble grado EI/EP	M	Inglés
PE8/U2	Gloucestershire	Bachelor of Education BEd	F	MFL

Nota. (\*) Tecnologías de la Información y la Comunicación. (\*\*) Modern Foreign Languages



El diseño y el desarrollo posterior del proyecto, en base a dos ciclos de I-A, incluyen simultáneamente la modalidad cara a cara y la relación virtual entre los y las participantes. Estudios como los de Vázquez-Colina *et al.* (2017) proporcionan evidencia sobre los beneficios diferenciados y complementarios de ambas modalidades de trabajo entre iguales. Por otro lado, la orientación pedagógica de los tutores universitarios se ha centrado en una perspectiva constructivista basada en la dinámica del trabajo cooperativo y la autorregulación del aprendizaje (Waggoner, 2018).

El agrupamiento y formación de parejas de estudiantes (PE) se concretó al inicio del *Ciclo 1*, durante un encuentro presencial en la Universidad de Gloucestershire, al final del primer semestre, que comprendió una serie de talleres, visitas escolares y eventos culturales. En estos momentos, los estudiantes co-diseñaron la plataforma de comunicación virtual con la que comunicarse. Para ello se optó por *Elearn*, plataforma virtual de docencia utilizada en proyectos por la universidad inglesa participante. El encuentro sirvió como oportunidad para discutir y acordar aspectos técnicos, protocolarios y éticos del proyecto. También brindó escenarios de inmersión cultural y educativa para el alumnado visitante.

A mediados del segundo semestre se inició el *Ciclo 2*, con el segundo encuentro presencial, esta vez en España. En el encuentro, se revisaron los objetivos del proyecto y los estudiantes pudieron participar nuevamente en una variedad de talleres, visitas a centros docentes, y eventos culturales. Después de la segunda reunión, los estudiantes ingleses realizaron sus estadías escolares y, nuevamente, se programaron una serie de temas para compartir a través de la plataforma.

Los dos momentos clave del diseño son pues los períodos de prácticum, en cuyo caso fueron organizados del siguiente modo:

**Durante el prácticum en España (Ciclo 1 de la I-A):** Los alumnos y alumnas en prácticas (U1) recibieron el encargo de redactar dos textos descriptivo-reflexivos sobre aspectos de libre elección a partir del contexto de centro y sus experiencias dentro del aula, uno al inicio del período y el otro al finalizar. Las parejas de correspondientes (U2) recibieron la indicación de aportar como mínimo una respuesta (*feedback*) a cada texto del compañero.

**Durante el prácticum en Inglaterra (Ciclo 2 de I-A):** Los alumnos y alumnas (U2) recibieron el encargo de escribir un texto de reflexión sobre lo observado en sus prácticas y referido a una selección de temas acordados entre aquellos elementos tratados durante los talleres y las charlas del segundo encuentro presencial. Entre estos, se priorizaron: la estructura de las lecciones, la organización de los centros, la toma de riesgos o innovación, las fórmulas para la inclusión, u otros que pudieran surgir del contexto.

Como se ha dicho, la herramienta utilizada para la recopilación de datos ha sido la plataforma *Elearn*, que ha funcionado a modo de espacio de aprendizaje virtual (EAV). En este entorno, se han activado ocho *chats* de acceso restringido a cada pareja de estudiantes (PE1, PE2...), también con acceso de lectura a los tutores universitarios. Los textos producidos por el alumnado participante, según las indicaciones recibidas en cada Ciclo (1 y 2) descritas anteriormente, fueron extraídos y almacenados de forma independiente para ser procesados posteriormente como proyecto en Atlas ti (.8).

Quedaron también recopiladas las imágenes intercambiadas e intercaladas entre los textos que, aunque no son objeto de análisis, suponen un interesante testimonio visual sobre los aspectos en el que se sustentan las temáticas de reflexión conjunta. Para el procedimiento de análisis se ha procedido pues al volcado los ocho archivos dentro del proyecto creado en Atlas.ti (.8), tras lo cual se planifica la siguiente pauta de codificación mixta (deductiva e inductiva):

- **Categorías:** Se acuerdan tres categorías de análisis deducidas del estado del arte (codificación deductiva o teórica) expuesto sintéticamente en nuestro marco teórico, a su vez vinculadas a los objetivos de investigación planteados al inicio del artículo. En especial, son tenidas en cuenta las referencias más actuales sobre el marco formativo competencial en la formación inicial, los fundamentos de la práctica reflexiva, reflexión conjunta y culturas de aprendizaje.
- **Códigos:** En base a un proceso de codificación inductiva, se sigue un proceso progresivo, basado en un primer listado de códigos descriptivos emergidos de la lectura de los datos (textos) primarios, una segunda lectura del contenido permite la definición de categorías analíticas y, posteriormente, un último análisis de los códigos (inferencial e interpretativo), permite obtener categorías interpretativas con contenido latente (Cáceres, 2003).
- El trabajo estadístico de los datos se ha limitado al cálculo de frecuencias en relación con la aparición de los códigos para estructurar un escalado de peso o fundamentación de estos. Para ello se ha procedido con la ayuda del programario de análisis utilizado.

## **Resultados**

### **Diálogo reflexivo: Organización y producciones de los estudiantes**

El punto de partida para el inicio del proceso reflexivo se focalizó en los periodos de prácticas de segundo año, de dos a cuatro semanas en ambas universidades. Programadas a inicio del primer semestre en la universidad española, y a finales de semestre en la inglesa. Previamente, durante el primer encuentro presencial, e introduciendo una dinámica de “grupo nominal”, se pidió a los y las participantes responder a la pregunta de qué beneficios esperaban obtener a lo largo del proyecto, se obtuvieron 90 respuestas (18 participantes x 5 respuestas) que se tematización en una dinámica conjunta (docentes-discentes) con los siguientes resultados

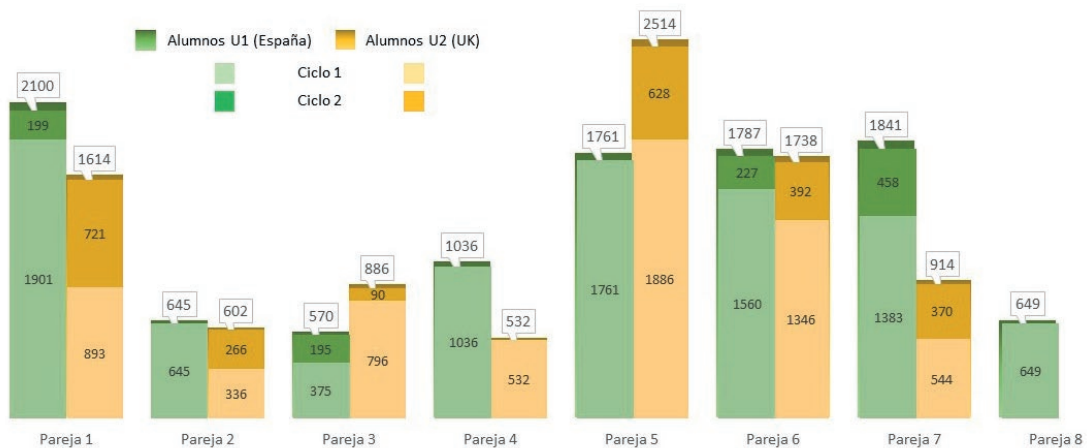
- a) Compartir experiencias y recopilar conocimientos del otro.
- b) Desarrollar una comprensión de sus respectivos sistemas educativos.
- c) Comparar experiencias e ideas sobre educación.
- d) Abrir las mentes y obtener nuevos recursos e ideas.
- c) Practicar y mejorar sus habilidades lingüísticas.



Valorados estos inputs iniciales, los tutores de ambas universidades fueron los que pactaron y regularon las pautas para entablar la relación entre iguales (“peer to peer”) entre su alumnado, según se ha detallado anteriormente.

El primer dato analizado aquí es el volumen de textos intercambiados entre el alumnado, distinguiendo para ello la producción de cada pareja de estudiantes, y comparando así mismo estos resultados entre los dos ciclos de la I-A. Estos datos arrojan, en primer lugar, un significativo desequilibrio entre C1 y C2, con una producción del 81,54% y 18,46% respectivamente. El principal factor para explicar este desajuste se debe a las diferencias del calendario académico en ambas instituciones, mientras que en Inglaterra el alumnado está activo hasta mediados del mes de julio, en España las clases y las prácticas acaban el mes de mayo. A este hecho hay que sumar la constatación de que, durante el primer ciclo (C1), la comunicación fue intensa y extensa por el hecho de la novedad y empuje iniciales quedando, pues, muchos temas planteados y debatidos. En segundo lugar, se puede afirmar que las parejas produjeron e intercambiaron textos de forma equitativa, si se contabiliza esta para el conjunto de las instituciones de procedencia (U1: 54,13% y U2: 45,87%). Cierto es, también, que se dan diversos grados de equivalencia entre los miembros de las parejas. En la pareja 8, uno de los estudiantes abandonó el proyecto antes de finalizar el ciclo 1, sin participar en el chat.

PRODUCCIÓN REFLEXIVA DE LOS ALUMNOS EN LA PLATAFORMA *ELEARN*



Nota: Las cifras reflejan el número de palabras producidas por participante

**Figura 2.** Infografía que muestra las producciones del alumnado participante expresadas en recuento de palabras, distinguiendo universidades, parejas de estudiantes, y ciclos reflexivos.

## Análisis y codificación de los textos

Como se ha descrito en el apartado sobre la metodología, el análisis semántico de los textos, con el soporte del software Atlas.ti (.8), se realiza procesando los ocho documentos de texto resultantes de recuperar las producciones de cada par de estudiantes en la plataforma. El proceso parte de tres categorías introducidas deductivamente, asociadas a la teoría previa que fundamenta el estudio y en correspondencia con las preguntas formuladas para la investigación. El proceso de codificación se realiza de forma inductiva, a partir de la identificación y asignación de citas de fundamentación (N:216), asociadas a

un memo o descriptor de anclaje distinto para cada código. El resultado del proceso son las tres familias semánticas que se representan en la Figura 3.

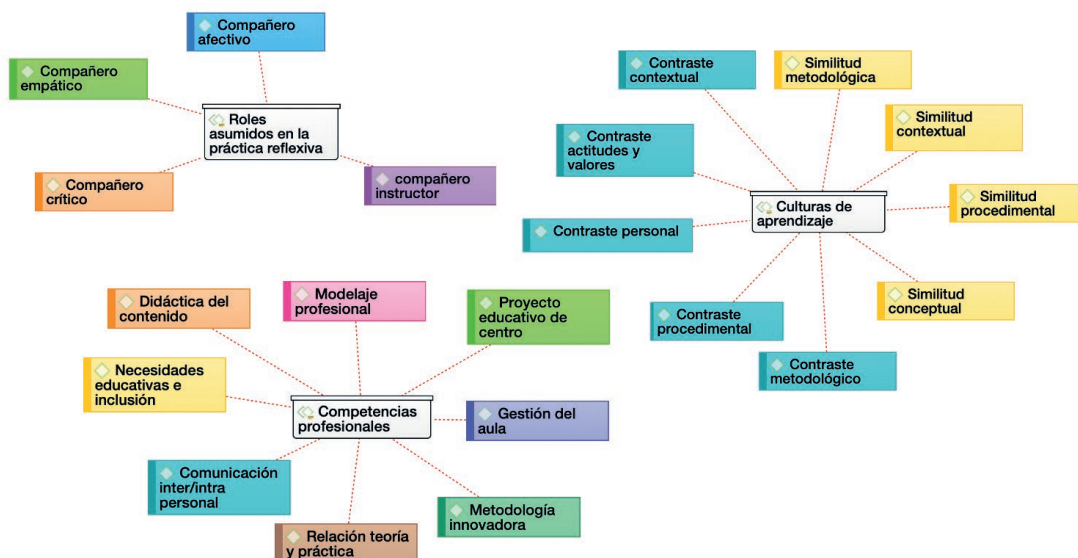


Figura 3. Bosques o familias de códigos tras proceso de análisis inductivo con el soporte de *Atlas.ti* (.8)

#### FUNDAMENTACIÓN DE LOS CÓDIGOS EMERGIDOS EN CADA CATEGORÍA DE ANÁLISIS



Nota: Número de incidencias sobre el total de referencias codificadas (N: 216)

Figura 4. Infografía que recoge los resultados de la codificación inductiva agrupada según las tres categorías de análisis preestablecidas, con su grado de fundamentación.

Un segundo nivel de análisis lo constituye el peso o grado de fundamentación de cada código, expresado por el valor o número de veces (frecuencia) que se hace presente en los textos. Así, vemos que de los códigos pertenecientes a la categoría “roles en la práctica reflexiva”, los y las participantes han ejercido principalmente una actitud empática, poniéndose en el lugar del otro. También observamos cómo el rol de instructor, asignado a inferencias que amplían, contrastan o profundizan, temáticas introducidas por el compañero. En la categoría competencial (“competencias profesionales”) tienen un peso destacado las citas identificadas en el ámbito de la comunicación con los demás (alumnos y mentores, principalmente) y el diálogo interior introspectivo (consigo mismo), este último, sin duda, constituyente esencial de la práctica reflexiva. Siguen, con un peso significativo en la categoría, las referencias relacionadas con la innovación metodológica, los aspectos de diversidad e inclusión, y las didácticas disciplinares. Por último, la categoría de las “culturas de aprendizaje” recoge observaciones que aportan elementos de comparación, por similitud o contraste, entre los dos contextos culturales y formativos, donde predominan los elementos que se presentan vinculados y justificados por el cambio de contexto cultural.

### Una mirada evaluativa e interpretativa

Interesa, finalmente, una aproximación evaluativa con relación a los resultados de la práctica reflexiva. Adoptamos para ello los cuatro elementos la rúbrica NARRA (“Rubric for Narrative Reflection Assessment”) de Alsina *et al.* (2017), validada y experimentada en la evaluación de prácticas reflexivas en contextos equiparables al nuestro. Los resultados se exponen organizados en una breve descripción y puesta en contexto a partir de los resultados, seguida de unas citas de los textos a modo de ejemplo (los nombres asignados al alumnado son ficticios).

**Primer elemento: Experiencia profesionalizadora.** Supone la contextualización de la actividad en el campo profesional, que incluye tanto la identificación de la situación sobre la que se reflexiona como aquellos elementos relativos a opiniones, sus orígenes y fundamentos.

En el momento del proyecto, el alumnado participante -futuros docentes- se encuentra en el ecuador de su formación de grado, sus experiencias previas dentro del contexto profesional son, en general, más bien escasas. Las aportaciones como elemento de contraste provienen, esencialmente, de los *inputs* recibidos en los cursos de la facultad y experiencias educativas esporádicas -aunque importantes a nivel personal- en trabajos temporales. En el intercambio, la relación entre iguales enriquece, motiva, y amplía las posibilidades de compartir y contrastar experiencias y juicios de valor del estudiante. El entusiasmo y la motivación que expresan los primeros textos donde el alumnado describe los centros y sus proyectos, los escolares y los mentores, se solapan, a la vez, con actitudes expectantes, incertidumbres e inseguridades. Estas se presentan como una oportunidad crucial para cuestionar y, eventualmente, reafirmar la vocación profesional del estudiante.

### Ejemplo

**Martha (U2):** [...] Estoy en primer curso con una maestra sorprendente que realmente me ayuda mucho [...]. Mi primera semana, honestamente, fue algo frenética

pues mi mentora estuvo tres días ausente y fui lanzada a las profundidades (“chucked into the deep end”). Durante algunos momentos del día tuve que intervenir y ser la maestra del grupo [...] Además de todo esto, el cuarto día fui observada por mi tutor de la facultad dando una clase entera de historia. Por suerte fue todo bien y tuve una buena valoración. [...]

**Segundo elemento: Ideas y creencias previas.** Se fundamenta en la experiencia previa del estudiante, constituida por concepciones elaboradas desde un proceso individual. Se incluyen aquellas que afectan a la autoimagen, las condicionadas por el contexto social, y aquellas ideas propias del ámbito académico y profesional.

Con el alumnado participante se contrastaron y actualizaron conocimientos previos en los encuentros presenciales. Cuando se establecieron las relaciones entre iguales, la comunicación en el chat permitió a los estudiantes descubrir diferencias o puntos en común, de modo que aquello que les unía desarrolló empatía y afinidades entre los dos grupos de estudiantes participantes.

### Ejemplo

**Susana (U1).** [...] Elegí esta escuela por esta razón. Quería una escuela con niños de diferentes países para ver las dificultades y desafíos de este tipo de escuelas, para estar preparada en caso de que, cuando me convierta en maestra, tenga que trabajar en una escuela como esta. [...] Me sorprendió mucho cómo puedes interactuar y “ser amado” por los niños apenas sin hablar. En un principio creía que a los niños les iba a importar bien poco mi presencia en clase.

**Tercer elemento: Indagación y focalización.** Elemento constituido por el itinerario de preguntas e hipótesis (sobre sí mismos, sobre el contexto, o sobre la profesión) que constituyen el abanico de acciones para la reflexión y el análisis.

Sobre las pautas acordadas, los estudiantes han escrito y reflexionado sobre sí mismos en primera persona, compartiendo experiencias y pensamientos de una manera íntima y personal con su correspondiente. También han compartido aspectos relevantes del contexto, el tipo de centro y sus proyectos educativos. Finalmente, han centrado sus observaciones en determinadas disciplinas o campos pedagógicos concretos, su didáctica y opciones metodológicas.

### Ejemplo

**Sylvia (U2):** [...] He estado realizando algunas intervenciones de soporte, incluyendo el trabajo con niños que necesitan apoyo con fracciones, suma y resta de fracciones, multiplicación de números mixtos, [...] Mi parte favorita fue ver las sesiones en el aula sobre atención plena (“mindfulness”), de confianza en uno mismo y la mentalidad de crecimiento (“growth mindset”), ¡que importantes son todas ellas!

**Cuarto elemento: Transformación.** El cambio o evolución resultante del ciclo reflexivo se produce en la dinámica entre iguales, a partir del diálogo que se establece entre ellos. Cabe distinguir entre aquellos objetivos de aprendizaje iniciales y aquellas acciones que derivan explícitamente de sus resultados. La relación de “compañero-

mentor” permite a los y las participantes avanzar y construir un texto o narrativa conjunta que constituye el núcleo del nuevo conocimiento.

En el desarrollo del proyecto interviene una dinámica basada en la compartición y contraste de experiencias, así como muestras de empatía a través de la retroalimentación positiva sobre la experiencia relatada por el otro. También la aparición de preguntas o solicitud de aclaraciones que explican en sí mismas algunas pequeñas brechas conceptuales y culturales entre los contextos.

### Ejemplo (diálogo)

**Mercedes (U1):** Una vez terminado el prácticum, pensándolo bien, tengo que decir que realmente me ha sorprendido. Cuando empecé la carrera, estaba absolutamente convencida de que preferiría enseñar en la escuela primaria porque pensé que el nivel es más elevado, y esto me gusta, pero en estas prácticas he cambiado absolutamente de opinión.

**John (U2):** Estoy tan, tan contento de que tu prácticum haya ido tan bien, ¡parece que tuviste una gran experiencia! Me imagino que fuiste un valor para el equipo de la escuela y entiendo a qué te refieres con añorar: en mis últimas prácticas volví la semana después de finalizar porque lo extrañaba mucho. Debo decir que, después de un poco de experiencia en una clase de infantil, descubrí que probablemente podría trabajar en un entorno de primeras edades, ¡así que sé lo que quieres decir! ¡Al menos con tu doble titulación podrás hacer ambas cosas!

### Discusión de los resultados

Nos hemos propuesto investigar sobre los procesos reflexivos generados entre parejas de estudiantes de magisterio de diferente nacionalidad, en el contexto del prácticum. Para ello hemos planteado tres preguntas iniciales que, en el momento de discutir los resultados y alcanzar conclusiones, adoptamos como bloques temáticos: (1) Competencias profesionales del docente; (2) Asunción de roles en las prácticas reflexivas, y (3) Culturas de aprendizaje desde el contexto transnacional. Aspectos que desarrollaremos, a su vez, en contraste y diálogo con resultados de otros referentes de la literatura como ejercicio de complementariedad y validación.

Compartimos, de entrada, la idea de que “el análisis de la práctica docente constituye un proceso complejo que necesita de una definición de lo que representa el constructo de práctica” (Larose *et al.*, 2011: 94). Modelizar en torno a las competencias profesionales es una tarea compleja, afectada por cambios sociales y estructurales constantes que imposibilitan la fijación de categorías de análisis y de valores (García-Molina y Cámara, 2012). No en vano, se ha descrito la labor docente actual como compleja y difícil por las dificultades en prefijar perfiles y funciones. Así se asevera en el trabajo de Asensio *et al.* (2012: 206-209), quienes formulan tres ámbitos competenciales del docente: a) *Competencias relacionadas con el equilibrio emocional y la resiliencia*; b) *competencias para la enseñanza*; y c) *competencias relacionadas con la autoridad*. Tres áreas que, desde hace ya algunas décadas, conviven con el universo complejo, si cabe aún más cambiante, de las *competencias digitales*.

Los resultados obtenidos en relación con las competencias profesionales adquiridas en contextos equivalentes a nuestro estudio son diversos y, hasta cierto

punto, contradictorios. Rosselló *et al.* (2018), encuentran que los estudiantes, durante el prácticum de magisterio, valoran prioritariamente la adquisición de competencias personales y sociales relacionadas con actitudes, valores y normas. Resultados diferentes a los obtenidos por Rodríguez-Gómez *et al.* (2017), en los que se remarca que los estudiantes priorizan en sus valoraciones la formación en competencias de carácter instrumental y metodológico, vinculadas a la gestión del aula. En nuestra investigación el desarrollo competencial se ha reflejado en los textos reflexivos de un modo transversal e integrando los componentes específicos, es decir, interrelacionado ámbitos y categorías, entre lo social (intra e interpersonal), lo disciplinar, y lo metodológico. El estudio de Álvarez *et al.* (2007), analiza por separado las competencias específicas (*saber, saber hacer, saber estar, y saber ser*) y las transversales (*instrumentales, personales, y sistémicas*) desarrolladas en el prácticum. Al realzar el valor formativo transversal e integral del prácticum, nuestra experiencia se contrapone a las conclusiones de Merino *et al.* (2019), que descubren una persistencia, desde la universidad, en formar los estudiantes en competencias ligadas a su función docente dentro del aula, en detrimento de aquellas que, fuera de las aulas, son propias del desarrollo profesional en el sí de una comunidad educativa en sentido amplio e inclusivo.

El *feedback* entre iguales, con parejas transnacionales, es el elemento diferenciador en esta investigación. El análisis de codificación inductiva y evaluación posterior de los textos producidos ha evidenciado un buen encaje en los cuatro elementos de la rúbrica NARRA (Alsina *et al.*, 2017) que han servido, como último paso, para encauzar un análisis interpretativo de estos. Respecto a la relación establecida entre los estudiantes desde la dimensión reflexiva, predomina el rol de “compañero empático” y, a continuación, el de “compañero instructor”, mientras que las reflexiones predominantes son de tipo técnico o práctico, siendo pobre el componente reflexivo-crítico. En este sentido, nuestros resultados se asemejan a los obtenidos por Bognar y Krumes (2017), quienes observan una mejora en la competencia reflexiva de sus estudiantes después de un seminario de formación específica. Y, también, afines a la propuesta formativa descrita por Escudero (2009), que sitúa el contexto de relaciones crítico-reflexivas en las prácticas docentes.

Encontramos especial afinidad con los resultados expuestos por Thurlings y den Brok (2018), donde se afirma que cuando los estudiantes adquieren conocimientos sobre la materia y el contenido pedagógico y los aplican a la práctica, asumiendo el rol de docentes, dicho aprendizaje es especialmente eficaz. Tras lo cual concluyen que “el aprendizaje entre pares también se ve reforzado por los facilitadores, la reflexión y la retroalimentación, y está influenciado por factores personales e interpersonales” (p. 13).

Por último, entramos brevemente en una valoración de las culturas de aprendizaje en el contexto relacional del alumnado implicado. Digamos de antemano que el proyecto se desarrolló durante el avance del *Brexit*, cuya sombra protagonizó debates y preocupaciones entre el profesorado. No así, aparentemente, entre el alumnado. Partíamos de la certeza que la *competencia intercultural* del estudiante universitario se desarrolla explícitamente en experiencias como la realizada, que son, habitualmente, opcionales y minoritarias (como el programa de mentoría descrito por Prieto-Flores *et al.*, 2016). Tal como afirma Jane Knight, hablando de educación e internacionalización, toda iniciativa que huya conscientemente de la homogeneización “debe reconocer y tomar como punto de partida las prioridades, las políticas y las prácticas locales, nacionales y regionales” (Knight, 2014: 4). Así mismo, bajando al terreno personal e individual de cada estudiante, resulta



imprescindible, para evitar la perspectiva de una cultura dominante y hegemónica, que las prácticas educativas en contextos multiculturales salvaguarden y hagan culturalmente sostenibles las diversas identidades de los y las participantes (Esteban-Guitart *et al.*, 2019). En el ámbito estrictamente académico, los textos intercambiados entre los estudiantes del proyecto muestran, en diferentes grados, actitudes positivas y empáticas frente aquellos elementos que podrían catalogarse de identitarios: organización y didáctica escolar (horarios, materias, currículum, métodos, proyectos pedagógicos, etc.), cultura comunicativa (idioma, estereotipos, lenguaje no verbal, etc.), o contextos de formación y desarrollo profesional (formación inicial, oferta formativa, estructuras y funcionamiento universitario, expectativas de empleabilidad, etc.).

## Conclusiones

### Con relación a las preguntas y objetivos del estudio

Nos planteábamos un mejor conocimiento de los procesos y las prácticas reflexivas de maestros y maestras en formación con respecto a sus experiencias formativas en el prácticum, acudiendo para ello al estudio de caso de un intercambio académico transnacional de tipo híbrido (presencial y virtual). Hemos empezado preguntándonos qué competencias profesionales destacaban entre las desarrolladas a través de la reflexión. Como se ha expuesto, en el caso estudiado destaca especialmente el desarrollo de la competencia comunicativa, junto a la innovación (para transformación y la mejora) y las prácticas inclusivas. Se hace evidente, al analizar la categoría de análisis referente al desarrollo competencial en un entorno de reflexión conjunta (entre iguales) cómo la comunicación resulta un elemento crucial en el contexto de prácticas profesionales, en este caso de los futuros docentes. Escuchar y ser escuchado resultan acciones centrales para los procesos de doble mirada como los que se dan en el prácticum, por ejemplo, los relativos a conocer y ser conocido, enseñar y ser enseñado, observar y ser observado, etc.

En referencia a los roles asumidos por los y las estudiantes participantes, objeto de la segunda pregunta, la predominancia del rol empático informa de las afinidades entre participantes sobre el plano de las experiencias académicas y expectativas profesionales asociadas. A su vez, valoramos la dialéctica intercultural que caracteriza la muestra estudiada como motor que alimenta el interés, la curiosidad y el contraste, propiciando finalmente una voluntad de acercamiento y comprensión del *igual*.

Sobre la tercera y última cuestión, referida a la identificación de culturas de aprendizaje que, por afinidad o contraste, quedaran reflejadas en los textos producidos, se concluye sobre la incidencia de las diferencias asociadas al plano nacional-contextual. Es decir, aspectos estructurales sobre los cuales los y las participantes no tienen capacidad de intervención (calendarios, programas, protocolos, costumbres, tradiciones...), y que son, sin embargo, según los resultados, aquellos aspectos que han protagonizado en mayor proporción la reflexión conjunta, acompañados de otros aspectos como, también, las similitudes y contrastes metodológicos y procedimentales. Aun así, puede afirmarse que entre la muestra se explora poco el contraste cultural, quedando este relegado ante un mayor interés por compartir, desde el diálogo reflexivo, sobre las experiencias formativas vividas y el impacto personal que expresan sus protagonistas.

## Implicaciones en la formación inicial (en tiempos convulsos)

Al poco de concluir el proyecto de este artículo, el mundo ha entrado en situación de crisis global provocada por la pandemia del Covid-19. De hecho, un desarrollo posterior del intercambio quedó aplazado tras el inicio de situación convulsa que ha afectado nuestras vidas en todos los sentidos, también la vida universitaria. Ante esta situación, nos cabe señalar la pertinencia del uso de plataformas digitales compartidas en el mantenimiento de la internacionalización académica. Combatir el aislamiento, compartir valores y resiliencias entre sujetos de distintas culturas y nacionalidades, se presenta como una de las prioridades del momento actual. Igualmente, para cuando lleguen tiempos mejores, ahondar en prácticas reflexivas entre iguales, desde dinámicas transnacionales, augura resultados valiosos en el desarrollo de competencias y valores profesionales -ambos, tangibles e intangibles- adquiridos durante la formación inicial del docente.

## Referencias

- Alsina, À., Ayllon, S., Colomer, J., Fernandez-Pena, R., Fullana, J., Pallisera, M., Perez-Burriel, M., Serra, L. (2017). Improving and evaluating reflective narratives: A rubric for higher education students. *Teaching and Teacher Education*, 63, 148-158. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1486391>
- Álvarez, G. (2015). La cualificación de maestro en Europa: aportaciones a partir del análisis de las influencias supranacionales y los modelos europeos. *Tendencias pedagógicas*, 25, 9-34. <https://cutt.ly/OgTE6fc>
- Álvarez, E., Iglesias, M.T., García, M.S. (2007). Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36(1,2), 65-78. <https://cutt.ly/bgTE9jQ>
- Andrews, J. Clark, R. (2011). *Peer Mentoring Works! How Peer Mentoring Enhances Student Success in Higher Education*. Aston University Press.
- ANECA (2004). *Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio*. [http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco\\_jun05\\_magisterio1.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf)
- Asensio, J.M., Álvarez, I., Vega, F., Rodríguez, T. (2012). Las competencias de los profesionales de la educación hoy. La transformación de la práctica educativa. En L. García (Ed.), *Sociedad del conocimiento y educación*, (pp. 193-213). UNED.
- Aznar, I., Cáceres, M.P., Rodríguez-García, A.M. (2018). Las comunidades virtuales de aprendizaje como promotoras del desarrollo de competencias y aprendizaje entre iguales: una experiencia en educación superior. En: Roig-Vila, R. (Coord.) *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, (39-48). Octaedro. <https://cutt.ly/YgPAjlo>
- Bognar, B. Krumes, I. (2017). *Encouraging Reflection and Critical Friendship in Pre-service Teacher Education*. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 87-112. <https://doi.org/10.26529/cepsj.289>
- Cacciuttolo, C., Pérez, M.P., Moreno A. (2018). Competencias Reflexivas Favorecidas Durante La Formación Práctica En Educación Infantil. *Perspectiva Educativa*, 57(3), 2018, 79-103. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.715>

- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Calbó, M., Falgàs, M., Alsina, M., Serra, J. M., Alsina, À., Capell, D., Batllori, R., Pradas, R., López, M., Romero, A. Vallès, J., Godoy, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el Prácticum de los estudios de maestro/a*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU). <https://www.aqu.cat/doc/guía-per-a-l-avaluacio-de-competencies-en-el-practicum-de-mestre-a-es>
- Cámara, A., Abril, A.M., Díaz, E.M., Gutiérrez, F., Párraga, J.A., Romero, M., Ortega, J. M. (2011). Análisis de competencias en la formación de maestros a través del Prácticum. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 55-70. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6158>
- Carless, D. (2019). Longitudinal perspectives on students' experiences of feedback: a need for teacher–student partnerships. *Higher Education Research & Development*, 39(3), 425-438. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1684455>
- Carless, D., Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Collings, R., Swanson, V., Watkins, R. (2016), Peer mentoring during the transition to university: assessing the usage of a formal scheme within the UK. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1995-2010. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007939>
- Escudero, J.M. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *Compartim. Revista de Formació del Professorat*, 4. <https://cutt.ly/RgPPKYi>
- Egido, I. (2020). El acceso a la formación inicial docente en Europa: políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 197-211. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>
- Esteban-Guitart, M., Lalueza, J.L., Zhang-Yu, C., & Llopart, M. (2019). Sustaining Students' Cultures and Identities. A Qualitative Study Based on the Funds of Knowledge and Identity Approaches. *Sustainability*, 11(12), 3400. <https://doi.org/10.3390/su11123400>
- Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Publications Office of the European Union.
- García-Molina, I., Cámara, A.M. (2012). La complejidad de competencias profesionales en el docente. En L. García (Ed.), *Sociedad del conocimiento y educación*, (pp.235-240). UNED.
- González, M., Fuentes, E. J. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. Disponible en: <https://cutt.ly/DgDuoKK>

- Grainger, P. (2015). How do pre-service teacher education students respond to assessment feedback? *Assessment and Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1096322>
- Husu, J., Toom, A., Patrikainen, S. (2008). Guided Reflection as a Means to Demonstrate and Develop Student Teachers Reflective Competencies. *Reflective Practice*, 9(1), 37–51. <https://doi.org/10.1080/14623940701816642>
- Knight, K. (2014). La internacionalización de la educación. *El Butlletí. Publicación bimestral de AQU Catalunya*. Disponible en: <https://cutt.ly/ogAZ3pA>
- Larose, F., Grenon, V., Bourque, J. & Bédard, J. (2011). Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de competencias profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 81-100. <https://cutt.ly/ugRP3Vt>
- Latorre, A. (2007). *La investigación-Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (4ª ed.). Graó.
- Le Cornu, R. (2005). Peer mentoring: engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 355-366. <https://doi.org/10.1080/13611260500105592>
- Leavy, P. (2017). *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. The Guilford Press.
- Madrid-Vivar, D., Mayorga-Fernández, M. (2015). Construcción y re-construcción de la identidad de los futuros docentes a través de sus auto-biografías académicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 375-389. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.49333](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49333)
- Martín del Pozo, R., de Juanas Oliva, Á. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *REIFOP*, 12(3), 59-69. <https://cutt.ly/LgDy30b>
- Mérida, R. (2007). El Prácticum y la formación en competencias del Maestro de Educación Infantil en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (1), 1-14. <https://rieoei.org/historico/expe/1613Merida.pdf>
- Merino, C., Monreal, I., Cortón, M. (2019). Las competencias profesionales adquiridas por los alumnos durante la formación inicial del profesorado: Cambios en la percepción del alumnado. *REIDOCREA*, 8, 212-220. <https://doi.org/10.30827/Digibug.57759>
- Moral-Santaella, C., Ritacco-Real, M., Morales-Cabezas, J. (2021). Comprobando la eficacia de materiales reflexivos sobre competencias profesionales docentes. Un estudio de investigación-acción. *Revista Practicum*, 6(1), 26-43. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.10230>
- Navarro, J.M., González, C. (2010). La autoevaluación y la evaluación entre iguales como estrategia para el desarrollo de competencias profesionales: una experiencia docente en el grado de maestro. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 187-200. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6225>
- Nocetti de la Barra, A., Hizmeri Fernández, J., Arriagada Candia, J. (2019). Narrativas, prácticas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28. 203-2028. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1673>

- Norton, L. (2019). *Action Research in Teaching and Learning (2n ed)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147581>
- OECD (2017). *What do we know about teachers' selection and professional development in high-performing countries? PISA in Focus 70*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/22260919>
- OECD (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. París: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-7-en>
- Pellicione, L., Raison, G. (2009). Promoting the Scholarship of Teaching Through Reflective E-portfolios in Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 35(3), 271-281. <https://doi.org/10.1080/02607470903092813>
- Pérez-García, M.P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 345, 343-368. <https://cutt.ly/hgDyJry>
- Prieto-Flores, Ò., Feu, J., Casademont, X. (2016). Assessing intercultural competence as a result of internationalization at home efforts: A case study from the Nightingale Mentoring Program. *Journal of Studies in International Education*, 20(5), 437-453. <https://doi.org/10.1177/1028315316662977>
- Reguant, M. (2012). *El desarrollo de las metacompetencias Pensamiento Crítico Reflexivo y Autonomía de Aprendizaje, a través del uso del e-Diario en el Prácticum de Formación del Profesorado*. [Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona]. Depósito Digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/42482>
- Río Sadornil, D. (2003). *Métodos de investigación en educación. Vol. 1: Proceso y diseños no complejos*. UNED.
- Rodríguez, A., María, R., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Romero, P., Sanz, E., Mampaso, A., Vitón, M. J., Messina, C. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379.
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C., Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350>
- Roselló, M.R., Ferrer, M., & Pinya, C. (2018). ¿Qué competencias profesionales se movilizan con el Prácticum? Algunas certezas que manifiesta el alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 269-284. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9397>
- Rodríguez, R. y Rodríguez-Illera, J.R. (2014). El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65, 53-74. <https://doi.org/10.35362/rie650393>
- Ruiz Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga Vicente, L., Mateu-Pérez R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad del prácticum de magisterio. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 33-49. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>



- Saiz, A., Susinos, T. (2017). Problemas pedagógicos para un Prácticum reflexivo de Maestros. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 993-1008. <https://doi.org/10.5209/RCED.50924>
- Sánchez, E. (2019). La práctica reflexiva, una pedagogía para formar profesionales. *Revista Temas*, 3, 61-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5894336>
- Strauss, A., Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. En N. Denzin & Y. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 1st ed. (pp. 273–284). SAGE. <https://cutt.ly/3gDdrag>
- Toom, A., Husu, J., & Patrikainen, S. (2015). Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 320-340. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.943731>
- Thurlings, M., den Brok, P. (2018). Student teachers' and in-service teachers' peer learning: a realist synthesis. *Educational Research and Evaluation*, 24(1-2), 13-50. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1509719>
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25, 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Topping, K.J. (2009). Peer assessment. *Theory into practice*, 48(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Vega, L. (2003): Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de Educación*, 336, 169-187. <https://cutt.ly/OgDyPFU>
- Vásquez-Colina, M. D.; Robin, M.; Lieberman, M, Morris, J. D. (2017). A case study of using peer feedback in face-to-face and distance learning classes among pre-service teachers. *Journal of Further and Higher Education*, 41(4), 504-515. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1135884>
- Waggoner, A. (2018). Improving the quality of constructive peer feedback, *College Teaching*, 66(1), 22-23. <https://doi.org/10.1080/87567555.2017.1349075>
- Zhu, Q., Carless, D. (2018). Dialogue within peer feedback processes: clarification and negotiation of meaning, *Higher Education Research & Development*, 37:4, 883-897. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1446417>
- Yüksel, I. & Basaran, B. (2020). Reflective Peer Feedback in the Practicum: Qualitative and Quantitative Practices. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 11(1), 85-109. <https://doi.org/10.17569/tojqi.627310>
- Zabalza, M.A. (2013). El Practicum como contexto de aprendizaje. En: P.C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M.E. Martínez, M.A. Zabalza & A. Pérez (Coords.), *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 51-68). Ed. Andavira.