

04

Fecha de presentación: septiembre, 2019

Fecha de aceptación: noviembre, 2019

Fecha de publicación: enero, 2020

PRÁCTICA REFLEXIVA

EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS: EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE PASTO

REFLECTIVE PRACTICE IN TEACHERS TRAINING: THE CASE OF “NORMAL SUPERIOR” SCHOOL FROM PASTO

Nelson Ricardo Zambrano Martínez¹

E-mail: ricardozambranom@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6533-658X>

¹Escuela Normal Superior de Pasto. Colombia.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Zambrano Martínez, N. R. (2020). Práctica reflexiva en la formación de maestros: el caso de la Escuela Normal Superior de Pasto. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 40-52.

RESUMEN

El presente artículo, tiene como propósito, describir la frecuencia con la cual los estudiantes de la Escuela Normal Superior reflexionan sobre su experiencia de práctica pedagógica. El estudio hace uso de una metodología cuantitativa para analizar los factores relacionados con la utilización de la reflexión en la práctica pedagógica y la mediación que hacen los actores educativos en este proceso formativo, considerando la influencia que ejercen puede resultar esencial para su formación y la necesidad de que su influencia se articule con el propósito de incrementar la frecuencia de práctica reflexiva, haciendo énfasis en la reflexión pedagógica (enseñanza y aprendizaje) y la reflexión crítica, en el propósito de que trascienda la formación docente.

Palabras clave:

Práctica pedagógica, reflexión, práctica reflexiva, formación de maestros, escuela normal.

ABSTRACT

The purpose of this article is to describe the frequency with which the students of the Superior Normal School reflect on their pedagogical practice experience. The study makes use of a quantitative methodology to analyze the factors related to the use of reflection in pedagogical practice and the mediation that educational actors make in this training process, considering the influence they exert may be essential for their training and the need that its influence is articulated with the purpose of increasing the frequency of reflective practice, emphasizing pedagogical reflection (teaching and learning) and critical reflection, in the purpose of transcending teacher training.

Keywords:

Pedagogical practice, reflection, reflective practice, teachers training, normal school.

INTRODUCCIÓN

En la formación de maestros existe una amplia aceptación sobre la necesidad de preparar profesionales reflexivos, y se está adoptando cada vez más como el estándar al que los programas de formación aspiran. En el contexto internacional anglosajón existe una amplia gama de investigaciones orientadas a fundamentar las bases teóricas y metodológicas de la implementación de la formación reflexiva de maestros. En ellos se identifican diversos ámbitos que discurren desde el concepto de práctica reflexiva (Collin, Karsenti & Komis, 2013; Beauchamp, 2014; Marshall, 2019), modelos, estrategias de formación y herramientas de evaluación (Larrivee, 2008; Fox, Dodman & Holincheck, 2019).

En este contexto el ejercicio de la reflexión se convierte en un contenido y método en la formación de los maestros y con el tiempo es un recurso esencial en las actividades de enseñanza aprendizaje sobre todo en las prácticas de formación. Su utilización se ha promovido desde: el estudio del trabajo de los docentes, el análisis de la política educativa; en el desarrollo de estudios descriptivos hasta la propuesta de modelos de integración de la reflexión y la crítica, como un proceso que facilita el desarrollo de habilidades y actitudes profesionales.

Así, la reflexión se ha convertido, en una de las exigencias de la formación del docente, al punto que se le atribuye relevancia a las posibilidades de que el procedimiento pueda ser transferido a los modos de actuación del docente durante la práctica de servicio. Esta condición explica que son varios los estudios que se dedican a fundamentar y estimular el desarrollo de la práctica reflexiva y herramientas para evaluar el nivel de práctica reflexiva de los docentes (Larrivee, 2008; Collin, et al., 2013; Beauchamp, 2014).

La fundamentación teórico metodológica que se comparte en Hispanoamérica, por más de una década, sirve de marco referencial para que, actualmente, en varios países de la región, se evidencie la disposición a impulsar políticas de formación docente, centradas en la reflexión de y en la práctica y se asumen modelos pedagógicos y didácticos que fortalecen el vínculo del estudiante con la escuela, y destacan el papel de los colectivos docentes para incentivar y promover como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013). Los sistemas educativos en esta región, legitiman esta posición

y aseguran que la reflexión de la práctica es uno de los elementos claves del buen desempeño docente.

En España, algunos programas de formación docente, como el de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y el de la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha, han incorporado la reflexión como competencias de egreso de sus estudiantes (Meckes, 2014; Salinas, et al., 2019).

En América Latina y el Caribe, las reformas educativas centradas en fortalecer la calidad de los programas de formación docente, insisten en que la reflexión debe ser un elemento clave en lo referente, de las estrategias de formación y evaluación de aprendizajes y asumen que esta debe estar directamente ligada a las prácticas pre profesionales o de formación que se incluyen en el currículo y que se desarrollan tanto en las instituciones formadoras como en los centros escolares.

De manera particular en Argentina, por ejemplo, se han incorporado en los lineamientos para la formación docente inicial; en Perú, Chile y Ecuador, la reflexión se vincula a los estándares de calidad de la formación de maestros.

En Colombia, desde la década del ochenta, el movimiento pedagógico que trabajó por elevar la formación del magisterio, reconoció que, como educadores y trabajadores de la cultura, los maestros se implican en una reflexión sistemática de su práctica educativa y es en este ejercicio, que encuentra la motivación para transformar su realidad educativa, mediante el estudio y la innovación.

En la actualidad, al interior del sistema de la formación pedagógica de docentes se aprecia el interés expresado de concretar el acercamiento reflexivo, crítico y constructivo de su corpus científico a la práctico; asumiendo que de lo que se trata es de promover no solo la adquisición de técnicas y métodos para transformar la realidad educativa sino utilizarla junto a la sistematización de la experiencia educativa, tanto al interior del aula, en el contexto escolar y en otros ámbitos de socialización y desarrollo cultural asociados con la educación.

En estudios realizados sobre la práctica pedagógica que se desarrollan en las Escuelas Normales Superiores en Colombia, realizados por Montenegro & Zambrano (2013); Muñoz (2018); y Zambrano (2019), permiten identificar que en estas instituciones se asume la reflexión vinculada tanto al proceso de investigación en el aula, que los estudiantes de la carrera docente realizan en el contexto de la práctica pedagógica, como al aprendizaje

que allí se genera, de manera que permite convertir lo rutinario en vivencia extraordinaria.

Estos autores enfatizan que, en el proceso de formación de los maestros normalistas, la reflexión así concebida es posible siempre y cuando la investigación en el aula sea un proceso voluntario, automotivado y altamente participativo; aunque se admite que los estudiantes de la carrera docente de las escuelas normales superiores presentan dificultades al realizar la reflexión sobre la acción, que los convierte en investigadores, desde una racionalidad reflexiva (Muñoz, 2018).

En el mismo sentido, Zambrano (2019), asegura que el declarado objetivo de la formación del maestro normalista superior desde el perfil de un maestro investigador, mediador de la cultura, con idoneidad ética y pedagógica, coloca la reflexión como eje articulador de todas las actividades de formación pues el futuro maestro normalista debe estar preparado en el ejercicio de la reflexión crítica sobre la práctica; para que desde el rigor metodológico que lo sustenta, pueda tomar decisiones y ajustar su intervención a las necesidades de los educandos; fortalecer su capacidad de orientación; estimular proyectos de inclusión y convivencia pacífica como base la identidad cultural, y afianzar la (co) responsabilidad educativa de la escuela, familia y comunidad, entre otros problemas educativos que están centrando el debate pedagógico nacional y mundial

Aun así, el análisis de estos autores coincide en destacar que, en Colombia la utilización de la reflexión en la formación de maestros presenta insuficiencias, sobre todo, asociada a la limitada conexión de las concepciones didácticas con enfoque reflexivo e investigativo.

La búsqueda de alternativas en este propósito exige una nueva mirada a las concepciones teóricas y prácticas pues, en las últimas décadas, la investigación sobre la reflexión en la formación y ejercicio de la actividad del docente, se ha ocupado de explicar qué es, cómo se desarrolla, cómo se mide y qué relación tiene con el mejoramiento de las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, a pesar de los esfuerzos, aún hay poca claridad sobre estas cuestiones (Jaeger, 2013; Beauchamp, 2014), y que es limitado el tratamiento de las relaciones entre la reflexión empírica, la investigación, la intervención y socialización de las ideas que emergen de la intersubjetividad socio-culturales en que estos se forman (Montenegro & Zambrano, 2013).

Al mismo tiempo, los estudios sobre el tema en Colombia evidencian un vacío en el análisis de resultados de las iniciativas y experiencias de implementación de la reflexión en las prácticas pedagógicas en la formación de escuelas normales. Se coincide en afirmar que, en este tipo de estudio, es dominante la investigación cualitativa, pero, un enfoque cuantitativo en este campo permitiría complementar los estudios anteriores, y enriquecer la comprensión de la práctica reflexiva (Collin, et al., 2013; Jaeger, 2013; Salinas, et al., 2019). Es en este propósito, que el autor de este estudio asume la necesidad de detenerse.

DESARROLLO

La práctica reflexiva sienta sus bases teóricas en Schon (1987), quien reconoce en el ejercicio del educador diferencias sustanciales entre el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción. Es así como el conocimiento en la acción, mantiene el carácter pragmático del experto técnico que hace uso de conocimientos precisos y especializados que se hacen evidentes en las acciones inteligentes, pudiendo ser observables en la solución del problema, pero no en comprender cómo se soluciona el problema.

En este marco la reflexión en la acción, se refiere a la intensión clara de sistematización de la práctica, lo que le permite al profesional de la educación “confrontar su conocimiento y el discurso que lo sustenta, para aprender qué buscar y cómo responder a lo que encuentra” en el contexto de la enseñanza como fenómeno multidinámico, donde la acción y el desempeño del educador se ve sometido a la deriva de “situaciones inciertas, inestables, únicas y en las que se desarrollan conflictos de valor” y se requiere del profesional reflexivo, como punto de partida de su intervención crítica.

Por su importancia el proceso de formación de maestros requiere preparar a los estudiantes para que sean capaces de reflexionar de manera crítica en la práctica. La noción de práctica reflexiva de Schon (1987), surge al criticar la descripción de los maestros como técnicos y al reemplazar esta visión por la de los profesionales responsables comprometidos y autónomos, es decir, los “profesionales reflexivos” que continuamente aprenden y reconstruyen experiencias a través de reflexiones.

Numerosos trabajos han analizado el desarrollo de la práctica reflexiva al identificar niveles crecientes en complejidad y alcance del análisis reflexivo, uno de estos es el estudio de Larrivee (2008), que distingue tres niveles de

reflexión y un cuarto llamado pre reflexivo. Este último se caracteriza por la reacción automática de los profesores a las situaciones en la sala de clases sin considerar otras alternativas de respuesta. En este nivel, las cosas se dan por sentadas sin cuestionamiento. El nivel de reflexión superficial pone atención en las estrategias y métodos para alcanzar unos determinados fines, sin preguntarse por el valor de esos fines. El nivel de reflexión pedagógica se caracteriza por que los profesores aplican conocimiento del campo profesional y creencias sobre qué es una práctica de calidad. Por último, en el nivel de reflexión crítica, los profesores abordan las implicancias morales y éticas y las consecuencias de sus prácticas en los estudiantes.

Las ventajas que ofrece este proceso se avala en diversas investigaciones a nivel internacional (Ferdowsi & Afghani, 2015; Goodley, 2018; Kramer, 2018; Zahid, 2019) que coinciden en los efectos positivos de la práctica reflexiva en el desarrollo profesional de los docentes. En estas se enfatiza las posibilidades que este ofrece para, por un lado, mirar en retrospectiva la enseñanza del maestro, estimular a los maestros y estudiantes a desarrollar diversas habilidades como la toma de decisiones, la metacognición el pensamiento lógico y habilidades de enseñanza-aprendizaje y por otro que sean capaces de encontrar soluciones colectivas. Es un proceso de aprendizaje colectivo con múltiples oportunidades de corrección y mejora.

Sin embargo, en la formación de maestros normalistas en Colombia, la práctica reflexiva se considera problemática (Muñoz, 2018) y se reconoce la necesidad de ampliar el debate, para lo cual se realiza el presente estudio que prioriza la caracterización del proceso centrado en describir la frecuencia con la cual los estudiantes de la carrera docente de la Escuela Normal Superior de Pasto reflexionan sobre su experiencia de práctica pedagógica.

El estudio analiza factores relacionados con la práctica pedagógica y la mediación que hacen los actores educativos en este proceso formativo considerando la influencia que tienen para explicar la frecuencia de reflexión. La indagación se orienta a responder al respecto de ¿qué tipo de reflexión sobre la práctica pedagógica son más frecuentes en los estudiantes de la carrera docente de la Escuela Normal Superior de Pasto? lo cual condujo a plantear las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Los estudiantes de la carrera docente de la Escuela Normal Superior de Pasto realizan con mayor

frecuencia la reflexión sobre la enseñanza seguida de la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Hipótesis 2: Los estudiantes de la carrera docente de la Escuela Normal Superior de Pasto presentan limitaciones en la frecuencia de la reflexión crítica de la práctica pedagógica.

Para el investigador resultó también inquietante comprender ¿Cómo se manifiesta la mediación del supervisor (asesor y maestro acompañante) y los actores educativos (profesores de otras asignaturas y compañeros de práctica pedagógica) en la práctica reflexiva de los estudiantes de la carrera docente? lo que motiva a proponer las siguientes hipótesis:

Hipótesis 3: La mediación del maestro acompañante cuando cumple funciones de supervisor es directamente proporcional a la frecuencia de práctica reflexiva pedagógica y crítica de los estudiantes de la carrera docente.

Hipótesis 4: La mediación del asesor de práctica cuando cumple funciones de supervisor es directamente proporcional a la frecuencia de práctica reflexiva sobre la enseñanza y los factores e implicancias de la enseñanza.

Hipótesis 5: La mediación de los profesores de otras asignaturas incide en la reflexión sobre la enseñanza y los factores e implicancias de la enseñanza.

Hipótesis 6: La interacción en la reflexión de los compañeros de práctica pedagógica tendrán una incidencia menor que la generada por los maestros que cumplen funciones de supervisión y los maestros de otras asignaturas.

Otra de las preocupaciones concernientes al tema se relacionan con la posibilidad de conocer ¿cuáles son los contenidos de reflexión más frecuentes? y en consecuencia se declara la siguiente hipótesis.

Hipótesis 7: La reflexión sobre los problemas de la profesión docente o del sistema educativo colombiano, el rol de los profesores en la formación de valores y la solución de problemas conductuales de los alumnos es frecuente en el contexto de la práctica pedagógica.

De acuerdo con este enfoque se plantearon las variables e instrumentos a utilizar en este caso se asume como variable dependiente el reporte de la frecuencia de prácticas reflexivas desarrolladas por los estudiantes de la carrera docente en su práctica pedagógica y para la medición de esta variable, se ha utilizado como instrumento la encuesta de práctica reflexiva, en la versión de

autoevaluación, elaborada y validada por Larrivee (2008), la cual se ha traducido al idioma español con la verificación de un nativo del idioma inglés y ha sido adaptada al contexto particular de las escuelas normales (Tabla 1).

En este caso se han definido los indicadores de práctica reflexiva atendiendo a los niveles, definiendo en cada caso una sub escala. En tal caso los datos obtenidos hacen referencia a la percepción que los estudiantes de la carrera docente tienen sobre la frecuencia de sus prácticas reflexivas.

Tabla 1. Indicadores de práctica por nivel de reflexión.

Indicador de práctica Nivel: Reflexión Superficial Subescala final: enseñanza
Limita el análisis de las prácticas de enseñanza solo a cuestiones técnicas
Considera que basta con su experiencia para fundamentar sus creencias
Modifica las estrategias de enseñanza sin cuestionar los supuestos implícitos sobre la enseñanza y el aprendizaje
Tiene dificultades para conectar métodos de enseñanza con teorías implícitas
Realiza pocos cambios en la metodología de enseñanza o evaluación, según los distintos estilos de aprendizaje de los alumno
Realiza adaptaciones limitadas en la metodología de enseñanza o evaluación para acoger las diferencias individuales de los estudiantes
Se centra en los aspectos específicos de una clase (metodologías, recursos, actividades, etc.) sin mirar el conjunto de la unidad u objetivos de aprendizajes más a largo plazo
Ajusta las prácticas de enseñanza solo a las situaciones actuales, sin desarrollar un plan a largo plazo
Hace ajustes a su docencia basados en su experiencia pasada (exitosa o no exitosa)
No logra reconocer patrones comunes en las diferentes acciones de sus estudiantes
Indicador de práctica Nivel: Reflexión pedagógica Subescala final: enseñanza y aprendizaje
Ajusta las metodologías y las estrategias según el rendimiento de los estudiantes
Considera en el proceso de aprendizaje las experiencias y conocimientos previos que el estudiante trae consigo
Busca patrones, relaciones y conexiones para profundizar la comprensión de la situación de aprendizaje
Se esfuerza por lograr el aprendizaje para todos los estudiante
Se esfuerza por experimentar y asumir riesgos para mejorar la efectividad de las prácticas de enseñanza
Busca maneras de conectar los nuevos conceptos con el conocimiento previo de los estudiantes
Analiza el impacto que tienen las distintas metodologías de trabajo en clases (tales como grupos de aprendizaje cooperativo, trabajo entre pares u otras) en el aprendizaje de los alumnos
Considera atentamente las conexiones entre las acciones del profesor y el aprendizaje de los estudiante
Se hace autocríticas constructivas sobre su propia enseñanza
Reconoce la complejidad de la dinámica del aula
Considera el punto de vista de los estudiantes en la toma de decisiones
Considera que la investigación puede aportar a la enseñanza
Tiene compromiso con el aprendizaje permanente y la mejora de la práctica
Conoce formas alternativas de representar ideas y conceptos para enseñar a los estudiantes
Indicador de práctica Nivel: Reflexión Crítica Subescala final: factores e implicancias de la enseñanza
Pone en tela de juicio creencias sobre educación comúnmente aceptadas por los profesores

Contribuye a solucionar problemas de equidad y justicia social que afectan a los estudiantes
Tiene en cuenta que la enseñanza puede contribuir —o bien impedir— a la realización de una sociedad más justa y humana
Deja de lado algunos juicios para considerar todas las opciones posibles
Cuando hay una incongruencia entre sus creencias y sus acciones, toma medidas para rectificar
Es un investigador activo en la sala de clases, que cuestiona conclusiones actuales y genera nuevas hipótesis
Identifica los supuestos y premisas que subyacen a su forma de ver la educación
Considera las implicaciones éticas de las prácticas en el aula
Favorece que sus estudiantes se hagan responsables de las implicancias sociales de sus acciones
Reconoce las consecuencias sociales y políticas de su propia enseñanza
Cuestiona los supuestos sobre los estudiantes y las expectativas (positivas o negativas) que hay sobre ellos
Considera la práctica dentro de un contexto sociológico, cultural, histórico y político más amplio
Analiza su propia forma de pensar
Cuestiona la situación actual de normas y prácticas educativas respecto al poder y el control en la sala de clases

Fuente: basado en la encuesta de Larrivee (2008).

Se asume como variable independiente la frecuencia de actividades realizadas en el contexto de la supervisión en la práctica pedagógica y mediación de los actores educativos para la práctica pedagógica. Para la medición de esta variable, se ha utilizado como instrumento la encuesta sobre componentes principales para las actividades realizadas en el contexto de supervisión durante la práctica profesional propuesta por Salinas, et al. (2019), la cual se ha modificado, adicionando indicadores de mediación de los actores educativos, maestro acompañante y profesor de otras asignaturas, que participan en dichas prácticas en el contexto particular de la Escuela Normal Superior de Pasto.

Desde el punto de vista metodológica, el estudio se realizó en Escuela Normal Superior de Pasto. La población corresponde a 110 estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la que desarrollaron actividades de práctica pedagógica en el año 2019, la muestra es de 86 estudiantes, calculado con muestreo aleatorio simple, con nivel de confianza del 95%, varianza máxima ($p=q=50\%$) y con un error de estimación de 5%.

Los estudiantes de la carrera docente debían indicar la frecuencia con la cual ellos creían que se habían desarrollado las actividades descritas en cada uno de los componentes con respecto a si se han hecho discusiones sobre: las relaciones y aprendizajes de los estudiantes; la profesión docente, valores y conductas de los estudiantes; compañeros de práctica; asesor de práctica; maestro acompañante; profesor de otras asignaturas.

Los estudiantes de la carrera docente fueron consultados, mediante un test, sobre 25 actividades que podrían haber sido desarrolladas durante la supervisión y mediación de

la práctica pedagógica (Tabla 2). Los estudiantes de la carrera docente debían indicar la frecuencia con la cual ellos creían que se habían desarrollado las actividades descritas por los indicadores de cada uno de los componentes con respecto a si se han hecho discusiones sobre: las relaciones y aprendizajes de los estudiantes; la profesión docente, valores y conductas de los estudiantes; compañeros de práctica; asesor de práctica; maestro acompañante; profesor de otras asignaturas.

Los indicadores para el componente de relaciones y aprendizaje de los estudiantes refieren al aprendizaje de los alumnos y a las relaciones con los colegas y los padres. El componente de la profesión docente, valores y conductas de los estudiantes, incluye indicadores relacionados con la profesión docente, la formación de valores y el comportamiento de los alumnos. El componente compañeros de práctica incluye indicadores que dan cuenta de interacciones con los compañeros de práctica. El componente asesor de práctica incluye indicadores que dan cuenta de la observación y retroalimentación que el asesor de práctica hace del desempeño del estudiante durante la práctica pedagógica. El componente maestro acompañante contiene indicadores de la mediación en el proceso de reflexión, sobre referentes teóricos, metodológicos e investigativos que realizan los maestros de básica primaria como directores de grupo de los cursos en donde el estudiante de la carrera docente hace su práctica pedagógica. El componente profesor de otras asignaturas contiene indicadores de la mediación en el proceso de reflexión, sobre referentes teóricos, metodológicos e investigativos, que realizan los profesores de las asignaturas que cursan los estudiantes de la carrera docente.

Tabla 2. Componentes principales para las actividades realizadas en el contexto de supervisión y mediación de los actores educativos al respecto de la práctica pedagógica.

Componente	Indicadores
Relaciones, aprendizaje de los estudiantes	<p>Ha discutido sobre cómo manejar problemas de relación o convivencia con otros profesores del establecimiento donde usted hace la práctica.</p> <p>Ha discutido sobre cómo manejar problemas de relación o convivencia con el profesor del curso donde usted hace su práctica.</p> <p>Ha discutido sobre los errores comunes que cometen los alumnos al aprender un cierto contenido.</p> <p>Ha discutido sobre cómo trabajar con los padres y apoderados.</p> <p>Ha discutido sobre cómo evaluar el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Ha discutido sobre las mejores estrategias para que los alumnos aprendan.</p> <p>Ha revisado y discutido la planificación de las clases que usted podría hacer en el establecimiento educacional.</p>
Profesión docente, valores y conductas de los estudiantes	<p>Ha discutido sobre los problemas de la profesión docente o del sistema educativo colombiano.</p> <p>Ha discutido sobre el rol de los profesores en la formación de valores de los alumnos.</p> <p>Ha discutido sobre problemas conductuales de los alumnos del curso donde hace su práctica.</p>
Compañeros de práctica	<p>Ha observado clases realizadas por sus compañeros que están realizando la práctica (directamente o por video).</p> <p>Ha sido observado por compañeros que están realizando la práctica mientras hace clases (directamente o por video).</p> <p>Ha recibido retroalimentación significativa sobre su trabajo en la práctica, de parte de compañeros que están realizando la práctica.</p>
Asesor de práctica	<p>Ha sido observado por su asesor de práctica mientras hace clases (directamente o por video).</p> <p>Ha recibido retroalimentación significativa sobre su trabajo en la práctica de parte del asesor de práctica.</p> <p>Ha analizado cómo usted podría hacer mejores clases con su asesor de práctica.</p> <p>El asesor de práctica motiva a fundamentar su práctica con teoría</p> <p>Discute sobre problemas de investigación con el asesor de práctica</p>
Maestro Acompañante	<p>Ha sido observado por su maestro acompañante de práctica mientras hace clases (directamente o por video).</p> <p>Ha recibido retroalimentación significativa sobre su trabajo en la práctica de parte del maestro acompañante.</p> <p>Ha analizado cómo usted podría hacer mejores clases con su maestro acompañante.</p> <p>El maestro acompañante motiva a fundamentar su práctica con teoría</p> <p>Discute sobre problemas de investigación con el maestro acompañante</p>
Profesor de otras asignaturas	<p>Otras asignaturas aportan con referentes teóricos a la práctica pedagógica</p> <p>Otras asignaturas aportan con referentes metodológicos a la práctica pedagógica</p> <p>Discute sobre problemas de investigación con los profesores de otras asignaturas</p>

El análisis de datos se enfocó a la determinación de la tendencia central y dispersión para las tres subescalas de reflexión. El puntaje de cada subescala de reflexión fue calculado como el promedio simple del puntaje asignado por los estudiantes al conjunto de indicadores que la componen. La información resultante se utilizó en un momento posterior para realizar un análisis de regresión múltiple.

También se realizó análisis de correlación (r) de Pearson para identificar la fuerza de la relación entre las tres subescalas de reflexividad y los 6 componentes que agrupan las actividades realizadas en el contexto de la supervisión en la práctica pedagógica y mediación de los actores educativos para la práctica pedagógica.

De regresión múltiple, para analizar cuánto de las tres subescalas de reflexividad se explica con los 6 componentes

que agrupan las actividades realizadas durante la supervisión y mediación de los actores educativos para la práctica pedagógica, y cuáles de estas variables independientes contribuyen más a esta explicación, se utilizó el análisis de regresión múltiple lineal jerárquica con método introducir.

Resultados

Tabla 3. Descriptivos para la subescala de Reflexión del estudiante de la carrera docente de la Escuela Normal Superior de Pasto.

Subescala de práctica reflexiva	n	M	D.E.	Mínimo	Máximo
Reflexión Superficial (sobre la enseñanza)	86	2.03	0.69	1.00	3.00
Reflexión Pedagógica (sobre la enseñanza y aprendizaje)	86	2.09	0.69	1.00	3.00
Reflexión Crítica (sobre los factores e implicancias de la enseñanza)	86	2.01	0.64	1.00	3.00

Los estudiantes encuestados señalaron que ellos realizaban de manera más bien infrecuente prácticas relacionadas con la reflexión con foco en los factores e implicancias de la enseñanza (reflexión crítica) y en la reflexión con foco en la enseñanza (reflexión superficial), pero realizaban de manera frecuente, prácticas reflexivas sobre la enseñanza y aprendizaje (reflexión pedagógica).

En cada subescala que miden focos de las prácticas reflexivas, un porcentaje importante de estudiantes (22.1%, 19.8% y 19.8%) manifiestan una frecuencia baja de reflexión superficial, pedagógica y crítica respectivamente; mientras que la mayoría de la población (52.3%, 51.2% y 59.3%) se encuentra en un nivel medio de reflexión en cada subescala y un pequeño porcentaje de estudiantes (25.6%, 29.1% y 20.9%) declaran realizar prácticas reflexivas superficial, pedagógica y crítica en un nivel alto (Tabla 4).

Tabla 4. Frecuencia en cada nivel de las subescalas de reflexión.

Frecuencia	Reflexión Superficial %	Reflexión Pedagógica %	Reflexión Crítica %
BAJA	22.1	19.8	19.8
MEDIA	52.3	51.2	59.3
ALTA	25.6	29.1	20.9
Total	100	100	100

Fuente: Elaboración propia

Al analizar los Factores asociados a la frecuencia de la práctica reflexiva, los resultados fueron los siguientes.

El análisis de los datos muestra que de las tres subescalas que miden focos de las prácticas reflexivas, la reflexión crítica (sobre los factores e implicancias de la enseñanza) obtuvo la media más baja, con $M = 2.01$, $D.E. = 0.64$. La reflexión superficial (sobre la enseñanza) obtuvo $M = 2.03$, $D.E. = 0.69$. La reflexión pedagógica (sobre la enseñanza y aprendizaje) obtuvo el más alto promedio, con $M = 2.09$, $D.E. = 0.69$ (tabla 3).

La subescala reflexión superficial (sobre la enseñanza) tiene correlaciones de Pearson significativas con cuatro de los componentes en los que se agrupan el conjunto de ítems que miden las actividades realizadas en la práctica pedagógica (tabla 5), no tiene correlación de Pearson significativas con los componentes "compañeros" y "maestro acompañante". Para la reflexión superficial (sobre la enseñanza), la mayor correlación se observa con el componente de "Relaciones y aprendizaje de estudiantes", con $r = 0.493^{**}$, $p < 0.01$, mientras la menor correlación se observa con el componente de "profesión docente, valores y conductas", $r = 0.060$, $p < 0.01$.

La subescala de reflexión pedagógica (sobre la enseñanza y aprendizaje) tiene correlaciones de Pearson significativas con tres de los componentes en los que se agrupan el conjunto de indicadores que miden las actividades realizadas en la práctica pedagógica (tabla 5), no tiene correlación de Pearson significativas con los componentes "compañeros", "asesor de práctica" y "profesor de otras asignaturas". Para la reflexión pedagógica (sobre la enseñanza y aprendizaje), la mayor correlación se observa con el componente 5 (maestro acompañante), con $r = 0.400^{**}$, $p < 0.01$, mientras la menor correlación se observa con el componente "asesor de práctica", $r = 0.187$, $p < 0.05$.

La subescala de reflexión crítica (factores e implicancia de la enseñanza) tiene correlaciones de Pearson significativas con cinco de los componentes en los que se agrupan el conjunto de ítems que miden las actividades realizadas en la práctica pedagógica (tabla 5), no tiene correlación de Pearson significativas con el componente "compañeros". Para la reflexión crítica (sobre los factores

e implicancia de la enseñanza), la mayor correlación se observa con el componente “maestro acompañante”, con $r = 0.400^{**}$, $p < 0.01$, mientras la menor correlación se

observa con el componente de “asesor de práctica”, $r = 0.229$, $p < 0.05$.

Tabla 5. Correlación de Pearson entre las tres subescalas de reflexión y variables independientes.

Subescala de práctica reflexiva		Relaciones, aprendizaje de estudiantes	Profesión docente, valores, conductas	Compañeros	Ase-sor de práctica	Maestro acompañante	Profesor de otras Asignaturas
Superficial (Enseñanza)	r	0.493**	0.060**	0.150	0.264*	0.207	0.399**
Pedagógica (Enseñanza y aprendizaje)	r	0.219*	0.223*	0.301	0.187	0.400**	0.270
Crítica (Factores e implicancia de la enseñanza)	r	0.529**	0.436**	0.211	0.229*	0.302**	0.365**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Fuente: elaboración propia

Para analizar cuáles de las distintas variables independientes consideradas explican más los puntajes obtenidos en las tres subescalas de práctica reflexiva, se realizó un análisis de regresión múltiple lineal jerárquica con seis bloques, para el análisis de los seis componentes que agrupan las actividades realizadas en el contexto de la práctica pedagógica.

Para la subescala de reflexión sobre la enseñanza, El anova del modelo de regresión con seis variables indica que esta mejora significativamente la predicción de la variable dependiente reflexión superficial (sobre la enseñanza) con $F = 6.065$; $p < .001$.

Asimismo, el puntaje de la prueba de Durbin Watson indica que hay independencia de errores (1.848). Para el modelo de regresión con las seis variables independientes se explica el 31.5% de la varianza de la variable dependiente ($R^2: 0.315$). $F = 6.065$, $p < 0,01$. La explicación que ofrece el modelo es estadísticamente significativa (tabla 6).

Una variable explica significativamente la variación de los puntajes de la subescala (tabla 6): componente de relaciones, aprendizaje de estudiantes, con $Beta = 0,324$, $p < 0,01$.

Tabla 6. Regresión múltiple para la subescala de reflexión superficial (sobre la enseñanza).

Modelo B		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t
		Error estándar	Beta		
1	(Constante)	48,190	3,305		14,580
	Relaciones, aprendizaje de estudiantes	,234	,087	,324**	2,703
	Profesión docente, valores y conductas	,321	,200	,189	1,605
	Compañeros de Practica	-,172	,183	-,108	-,938
	Asesor de practica	,144	,168	,108	,858
	Maestro acompañante	-,122	,166	-,084	-,731
	Otras asignaturas	,514	,278	,210	1,848

$R^2 = 0.315$, $F = 6.065$, $p < 0.01$. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Variable dependiente: subescala de reflexión superficial (sobre la enseñanza)

Fuente: elaboración propia

Para la subescala de reflexión superficial (sobre la enseñanza y aprendizaje), El anova del modelo de regresión con seis variables indica que esta mejora significativamente la predicción de la variable dependiente reflexión pedagógica (sobre la enseñanza y aprendizaje) con $F =$

4.507; $p < .001$. El puntaje de la prueba de Durbin Watson indica que hay independencia de errores (2.455). Para el modelo de regresión con las seis variables independientes se explica el 25.5% de la varianza de la variable dependiente ($R^2: 0.255$). $F = 4.507$, $p < 0,01$. La explicación

que ofrece el modelo es estadísticamente significativa (Tabla 7).

Dos variables explican significativamente la variación de los puntajes de la subescala (Tabla 7), estos son

los componentes de maestro acompañante, con Beta = 0,430, $p < 0,01$; compañeros de práctica con Beta = 0,240, $p < 0,05$.

Tabla 7. Regresión múltiple para la subescala de reflexión pedagógica (sobre la enseñanza y aprendizaje).

Modelo B	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	
	Error estándar	Beta			
1	(Constante)	30,834	3,005		10,262
	Relaciones aprendizaje de estudiantes	,051	,079	,081	,644
	Profesión docente, valores y conductas	,117	,182	,079	,645
	Compañeros de Practica	,335	,167	,240	2,008
	Asesor de practica	-,115	,153	-,099	-,752
	Maestro acompañante	,543	,151	,430**	3,588
	Otras asignaturas	-,525	,253	-,246	-2,076

$R^2 = 0.255$, $F = 4.507$, $p < .001$. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Variable dependiente: Subescala de reflexión pedagógica (sobre la enseñanza y aprendizaje)

Fuente: elaboración propia

Para la subescala de reflexión crítica (factores e implicancia de la enseñanza), el anova del modelo de regresión con seis variables indica que esta mejora significativamente la predicción de la variable dependiente reflexión crítica (sobre factores e implicancia de la enseñanza) con $F = 6.489$; $p < .001$. El puntaje de la prueba de Durbin Watson indica que hay independencia de errores (2.112). Para el modelo de regresión con las seis variables

independientes se explica el 33.4 % de la varianza de la variable dependiente ($R^2: 0.330$). $F = 6.489$, $p < 0,01$. La explicación que ofrece el modelo es estadísticamente significativa (Tabla 8).

Una variable explica significativamente la variación de los puntajes de la subescala (Tabla 8) que corresponde al componente de relaciones, aprendizaje de estudiantes, con Beta = 0,355, $p < 0,01$.

Tabla 8. Regresión múltiple para la subescala de reflexión crítica (sobre los factores e implicancias de la enseñanza).

Modelo B	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	
	Error estándar	Beta			
1	(Constante)	42,182	3,389		12,449
	Relaciones, aprendizaje de estudiantes	,265	,089	,355**	2,993
	Profesión docente, valores y conductas	,322	,205	,183	1,569
	Compañeros de Practica	-,004	,188	-,002	-,022
	Asesor de practica	-,055	,172	-,040	-,321
	Maestro acompañante	,119	,171	,079	,698
	Otras asignaturas	,334	,285	,132	1,172

$R^2 = 0.330$, $F = 6.489$, $p < .001$. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Variable dependiente: Subescala de reflexión crítica (sobre los factores e implicancias de la enseñanza)

Discusión

El análisis de los resultados y el proceso de discusión al que fueron sometidos como parte del estudio tomaron como referente y guía las hipótesis planteadas los estudios que sirven de antecedente y permiten la comparación de los datos obtenidos.

En principio una de las variables del estudio se basó en el tipo de reflexión sobre la práctica pedagógica que son más frecuentes en los estudiantes de la carrera docente, ante lo cual, la investigación muestra que los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Pasto realizan con mayor frecuencia la reflexión Pedagógica (sobre la enseñanza y aprendizaje, seguidamente de la reflexión superficial (sobre la enseñanza) y de la reflexión crítica (sobre los factores e implicancias de la enseñanza), por lo tanto, se rechaza la Hipótesis 1 y conduce a interpretar que en opinión de los estudiantes de la carrera docente, es más relevante la reflexión sobre el aprendizaje como consecuencia de la enseñanza, pues el aprendizaje le da sentido a la práctica pedagógica.

Estos resultados encuentran similitud con los encontrados en el contexto chileno por Salinas, et al. (2019), aunque contradicen los estudios en el contexto anglosajón realizado por Collin, et al. (2013), quienes indican que mucha investigación realizada hasta ahora ha mostrado que los estudiantes de pedagogía tienden más bien a describir su propia enseñanza, con poco uso de distinciones propias del campo pedagógico y sin considerar dimensiones como el aprendizaje de sus alumnos ni el contexto de su labor, en consecuencia, es posible que el contexto propio de los países latinoamericanos con el respecto al anglosajón estén marcando las diferencias, ante lo cual se necesita más investigación que proporcione más datos y al respecto se amplíe el conocimiento.

Pese a lo anteriormente expuesto, aunque la frecuencia de reflexión pedagógica es mayor que los demás tipos de reflexión, esta es aún insuficiente, pues tan solo el (29.1%) de los estudiantes manifiestan tener una frecuencia alta de este tipo de reflexión.

Respecto a la hipótesis 2, que asume que los estudiantes de la carrera docente de la Escuela Normal Superior de Pasto presentan limitaciones en la frecuencia de la reflexión crítica de la práctica pedagógica, se acepta, en razón a que según los resultados de este estudio, la opinión de los estudiantes indica que realizaban de manera más bien infrecuente prácticas relacionadas con la reflexión con foco en los factores e implicancias de la enseñanza (reflexión crítica) en comparación con la reflexión pedagógica y superficial que resultaron con mayor frecuencia.

Este resultado coincide con los provenientes del estudio de Mansvelter-Longayroux, Beijard & Verloop (2007) quienes han mostrado que las actividades de aprendizaje relacionadas con el “procesamiento crítico” rara vez se registraron en sus portafolios de reflexión de la práctica.

Además, es de notar que tan solo un 20.9 % de los estudiantes de la carrera docente, manifestaron hacer reflexión crítica con un nivel de frecuencia alto, lo cual es un indicativo de la necesidad de mejorar los niveles de frecuencia en este tipo de reflexión.

Respecto, a la manera en que se manifiesta la mediación del supervisor y los actores educativos en la práctica reflexiva de los estudiantes de la carrera docente, los datos indican que el componente de “maestro acompañante” muestra correlación positiva y estadísticamente significativa con la “reflexión pedagógica” y la “reflexión crítica”, en el entendido de que el maestro acompañante tiene la oportunidad de aportar en la reflexión, sobre referentes teóricos, metodológicos e investigativos que realizan los maestros de básica primaria como directores de grupo de los cursos en donde el estudiante de la carrera docente hace su práctica pedagógica, además, los datos indican que el componente de “maestro acompañante” explica en mayor medida a la reflexión pedagógica, posiblemente por el conocimiento que tiene este actor educativo de sus estudiantes, en razón al contacto permanente que tiene con ellos en el aula de clase, y aporta a la “reflexión crítica” por la relación de este con los padres de familia y con el conocimiento del contexto de sus estudiantes. Por lo tanto, se acepta la hipótesis 3.

En consecuencia, se considera al maestro acompañante como un actor educativo potencialmente importante para la realización de reflexión sobre la relación de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de la carrera docente y sobre la reflexión crítica sobre los factores contextuales e implicancias de la enseñanza.

Las actividades de la práctica pedagógica relacionadas con la supervisión del “asesor de práctica” se correlacionan de manera positiva y estadísticamente significativa con la “reflexión superficial” y la “reflexión crítica”, lo cual se entiende en razón a que el “asesor de práctica” realiza supervisión sobre el desempeño del estudiante de la carrera docente durante la práctica pedagógica y le permite observar y obtener argumentos sobre las estrategias de enseñanza utilizadas, los cuales son necesarios para la reflexión y retroalimentación sobre la enseñanza, aunque en la supervisión, poca información puede obtener sobre el aprendizaje de los alumnos de básica primaria que participan en la clase. Por lo tanto, se acepta la hipótesis 4.

Las actividades de la práctica pedagógica relacionadas con la supervisión de los “profesores de otras asignaturas” se correlacionan de manera positiva y estadísticamente significativa con la “reflexión superficial” y la “reflexión crítica”, lo cual se entiende en razón a que el conocimiento disciplinar y didáctico de los “profesores de otras asignaturas” correspondientes al currículo de la formación pedagógica, les permite hacer la orientación sobre el proceso de enseñanza, aportando referentes teóricos, metodológicos e investigativos que apoyan esta función docente. Por lo tanto, se acepta la hipótesis 5.

La correlación del “asesor de práctica” y “los profesores de otras asignaturas” con la “reflexión crítica” se entiende en razón al nivel de formación de estos actores educativos, que les posibilita considerar la práctica dentro de un contexto sociológico, cultural, histórico y político más amplio y cuestionar la situación actual de normas y prácticas educativas respecto al poder y el control en el aula de clases.

Es importante resaltar la gran dispersión en la opinión de los estudiantes de la carrera docente al respecto de la frecuencia de intervención de sus compañeros de práctica en los tres niveles de reflexión, pues no muestran correlación positiva y tampoco es estadísticamente significativa, en consecuencia, se infiere que no es frecuente que los compañeros reflexionen de manera conjunta sobre la práctica. Por lo tanto, se acepta la hipótesis 6.

En otro sentido correspondiente a los contenidos de reflexión más frecuentes, los datos indican que las reflexiones sobre el componente de “relaciones y aprendizaje de los estudiantes”, muestran correlación positiva y estadísticamente significativa con las tres subescalas de práctica reflexiva, lo cual es indicativo de que la reflexión sobre el aprendizaje de los alumnos y sobre las relaciones con los colegas y los padres contribuyen a explicar en gran medida la reflexión superficial y crítica, por su correlación.

Aunque en menor medida, los datos indican que las reflexiones sobre el componente relacionado con la “profesión docente, valores y conductas”, muestran correlación positiva y estadísticamente significativa con las tres subescalas de práctica reflexiva, lo cual es indicativo de la importancia que se le asigna a la reflexión sobre los indicadores relacionados con el desempeño del docente, la formación de valores y el comportamiento de los alumnos, toda vez de que este componente contribuyen a explicar en gran medida los tres tipos de reflexión. Por lo tanto, se acepta la hipótesis 7.

En consecuencia, de lo analizado se infiere la necesidad de que los actores educativos mediadores en la práctica pedagógica y los estudiantes de la carrera docente de la

Escuela Normal Superior de Pasto se articulen con el propósito de incrementar la frecuencia de práctica reflexiva, haciendo énfasis en la reflexión pedagógica (Enseñanza y aprendizaje) y la reflexión crítica, en el propósito de que trascienda la formación docente.

CONCLUSIONES

En general, se advierte que en la Escuela Normal Superior de Pasto la práctica reflexiva se inserta en el currículo y se ha convertido en una exigencia de formación. Sin embargo, es preciso mantener la atención en este tipo de actividad pues aún no se logra concretar la relevancia que debe otorgársele en el proceso formativo.

Con el propósito de que trascienda la formación docente por los efectos positivos de la práctica reflexiva en el desarrollo profesional de los docentes, en razón a las posibilidades que este proceso ofrece para mirar en retrospectiva la enseñanza del maestro, estimular a los maestros y estudiantes a desarrollar diversas habilidades como la toma de decisiones, la metacognición el pensamiento lógico y habilidades de enseñanza-aprendizaje y por otro que sean capaces de encontrar soluciones colectivas, es necesario incrementar la frecuencia de la reflexión pedagógica (enseñanza y aprendizaje) y la reflexión crítica en el proceso de práctica pedagógica del estudiante de la carrera docente.

Existe una gran oportunidad de incrementar la frecuencia de práctica reflexiva del estudiante de la carrera docente de la Escuela Normal Superior de Pasto, toda vez que los actores educativos se vinculen de manera activa en la reflexión conjunta sobre los componentes de la práctica pedagógica, desde las diversas posibilidades de acceso a la información empírica, teórica, pedagógica y metodológica, de acuerdo al rol que cada uno desempeña y la posibilidad del contacto con el contexto en el que viven los estudiantes y sus familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beauchamp, C. (2014). Reflection in Teacher Education: Issues Emerging from a Review of Current Literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141.
- Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective Practice in Initial Teacher Training: Critiques and Perspectives. *Reflective Practice*, 14 (1), 104-117. d_
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-338720_documento_final.pdf

- Ferdowsi, M., & Afghari, A. (2015). The Effects of Reflective Teaching on Teachers' Performance, *International Journal of Educational Investigations*, 2(6), 20-31.
- Fox, R., Dodman, S., & Holincheck, N. (2019) Moving beyond reflection in a hall of mirrors: developing critical reflective capacity in teachers and teacher educators, *Reflective Practice*, 20(3), 367-382.
- Goodley, C. (2018). Reflecting on being an effective teacher in an age of measurement. *Reflective Practices*, 19(2), 167-178.
- Jaeger, E. (2013). Teacher Reflection: Supports, Barriers, and Results. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 89-104.
- Kramer, M. (2018). Promoting teachers' agency: reflective practice as transformative disposition. *Reflective Practice*, 19(2), 211-224.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice, *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.
- Mansvelde-Longayroux, D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 47-62.
- Marshall, T. (2019). The concept of reflection: a systematic review and thematic synthesis across professional contexts, *Reflective Practice*, 20(3), 396-415.
- Meckes, L. (2014). Estándares y formación docente inicial. En, UNESCO/ OREALC (ed.). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. UNESCO/OREALC.
- Montenegro, M., & Zambrano, N. (2013). Propuesta para la formación en investigación educativa del normalista superior, de la institución educativa Escuela Normal Superior San Carlos de la Unión – Nariño. (Tesis en opción al título de Magister en Educación). Universidad de Nariño.
- Muñoz, J. (2018). La práctica pedagógica investigativa en las escuelas normales superiores del norte del Departamento de Nariño. (Tesis de doctorado en Ciencias de la educación). Universidad de Nariño.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). Estrategia regional sobre docentes. Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000022324_9?posInSet=4&queryId=N-EXPLORE-1b3a504f-e292-462f-a745-7297a96e47df
- Salinas, Á., Rozas, T., Cisternas, P., & González, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114.
- Schon, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Paidós Ibérica.
- Zahid, M. (2019). Effect of Reflective Teaching Practices on the Performance of Prospective Teachers. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18 (1), 32-43.
- Zambrano, N. (2019). Concepción teórica y metodológica para la formación de maestros en la escuela normal. *Revista Conrado*, 15(68), 154-159.