
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Prácticas reflexivas implementadas en el desarrollo del prácticum, en perspectiva de docentes en formación de Educación Básica

Carolina Flores-Lueg y Sofía Sánchez-Nova
Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile

Recibido: 26 de octubre 2022 - Revisado: 03 de abril 2023 - Aceptado: 17 de mayo 2023

RESUMEN

Se presentan resultados de un estudio que estuvo centrado en comprender las significaciones construidas por docentes en formación de la carrera de Pedagogía en Educación Básica sobre los procesos reflexivos que logran desarrollar en el prácticum o práctica profesional. Para su desarrollo se empleó una metodología cualitativa bajo el paradigma interpretativo-comprensivo y la fenomenología hermenéutica como método. Participaron ocho profesores en formación, que realizaron esta actividad curricular en el primer semestre del año 2021, pertenecientes a una universidad pública y estatal ubicada en la zona centro sur de Chile, a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada. El análisis de los datos se realizó bajo un procedimiento inductivo, a partir de la condensación de significados de base fenomenológica. Los resultados permiten evidenciar que el futuro profesorado reconoce intuitivamente la relevancia que posee la reflexión para el mejoramiento de la labor pedagógica, significándola como una práctica autoevaluativa generada por medio de la formulación de preguntas que giran sobre la efectividad de la planificación y estrategias metodológicas. Se concluye que las acciones reflexivas que logran implementar adolecen de un proceso deliberativo centrado en el análisis de su práctica pedagógica teniendo en consideración modelos teóricos, situándose en su generalidad desde un ámbito experiencial y técnico.

Palabras clave: Práctica profesional; formación de docentes; educación básica; reflexión docente; acción tutorial.

Correspondencia: [Carolina Flores-Lueg](mailto:C.Flores-Lueg@ubiobio.cl) (C. Flores-Lueg).



<https://orcid.org/0000-0001-5219-0617> (cflores@ubiobio.cl).



<https://orcid.org/0000-0002-6442-6583> (ssanchez@ubiobio.cl).

Reflective practices implemented in the professional internship, from the perspective of trainee teachers for Primary Education

ABSTRACT

The article presents the results of a study focused on understanding the meanings constructed by trainee teachers of a Primary Education Program on their reflective processes developed in their professional internship. A qualitative methodology was used under the interpretative-comprehensive paradigm and hermeneutic phenomenology. Eight trainee teachers participated, all belonging to a public university located in the central-south zone of Chile, in their internship during the first semester 2021, to whom a semi-structured interview was applied. The data analysis was carried out under an inductive procedure, based on the condensation of phenomenological meanings. The results show that the future teachers intuitively recognize the relevance of reflection for the improvement of the pedagogical work, seeing it as a self-evaluative practice generated through the formulation of questions about the effectiveness of planning and methodological strategies. It is concluded that the reflective actions implemented lack a deliberative process focused on the analysis of their pedagogical practice inspired by theoretical models, situating themselves in their generality from an experiential and technical field.

Keywords: Professional practice; teacher training; teacher reflection; primary education ; tutorial action.

1. Introducción

Desde hace más de tres décadas, la formación del profesorado se ha constituido en uno de los focos centrales de las políticas educativas a nivel internacional, bajo el entendido de que la calidad y desempeño influye determinadamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Escribano, 2018; Pedró, 2019). Así, los gobiernos en la búsqueda por lograr una educación de calidad han implementado una serie de estrategias y acciones centradas en promover el mejoramiento del desempeño del profesorado, como una forma de lograr el ideal del “buen profesor” (Marina, 2015), es decir, un docente capaz de actuar autónomamente para tomar decisiones pedagógicas, a partir de unos saberes profesionales derivados de la implementación de procesos reflexivos profundos, que favorezcan el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes (Ruffinelli, 2016).

Particularmente para el caso de Chile, las recientes políticas educativas establecen que la formación del futuro profesorado solamente debe ser impartida por universidades que se encuentren acreditadas por la Comisión Nacional de Educación (CNA)¹ (MINEDUC, 2016, Ley 20.903), además, se han impulsado estrategias focalizadas en atraer a mejores estudiantes a

1. La Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) es un organismo de carácter público y autónomo, que tiene como fin verificar y promover la calidad de las instituciones de educación superior en Chile, y los programas que estos imparten. Esta institución se creó por medio de la Ley 20.129 del 17 de noviembre de 2006 (ver <https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx>).

las carreras de pedagogía por medio del aumento en las exigencias de ingreso a universidad e incentivos económicos asociados a becas; definición de estándares de desempeño; instalación de evaluaciones nacionales en la última etapa formativa (Gómez, 2019) y la certificación de calidad de las instituciones formadoras expresadas en mecanismos de acreditación. Como consecuencia de ello, las universidades se han visto demandadas a implementar acciones tendientes al mejoramiento de la formación en diversas dimensiones, entre ellas, la renovación de los programas de estudio y el fuerte énfasis en la formación práctica del futuro profesorado.

No obstante, a todos los esfuerzos desplegados desde la política y desde las propias universidades, la formación inicial docente (FID) continúa siendo objeto de una serie de cuestionamientos (Ávalos, 2014; Marcelo y Vaillant, 2018; Turra y Flores, 2019), argumentándose que este nivel formativo no ha logrado producir los cambios que se requieren para educar y aprender en el siglo XXI (Hirmas, 2014; Vásquez y López, 2016). Una de las razones que permitiría comprender estas controversias corresponde a la marcada presencia de perspectivas positivistas que persisten en los planes de estudio de las carreras de pedagogía, donde, en su generalidad, se prioriza la transmisión de conocimientos teóricos con una excesiva preocupación por formar pedagogos idóneos en áreas disciplinares y en el dominio de la técnica (Plata, 2018), relegándose el conocimiento práctico a un estatus inferior (Turra y Flores, 2019).

La hegemonía del conocimiento teórico en los planes del estudio ha conducido a que la formación en la práctica sea escasamente valorada, a pesar de que se visualiza como aquella instancia que permite al futuro profesorado adquirir aprendizajes situados sobre el ejercicio de la profesión, más allá del dominio técnico-didáctico. Sumado a ello, la literatura especializada sobre la formación docente advierte que las actividades de práctica continúan evidenciando un encuadre técnico e instrumental, lo que conduce a que el desempeño del practicante esté orientado hacia la aplicación de técnicas de enseñanza diseñadas por expertos al margen de los escenarios reales de actuación, por tanto, descontextualizadas de los reales requerimientos escolares (Sánchez y Jara, 2018). Por otra parte, dentro de esta perspectiva, se ven limitados los niveles de participación del estudiantado y, en el caso de que se desarrollen procesos reflexivos, estos son generales y focalizados en aspectos técnicos de la enseñanza, lo que sin duda tensiona las posibilidades reales para que logre avanzar hacia el análisis situado, profundo y crítico de la labor docente (Flores, 2022; Nocetti y Medina, 2018).

Como una forma de transitar hacia un modelo formativo que permita al futuro profesorado estar capacitado para dar respuesta a las demandas de la realidad escolar y a los requerimientos educativos actuales, los discursos públicos y académicos plantean la necesidad de situar la formación práctica desde un enfoque crítico-reflexivo (Dewey, 1933; Shön, 1986; van Manen, 2016), entendiéndose que la acción pedagógica se desarrolla en un tiempo y espacio determinado en el que convergen factores políticos, sociales y culturales que condicionan los procesos educativos, pero que solo pueden ser comprendidos y examinados por el estudiantado estando inmerso en la realidad escolar y en el ejercicio auténtico de la labor docente. Bajo esta perspectiva, la acción reflexiva se visualiza como dispositivo que puede contribuir significativamente a la construcción de un saber profesional que opere como marco epistémico para resolver aquellas situaciones complejas e imprevistas que emergen en el aula (Ruffinelli, 2017; Salinas et al., 2019). Al respecto, diversos autores destacan que la política pública en Chile promueve la reflexión docente como un mecanismo de profesionalización temprana, constituyéndose en un eje transversal dentro de la FID, estando explícito generalmente en los perfiles de egreso de las carreras de pedagogía (Nocetti y Medina, 2018; Vanegas y Fuentealba, 2019).

Dada la relevancia atribuida a la práctica reflexiva en la formación docente, en la actualidad se ha constituido en un importante objeto de estudio para diversas investigaciones, donde algunos resultados son concluyentes en señalar que los estudiantes de pedagogía implementan prácticas reflexivas de manera instrumental, centradas principalmente en el análisis del diseño de clases lineales, el fortalecimiento de debilidades y vacíos vinculados con el dominio de los contenidos disciplinares (Vanegas y Fuentealba, 2019). Además, se destaca que reflexionan desde un punto de vista general y más bien desde el sentido común, con escaso nivel de profundidad (Lara, 2019; Salinas et al., 2019); que lo hacen en forma individual e intuitiva, como producto de condiciones personales más que por procesos intencionados desde el espacio universitario (Turra y Flores, 2019). Finalmente, se advierte que tanto los estudiantes de pedagogía como los docentes tutores movilizan sus actuaciones desde una racionalidad técnica, lo que afecta sus procesos de reflexión al alcanzar bajos niveles de cuestionamiento (Nocetti y Medina, 2018). En todos los casos, el nivel de reflexión alcanzado les impide establecer relaciones con la teoría (Crichton y Valdera, 2015; Díez y Domínguez, 2018) y, por lo tanto, se ven tensionadas las posibilidades para que logren adquirir un saber profesional que avance más allá de un conocimiento experiencial.

Dentro del área formativa de prácticas, especial atención merece la práctica profesional o *prácticum* por cuanto se constituye en una actividad curricular que, al estar ubicada al término de la trayectoria formativa, se valora como el tiempo y espacio fundamental para el estudiantado de pedagogía, porque le ofrece oportunidades sistemáticas para la experimentación de los aprendizajes, conocimientos y relaciones interpersonales adquiridos en su formación, y para la comprensión de las incertidumbres existentes en el proceso del desempeño profesional o la actividad docente cotidiana (Tejada et al., 2017). Al mismo tiempo, se visualiza como el espacio propicio para el desarrollo de procesos reflexivos que permitan la adquisición de saberes profesionales sustentados en la vinculación dialéctica entre la teoría y la práctica.

A partir de lo anterior, este estudio tuvo como propósito comprender los significados que el futuro profesorado de Educación Básica en práctica profesional le atribuye a la reflexión docente. Para ello, se definieron los siguientes objetivos específicos: 1) Identificar las comprensiones que posee el profesorado en formación sobre la reflexión docente y 2) Caracterizar las prácticas reflexivas que las y los practicantes señalan implementar dentro del *prácticum*.

1.1 Perspectivas que orientan la formación práctica del futuro profesorado y alcances de la reflexión docente

En primer lugar, es importante señalar que para Vezub (2016), las perspectivas actuales para la formación del profesorado “abogan por un enfoque situacional y práctico de la formación, un saber hacer en situación que permita a los docentes desarrollar su juicio práctico y adaptar la enseñanza a los contextos y grupos de estudiantes específicos” (p. 4). Al respecto, se considera necesario destacar que particularmente el área de formación práctica inserta en los planes de estudio de las carreras de pedagogía en la realidad chilena evidencia la predominancia de dos enfoques epistemológicos que orientan a esta actividad: enfoque técnico-aplicacionista y enfoque crítico-reflexivo (Hirmas y Cortés, 2013), teniendo cada uno de ellos implicancias sobre la comprensión y alcance de los procesos reflexivos que se promueven en el futuro profesorado.

Desde el enfoque técnico-aplicacionista, la práctica se entiende como una actividad formativa centrada en que el estudiante de pedagogía aplique y valide en el aula escolar modelos de enseñanza diseñados por agentes externos a la realidad escolar: los expertos (Montenegro

y Fuentealba, 2012). Dentro de esta perspectiva, “la preparación teórica y técnica antecede a la puesta en acción y es suficiente para que el conocimiento adquirido sea transferido al rol docente” (Vezub, 2007, p. 12), evidenciándose una fragmentación entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, con una clara predominancia del primero por sobre el segundo. Así, la subvaloración del conocimiento práctico conduce a que la formación en la práctica no adquiera mayor organización ni estructura, porque se parte de la premisa que para el aprendizaje de la enseñanza solo sería suficiente contar con buenos centros escolares y con un buen profesorado que actúe como guía de los y las practicantes (Turra y Flores, 2019). En consecuencia, este modelo se mantiene al margen de aquellos aspectos de la práctica que tiene que ver con lo imprevisible, la incertidumbre, los dilemas y situaciones conflictivas.

Desde el enfoque crítico-reflexivo, en cambio, la práctica docente se comprende como una acción históricamente situada, donde el profesor o profesora es concebido/a como un profesional reflexivo con capacidad para analizar y valorar la variedad de situaciones, contextos, conocimientos y saberes que moviliza al momento de desarrollar una acción educativa frente a un grupo de estudiantes. Dentro de este marco, el futuro profesorado, a partir de su inmersión sistemática en la realidad escolar, reconoce las complejidades del aula y concibe el trabajo pedagógico desde una acción reflexiva, como herramienta central para el abordaje de situaciones imprevistas y complejas que emergen en el aula, así como también, para abrirse al examen crítico y el mejoramiento de la docencia (Salinas et al., 2018, p. 2). Desde esta visión, la reflexión es entendida como el modo de conexión entre el conocimiento y la acción, lo que produce un nuevo saber capaz de cambiar el repertorio del docente, de generar aprendizaje profesional y mejorar con ello su práctica (Ruffinelli, 2017), o como una postura intelectual metódica ante la práctica que requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita (Domingo y Gómez, 2014, p. 53). En lo que respecta a niveles o ámbitos de reflexión, Schön (1998) alude a dos niveles o ámbitos de reflexión: i) “reflexión en la acción”, donde el o la docente se ve enfrentado a pensar sobre la práctica mientras actúa, a una reflexión vinculada con una serie de juicios de calidad sobre una situación presentada para los que él mismo no puede establecer criterios adecuados ni un fundamento posible de ser expresado, pero que le conduce a dar sentido a la situación, de este modo el pensar y hacer se van entrelazando en el diálogo que se genera entre la acción y sus consecuencias, lo que lleva a una nueva apreciación del caso a partir del repertorio de experiencias, convirtiendo al profesorado en investigador en el contexto práctico; ii) “reflexión sobre la práctica” que implica procesos reflexivos desarrollados en forma posterior a la acción, para comprender y analizar lo que se hizo, permitiendo una resignificación de creencias del profesorado para transformar las teorías implícitas en discursos explícitos que le den sustento a la enseñanza. Por su parte, Molina (2008) propone los siguientes niveles de reflexión: i) “reflexión técnica”, donde la práctica reflexiva se centra principalmente en la selección de los medios más adecuados para el beneficio de los alumnos, así como en la calidad e importancia de los contenidos con el propósito de controlar y gestionar el medio, ii) “reflexión práctica”, en la que se introducen aspectos relacionados con la planificación y la enseñanza del contenido disciplinar en función del contexto y iii) “reflexión crítica”, que involucra análisis contextuales y sus complejidades, así como también consideraciones ético-políticas de la propia práctica desarrollada, los mecanismos hegemónicos y transmisión de ideologías imperantes dentro del contexto sociocultural.

De esta manera, la mayor capacidad reflexiva desarrollada en la práctica sería uno de los principios orientadores de una formación de calidad, por ello los planes de estudio basados en el paradigma crítico-reflexivo deberían promover el análisis de carácter más individual vinculado a las acciones de los estudiantes practicantes (capacidad reflexiva) y a la posibilidad de reflexionar en forma colectiva, con énfasis en y sobre los procesos pedagógicos y sus

complejidades en contextos reales de desempeño (Fuentelba y Galaz, 2008). Por lo tanto, la reflexión se transforma en aquella práctica individual y colectiva trascendental para la configuración del saber identitario de la profesión docente (Atondo, 2019) y para el mejoramiento de la enseñanza, entendiendo que es la formación inicial la que tiene que “preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación” (Perrenoud, 2004, p. 17). En concreto, el futuro profesorado debe ser preparado para desarrollar una práctica reflexiva comprometida, con sentido e intencionalidad, que le permita ser capaz de implementar su enseñanza a partir de un diálogo que transite desde la práctica hacia la teoría y desde la teoría hacia la práctica en forma permanente (Merellano et al., 2019), como base para generar un nuevo tipo de saber docente que actúe como marco epistémico para el ejercicio autónomo de su labor profesional.

2. Metodología

2.1. Paradigma y enfoque metodológico

Esta investigación se situó desde el paradigma comprensivo-interpretativo, porque se intentó lograr una aproximación a los significados construidos por los sujetos dentro de un contexto particular de actuación, a partir de las experiencias vivenciadas desde sus propias perspectivas (Flick, 2015). Particularmente se consideró la metodología cualitativa y un acercamiento al método fenomenológico hermenéutico en perspectiva de van Manen (2016), porque el interés principal estuvo centrado en comprender e interpretar el significado esencial de los fenómenos, tal como se le presentan al futuro profesorado en la experiencia y en el mundo de la vida formativa, así como también, el sentido y significado que estos tienen en el propósito del contexto de aplicación (Ayala-Carabajo, 2018). Particularmente resultaba de interés indagar sobre el significado atribuido por estudiantes de pedagogía en práctica profesional a sus vivencias vinculadas con los procesos reflexivos logrados desarrollar en el contexto de la práctica profesional.

2.2. Contexto de estudio

Se consideró como contexto de estudio una universidad pública perteneciente al Consejo de Rectores de Universidades chilenas (CRUCH), ubicada en la Región de Ñuble, Zona Centro Sur de Chile, que imparte, entre otras, la carrera de Pedagogía en Educación Básica. Esta institución fue seleccionada a partir de la determinación de criterios por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), entre ellos, la accesibilidad y proximidad de acceso al campo de estudio.

2.3. Participantes

Participaron ocho (8) estudiantes de octavo semestre de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica - seis mujeres y dos hombres- pertenecientes a la institución seleccionada, quienes se incluyeron en el estudio a partir de los siguientes criterios definidos en forma interna a la investigación: (1) Estar matriculado(a) en la carrera de Pedagogía en Educación Básica, (2) Estar desarrollado la práctica profesional durante el año 2021 en un establecimiento público y (3) Aceptar participar de manera voluntaria y desinteresada en la investigación, expresada en la firma de un consentimiento informado.

2.4. Técnica de obtención de información

Para la obtención de información se consideró la entrevista semiestructurada, entendida como una técnica que busca entender los significados que los sujetos le atribuyen al mundo vivido a través de una conversación (Kvale, 2011). Previo a su aplicación, se preparó un guión que contenía los temas definidos dentro del estudio en función de los objetivos, estableciéndose preguntas iniciales que tenían como propósito orientar la entrevista (ver Tabla 1). Se empleó esta técnica dada su flexibilidad al permitir cambiar la secuencia y la forma de las preguntas para profundizar en las respuestas.

En términos operativos, esta técnica fue aplicada directamente por las personas investigadoras a través de la plataforma Zoom, dada la situación de distanciamiento social generada por la pandemia causada por Covid-19. El día y hora para la entrevista fue acordada previamente vía telefónica con cada participante teniendo plena consideración de su disponibilidad temporal y posibilidades acceso a Internet. Una vez comenzada la entrevista, a cada participante se le volvió a explicar el propósito del estudio y se proporcionaron orientaciones sobre cómo se iba a desarrollar, además, se le pidió que estuviera en lo posible con la cámara encendida y se le solicitó autorización para poder grabar. Cada encuentro tuvo una duración aproximada de 40 minutos y luego fue transcrita en forma literal, intentando resguardar la fidelidad del discurso emitido por las y los participantes.

2.5. Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó inductivamente a partir de la condensación de significado de base fenomenológica, considerándose los siguientes cinco pasos:

(1) Se transcribió cada una de las entrevistas, se procedió a su lectura en forma individual para explorar el contenido de las narraciones emitidas por los participantes y tener una idea del conjunto. Se aprovechó también de contrastar la literacidad del documento escrito con las grabaciones de las entrevistas para corroborar que no existieran errores en la transcripción.

(2) Se leyó por segunda vez cada una de las entrevistas para determinar las unidades de significado tal como lo expresaron los participantes. Se procedió a demarcar ciertos extractos de textos (citas), acompañando algunas de ellas con memos.

(3) Se analizó el contenido de las citas y luego se definió el tema que dominaba en la unidad de significado, asignándole un código.

(4) Se analizaron los temas definidos en las unidades de significado desde el punto de vista de los propósitos del estudio, reflexionando sobre su pertinencia. Se contrastaron las entrevistas con el propósito de buscar convergencias entre las significaciones de los participantes.

(5) Se analizaron nuevamente los temas seleccionados y se buscaron relaciones entre ellos para enlazarlos en una declaración descriptiva (Kvale, 2011).

El desarrollo de estas fases permitió la definición de los siguientes ejes temáticos: Comprensiones sobre la reflexión docente; objetos de reflexión y acciones reflexivas que vinculen teoría-práctica (ver Tabla 1).

Tabla 1*Temas y guión de preguntas de la entrevista.*

Objetivos específicos	Preguntas	Temas
1. Identificar las comprensiones que poseen los y las docentes en formación sobre la reflexión docente.	1.1. ¿Cómo comprende lo qué es la reflexión docente? 1.2. ¿Cuáles son los antecedentes teóricos que maneja sobre la reflexión docente?	Comprensiones sobre la reflexión docente.
2. Caracterizar las prácticas reflexivas implementadas por el futuro profesorado en el desarrollo del prácticum desde su propia perspectiva.	2.1. ¿Cómo se ha abordado la reflexión docente en su formación? 2.2. ¿Cómo son las prácticas reflexivas que ha logrado implementar en el desarrollo de su práctica profesional? 2.3. ¿Sobre qué aspectos de su práctica ha logrado reflexionar?	Objetos de reflexión
	2.4. ¿Qué acciones reflexivas le ha ayudado a relacionar la teoría con la práctica?	Acciones reflexivas que vinculen teoría-práctica.

Fuente: Elaboración propia

Para resguardar la calidad de los datos analizados, se empleó como procedimiento complementario la triangulación intersujetos, buscando convergencias en las significaciones expresadas en los discursos (Rojas y Osorio, 2017). Así mismo, se intentó en todo el proceso de aplicación de las entrevistas “poner entre paréntesis” las teorías de las personas investigadoras (Kvale, 2011), con el propósito de lograr la comprensión natural de las experiencias vividas por los profesores en formación en el desarrollo de su práctica profesional y los significados otorgados a los procesos reflexivos implementados.

2. 6. Códigos éticos de la investigación

Los principales criterios éticos considerados en el desarrollo de esta investigación fueron los siguientes: firma de consentimiento informado; protección de la identidad de las y los participantes, y la literalidad del discurso al intentar respetar fielmente las narraciones en la transcripción de las entrevistas.

3. Resultados

Con el propósito de buscar los significados construidos por el futuro profesorado de Pedagogía General Básica sobre la reflexión docente, se presentan los resultados obtenidos teniendo en consideración los temas que emergieron en el proceso analítico señalado anteriormente: comprensiones sobre la reflexión docente; objetos de reflexión y acciones reflexivas que vinculen teoría-práctica, desde la perspectiva de los y las participantes.

3.1. Comprensiones sobre la reflexión docente

Las comprensiones sobre la reflexión docente, como tema, alude a la forma en cómo los y las participantes entienden el concepto de reflexión docente. Atendiendo a ello, en sus relatos se evidencia que la reflexión la asocian con aquella capacidad humana que permite llevar a cabo procesos de autoanálisis sobre el actuar. Se trata de una revisión personal sobre el desempeño que les permite identificar debilidades o fortalezas con el propósito de mejorar aquello que presenta falencias, como se puede evidenciar, por ejemplo, cuando un(a) participante señala;

Yo creo que la reflexión docente, es como una mirada que tenemos nosotros mismos, acerca de nuestro accionar. Todo esto nos sirve como para ir mejorando nuestras falencias, identificando nuestras debilidades o fortalezas (E1).

Así, la reflexión docente comprendida desde el autoanálisis estaría asociada a una condición personal caracterizada por la formulación intuitiva de preguntas sobre el desempeño autopercebido en el desarrollo de sus clases y la búsqueda de sus respuestas a partir de sus propias valoraciones. Al respecto, se observa que la preguntas orientativas se transforman para ellos y ellas en un pensamiento reflexivo interno, porque se centran en el cuestionamiento sobre haberlo hecho bien, sobre la pertinencia en la entrega de los contenidos según los intereses de sus estudiantes y sobre si estarán aprendiendo con el modo en que les está enseñando, sobre el tipo de experiencias pedagógicas ofrecidas, sobre las situaciones emocionales consideradas, entre otros aspectos, como se puede apreciar en los siguientes relatos,

¿Estaré bien? ¿Lo habré hecho bien? ¿Habré entregado el contenido como los niños lo hubiesen querido ver? [...] todo lo que tiene que ver con la recopilación de experiencias, tanto pedagógicas, como experiencias socioemocionales o personales (E6).

¿Lo estaré haciendo bien? ¿Estarán aprendiendo de este modo? Entonces yo creo que, en ese escenario, no estaba funcionando como uno lo tenía pensado, entonces ahí es como “oh, quizás esto no les llama tanto la atención, quizás esto debería cambiarlo”, pero claro, sólo un pensamiento reflexivo interno (E5).

Uno de los aspectos que llama la atención es que sus comprensiones se sitúan más bien desde lo que creen que es la reflexión docente, tratándose de una construcción elaborada intuitivamente, pues algunos(as) participantes en sus relatos dejan entrever que no sería una noción que se haya abordado intencionada y explícitamente desde la formación, lo que puede ser evidenciado en la siguiente cita,

¿Reflexión docente?... No estoy segura, creo que no lo he escuchado, así como tal, pero como lo que se me viene a la mente es como reflexionar y como quizás una autocrítica sobre el trabajo que uno está haciendo como docente (E4).

Y si bien, se reconoce que no ha sido un concepto abordado explícitamente como tal, en los discursos se hace alusión a algunas asignaturas cursadas en las que sí se les incentivó a reflexionar sobre aspectos asociados a la educación. En particular, destacan las asignaturas de sociología y filosofía, argumentando que en ellas se conjugaban antecedentes que permitían reflexionar sobre el contexto en el cual se está realizando la labor docente, a partir de procesos metacognitivos intencionados desde la docencia. Este proceso derivó en el desarrollo de una capacidad que pudieron transferirla a la práctica profesional, principalmente porque les fue de ayuda para analizar el contexto sociocultural de desempeño y conocer a sus estudiantes, así como también, trasladarlo a un nivel más específico al analizar sus decisiones metodológicas y las distintas formas de efectuar las clases con el propósito de hacerlas más atractivas, como exponen algunos(as) participantes;

Yo creo que comenzó, bueno, con primer año, en filosofía, el profesor que nos dictó la cátedra nos posicionó muy bien frente, [...] en forma personal, muy bien frente al tema del aula escolar y también, bueno, sociología, todo lo que tenga que ver con el estudio de la sociedad la verdad (E8).

Pero aprendías y con ella aprendimos eso, la metacognición también, que siempre a través de la metacognición tú puedes ir haciendo un análisis de cómo fue tu clase, de si los niños lograban entender, de qué fue lo que más les complicó, lo que más les gustó, los métodos de enseñanza, si les gusta, no sé, jugar en equipo, trabajar individual y ahí uno va haciendo un análisis de cómo efectuar las clases para que logren ser atractivas para ellos (E3).

Finalmente, se evidencia que, si bien, las conceptualizaciones atribuidas a la reflexión docente se sitúan desde el análisis valorativo sobre el propio desempeño (autoevaluación) y desde una construcción conceptual intuitiva y, por tanto, subjetiva, se reconoce que la práctica reflexiva se constituye en algo esencial para el ejercicio docente porque permite mejorar la labor profesional al ayudarles a pensar con claridad y despejar dudas sobre una determinada acción pedagógica, contribuyendo a ser mejor profesor o profesora.

3.2. Objetos de reflexión

Los objetos de reflexión se entienden como todos aquellos aspectos personales, pedagógicos y contextuales sobre los cuales el futuro profesorado focaliza su acción reflexiva. Al respecto, se observa que la mayoría de los y las participantes reconocen que suelen reflexionar sobre ciertos elementos propios de su labor pedagógica, pero se sitúan desde un ámbito técnico al considerar, por ejemplo, los resultados obtenidos luego de ejecutar una planificación, donde la reflexión emerge fundamentalmente cuando estos no están acordes a lo que se esperaba. Esta distancia entre lo planificado y lo evidenciado en la realidad de su ejecución es lo que les permitiría tomar conciencia sobre aquello que deben mejorar para que resulte de acuerdo con lo que se pensaba,

Hice una planificación para una clase de matemáticas. La planificación estaba perfecta, todo estaba muy bien, pero la clase no resultó como yo esperaba. Entonces yo creo que al aplicar lo que uno sabe y lo que en teoría puede estar muy bien. Uno tiene que darse sí o sí el espacio de decir “sí, ya, esto lo hice bien, esto no resultó o esto no me resultó y tengo que mejorar para que esto resulte (E1).

Por lo tanto, más que la planificación propiamente tal se observa que el resultado obtenido posterior a su implementación sería lo que se constituye en el principal objeto de reflexión. Y, aunque también en los discursos se evidencian objetos de reflexión más allá de los resultados, estos responden a creencias sobre dónde se debería centrar el foco de atención para la reflexión, pues surgen a partir de cuestionamientos del propio actuar diario comprendiendo que la experiencia que tienen en la cotidianidad del aula es parte viva de un constante interrogatorio inicial que les permite comprender la lógica que opera dentro de la sala, cómo se configuran estos momentos y las interacciones que logran promover. Este cuestionamiento surge sobre la base del aprendizaje de sus estudiantes, pero también atendiendo a un sistema previamente estructurado en donde coexisten los apoderados y los “otros docentes”, en este caso, docentes guías, quienes dentro del espacio áulico tienden a intervenir de manera indirecta o directa sobre los resultados de acción pedagógica que está realizando el docente en formación. Para ellos esto resulta relevante, tanto así que tienden a ejemplificar reflexiones tomando en cuenta dichos elementos, como se aprecia en el siguiente relato,

Yo creo que debemos reflexionar sobre cómo aprenden los estudiantes, cómo fue la motivación de los apoderados, cómo estuvieron los apoderados acercándose [...] Muchas veces me tocó que los niños no se conectaban nada, mi profesora, la profesora jefe del curso se comunicaba con ellos y cero respuesta, entonces para mí es importante el ámbito de mejorar la relación(E5).

Además de lo anterior, una estudiante identificó el contexto social como un elemento a considerar dentro de los objetos de reflexión, argumentando que las características del sector, del establecimiento y del estudiantado se constituyen en factores básicos a considerar para el desarrollo de las prácticas docentes, pues determinarían su forma de enseñar a partir de la adaptabilidad de estrategias didácticas a escenarios particulares, como se evidencia en el siguiente relato;

Primero que todo, el contexto escolar en que nos vamos a encontrar, porque no siempre vamos a estar trabajando dentro de un mismo establecimiento y son muchas realidades, [...] sobre todo en el sector donde se encuentra el establecimiento, porque la vulnerabilidad parte primero por la casa, después los sectores. Creo que primero tenemos que posicionarnos en la realidad de nuestro estudiante primero [...].Nosotros estamos frente al establecimiento todo el día, entonces, primero tenemos que centrarnos en el establecimiento, en el sector y ya en los estudiantes para poder ver con qué trabajamos o desarrollamos nuestras clases (E8).

Es importante señalar que la estudiante en su relato releva elementos como la vulnerabilidad del sector donde está inserto el establecimiento y la realidad social que viven diariamente sus estudiantes, denotando claramente que para ella el profesorado cumple un importante rol social cuando se posiciona del contexto de desempeño, pues ese conocimiento se constituye en la base que le permite contextualizar su labor profesional para hacerla pertinente a la realidad de sus estudiantes y, a partir de ello, favorecer el logro de sus aprendizajes, entendiendo que las aulas son espacios inciertos.

Si bien, en los relatos se identifican en mayor medida objetos de reflexión externos, algunos(as) participantes señalan que también el reflexionar les condujo a cuestionar su propio proceso personal en relación con aspectos como la vocación y la motivación, lo que estaría mediado por las emociones y la forma de entender la enseñanza. En este sentido, se observa un reconocimiento de que la docencia es una tarea compleja, que debe existir una vocación real y un proceso de reflexión constante que les sensibilice e impida olvidar que el propósito central de su labor profesional es contribuir a formar niños y niñas.

Espacios de reflexión claramente, en donde, no sé, se pueda hacer una dinámica y decir ¡¡ya!!, ¡¡mira!!, yo estoy en este curso y ahora mismo pienso que, no sé, si es mi vocación, sí es lo que quiero hacer toda la vida(E1).

Me cuestiono bastante el por qué quise estudiar pedagogía y si en algún momento pierdo la paciencia, que puede pasarte, o sea, trabajo con muchos niños, las relaciones interpersonales son muy difíciles... Siempre me lo cuestiono y la idea es hacer bien el trabajo, o sea, si no, no estemos haciendo ese trabajo y pongámonos hacer otras cosas (E3).

A partir de lo anterior, se desprende que los objetos sobre los cuales los y las participantes focalizan su acción reflexiva son diversos, entre ellos, se destacan los resultados obtenidos luego de la implementación de una planificación didáctica, sobre la forma en cómo aprenden los y las estudiantes, las características del contexto, las propias motivaciones e intereses respecto de la profesión y sobre el sentido de la acción docente.

3.3. Acciones reflexivas que vinculan teoría y práctica

Para los y las participantes, la reflexión se constituye en la herramienta clave que les permite articular el conocimiento teórico con las situaciones prácticas. Al respecto, se destaca en los relatos que durante su práctica profesional se han visto en la obligación de desarrollar su capacidad reflexiva, argumentando que durante todo el proceso han tenido que articular lo pedagógico, lo didáctico, lo práctico y lo teórico, bajo la certeza de que la práctica reflexiva de alguna manera contribuye a su enseñanza y les permite enfrentarse de mejor forma a la realidad de la clase, fundamentalmente, cuando ponen a prueba distintas estrategias didácticas para lograr aprendizajes en sus estudiantes. No obstante, se advierte que el proceso reflexivo desde esta perspectiva lo llevan a cabo en forma autónoma, y que queda plasmado en informes y proyectos que deben entregar al término de la práctica, por tanto, lo vinculan más bien a los resultados que al proceso desarrollado, como se puede apreciar en el siguiente relato,

Es que yo creo que la reflexión en todo ámbito va a ser importante ¿ya?... ni más, ni menos en cualquier parte del proceso, para articularlo con lo pedagógico, con lo didáctico, con lo práctico y lo teórico, siempre un punto fundamental es la reflexión, en todo aspecto ¿ya?. Entonces partiendo de ahí, que es importante cualquier aspecto hablando de cualquier forma... Se aborda, [...] yo creo que autónomamente ¿ya? Aquí nosotros dentro de los informes y proyectos que tenemos que hacer al culminar la práctica (E7).

Y si bien, reconocen que en los procesos reflexivos que implementan tienen en consideración ciertos enfoques teóricos vinculados al aprendizaje, la perspectiva que les genera mayor adhesión se enmarca en el conductismo, es decir, desde una mirada tradicional del proceso de enseñanza sustentada en el positivismo, argumentándose que es desde este posicionamiento donde pueden encontrar respuestas. Por otra parte, también se hace referencia a las etapas de madurez de los niños como un antecedente que los lleva a reflexionar sobre el tratamiento de ciertos temas, reconociendo que si ello no se tiene en consideración puede afectar el aprendizaje de sus estudiantes, como se puede ver en la siguiente cita:

Por ejemplo, el tema de los estilos de aprendizajes, el tema de lo que tiene que ver con el conductismo, y todas esas cosas, por ejemplo, yo personalmente para poder que los niños se apropien de los contenidos, soy un poco, igual un poco antiguo, porque me gusta un poco el conductista, pero de cierta manera que sea más flexible, porque siempre el conductismo te va a dar una respuesta. Y también el tema de los niños, porque si los niños no tienen una madurez suficiente, no puedes trabajar con el tema del humanismo, porque ellos no pueden, como que les cuesta mucho más si no tienen la madurez suficiente, puede que se vayan por las ramas (E6).

En síntesis, se evidencia que para los y las participantes la reflexión se constituye en una herramienta que les permite establecer una conexión entre la teoría y la práctica, pero señalan que se trata de una acción que la llevan a cabo en forma autónoma y donde más bien priman los aportes de las teorías psicológicas en lo que respecta al aprendizaje y el desarrollo humano, a su vez, se trata de una acción que desde el espacio universitario se intenciona al término del proceso formativo, al constituirse en una exigencia que deben cumplir dentro de un informe final de práctica.

4. Discusión

A partir de los resultados obtenidos, se evidencia que los y las participantes conceptualizan la noción de reflexión docente desde una perspectiva asociada a la autoevaluación, pues se constituye para ellos en una herramienta fundamental al permitirles examinar sus prácticas de enseñanza para identificar aquellas acciones que presentan falencias con el propósito de mejorarlas. Esta forma de comprender la reflexión es vinculante con el enfoque técnico e instrumental que sustenta la formación práctica (Turra y Flores, 2019), en tanto el foco está centrado en el análisis y valoración del propio desempeño, pero a partir de los requerimientos definidos desde la universidad, constituyéndose esto último en un importante marco referencial para la reflexión. Por tanto, el énfasis de la acción reflexiva está puesto en valorar la efectividad en la implementación de aquellas estrategias de enseñanza que han sido explicitadas previamente en la planificación didáctica, omitiendo el análisis crítico de otros factores que podrían estar condicionando su acción pedagógica. En concreto, la acción reflexiva lleva al futuro profesorado a deliberar sobre aquello que debe hacer, pero no a lo que puede crear a partir del hacer ni sobre los factores contextuales en los que se desarrolla la acción docente.

Si bien, los y las practicantes significan la noción de reflexión docente asociada a un proceso autoevaluativo, se evidencia que en su generalidad también lo hacen en forma intuitiva, es decir, desde lo que creen que podría ser y no a partir de un posicionamiento teórico - práctico que haya sido intencionado por la institución formadora, lo que está en la línea de otros estudios que han llegado al mismo resultado (Turra y Flores, 2019). A su vez, desde las voces del futuro profesorado, se desprende que en el escenario de la práctica profesional se estaría enfatizando en el aprendizaje de la enseñanza desde el quehacer, dejando en segundo plano a la reflexión (Calderón, 2020), lo que permite afirmar que la docencia universitaria no se estaría ocupando de intencionar procesos que conduzcan al estudiantado de pedagogía a aprender sobre reflexión docente y, más concretamente, sobre cómo desarrollar procesos reflexivos en y sobre la práctica. Esta situación llama profundamente la atención, pues la evidencia disponible en la actualidad es concluyente al señalar que esta acción requiere de un proceso de cuestionamiento intencionado, que debe ir acompañado de conceptos y de teorías para incorporar nuevos puntos de vista y sostener nuevas formas de implementar la acción pedagógica (Calderón, 2020), porque aprender a reflexionar en y sobre la práctica no es una acción espontánea, requiere ser intencionada en los espacios prácticos de formación, promoviendo en el estudiantado la objetivación de su acción pedagógica para deconstruirla y reconstruirla con el propósito de ayudarles a comprender con mayor facilidad lo que significa analizar su propio quehacer (Castellanos y Yaya, 2013; Perrenoud, 2004), pero, para que ello ocurra, se requiere de docentes o tutores preparados para hacerlo (Flores, 2022; Salinas et al., 2019; Tejada et al., 2017; Vanegas y Fuentealba, 2019).

Por otra parte, al considerar los objetos sobre los cuales el futuro profesorado focaliza su acción reflexiva, se observa que en su mayoría se posicionan desde un nivel externo y otro interno (Beauchamp, 2006). Desde el nivel externo, los resultados evidencian que la reflexión en mayor medida se presenta sobre la base de dimensiones concretas de la enseñanza tales como: la planificación, currículum, implementación o evaluación de estrategias pedagógicas (Ruffinelli, 2017), lo que podría ser explicado debido a que la formación práctica en la FID se encuentra orientada a responder de manera inmediata a cuestiones prácticas y observables por sobre aspectos internos, entendiéndose que estos últimos responden a preocupaciones personales e intereses propios (Nocetti y Medina, 2018), asociados a aspectos vocacionales e inseguridades sobre el futuro ejercicio de la profesión.

Además de lo anterior, se destaca que para algunas y algunos participantes, el contexto social donde está inserto el establecimiento escolar y las características de sus estudiantes se constituyen en objetos de reflexión, lo que estaría en la línea de lo planteado por [Beauchamp \(2015\)](#), al señalar que los contextos educativos y las dinámicas que ocurren al interior de los establecimientos escolares deben constituirse en espacios de reflexión al contribuir en el largo plazo a la promoción de procesos reflexivos más profundos que consideren también factores políticos, económicos, sociales y culturales que condicionan el quehacer docente dentro del aula. No obstante, en los resultados se evidencia que el análisis sobre estos objetos se constituye más bien en antecedentes para el diseño de planificaciones pertinentes a las características necesidades de los niños(as) y sus resultados, adoleciendo de un análisis profundo y crítico sobre cómo estos factores contextuales tienen algún tipo de incidencia en su labor pedagógica.

Finalmente, se puede señalar que el futuro profesorado significa la reflexión docente desde un nivel técnico, aunque tiende a avanzar hacia un nivel práctico. Se destaca que a nivel técnico la reflexión se centra en una práctica deliberativa sobre los resultados obtenidos en forma posterior a la implementación de la planificación y, por tanto, sobre la efectividad de las estrategias didácticas empleadas, mientras que desde el nivel práctico, la reflexión avanza hacia el análisis del contexto en el que desarrolla su acción pedagógica y las características madurativas de sus estudiantes como base para planificar su enseñanza, pero adolecen de un análisis crítico en el que acción reflexiva tenga en consideración la experiencia, la acción pedagógica y las situaciones contextuales desde un posicionamiento teórico-práctico en forma articulada ([Crichton y Valdera Gil, 2015](#); [Salinas et al., 2019](#)).

5. Conclusión

La reflexión docente, en la actualidad, se ha constituido en una noción ampliamente valorada como un dispositivo de profesionalización docente, tanto para el nivel de formación inicial como para el profesorado que se encuentra en ejercicio, entendiéndose que prácticas reflexivas profundas contribuyen al cuestionamiento de creencias y teorías implícitas construidas en torno a la enseñanza y el aprendizaje, pero fundamentalmente se visualiza como la herramienta que al permitir articular dialécticamente la teoría con la práctica conduce a la generación de un nuevo saber docente capaz de transformar y mejorar la labor pedagógica.

Teniendo en consideración la relevancia que adopta la reflexión docente para el ejercicio profesional, este estudio se centró en comprender los significados atribuidos por el futuro profesorado de Educación Básica a los procesos reflexivos que logran implementar en el desarrollo del prácticum. Al respecto, se puede concluir que las significaciones sobre la reflexión docente se sitúan principalmente desde un nivel técnico, donde el sentido de la reflexión se orienta hacia la autoevaluación de las acciones pedagógicas desplegadas en el espacio áulico en función de la efectividad de las estrategias de enseñanza, además, se trata de una acción personal asociada a la formulación de ciertas preguntas intrínsecas que intuitivamente orientan sus procesos deliberativos en y sobre aspectos técnicos de la enseñanza.

Si bien, se evidencia que para algunas y algunos participantes el contexto en el que está inserto el centro del práctica y las características de sus estudiantes se constituyen también en objetos de reflexión, se observa que su consideración responde a la pretensión de implementar una acción pedagógica contextualizada, vislumbrándose un avance hacia un nivel de reflexión práctica, pero en términos operativos, continúa predominando la reflexión en un nivel técnico, porque la consideración de las características contextuales son utilizadas instrumentalmente como antecedente base para el diseño de planificaciones y el empleo de estrategias didácticas, pero no como un objeto de reflexión a partir del cual las y los practicantes deliberen críticamente sobre cómo las características del contexto condicionan su enseñanza, más allá de aspectos técnicos.

Por otra parte, se concluye que para avanzar hacia un modelo de formación práctica situado desde un enfoque crítico-reflexivo, se requiere de docentes capacitados para desplegar un conjunto de estrategias orientadas a intencionar procesos reflexivos profundos, que ayuden al futuro profesorado a confrontar los conocimientos prácticos que van adquiriendo en el espacio escolar y sus propias creencias sobre la enseñanza con los conocimientos teóricos transmitidos por la universidad, para así contribuir a la generación de saberes profesionales que operen como marco sustantivo para el ejercicio de la docencia y para comprender el sentido de su enseñanza.

Finalmente, se puede decir que una de las limitaciones de este estudio es que solo considera la perspectiva del futuro profesorado de Educación Básica, y si bien es viable en un estudio cualitativo, se tiene claridad de que se presenta una mirada sesgada respecto a los procesos reflexivos que se despliegan en el espacio de la práctica profesional, entendiéndose que en esta actividad convergen las comprensiones de tres actores fundamentales, el profesorado en formación, un docente designado por la universidad para cumplir labores de supervisión/tutoría y un profesor o profesora del establecimiento escolar responsable de guiar al practicante en el contexto real del desempeño profesional. Por ello, se recomienda continuar indagando sobre las significaciones atribuidas por estudiantes de pedagogía de los otros niveles formativos a los procesos reflexivos, así como también, desde las comprensiones que poseen los otros actores de la triada de práctica, pues se piensa que es necesario aportar con conociendo científico que confronte sentidos sobre la reflexión docente para generar una base epistémica que ayude a orientar la formación inicial docente para su mejoramiento continuo.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por el Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11190477, ANID-Chile, titulado “La práctica profesional y su aporte a la construcción de saberes pedagógicos en el futuro profesorado: un estudio desde la triada formativa”; y por el Proyecto DIUBB GI/VC N°195723 Grupo de Investigación PROFOP: Profesorado y Políticas de Formación, Universidad del Bío-Bío, Chile.

Referencias

- Atondo, E. (2019). El distanciamiento entre la teoría y la práctica en la labor docente, un reto para las escuelas de profesorado. *Revista Currículum*, 32, 183-194. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.10>.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40, 11-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>.
- Ayala-Carabayo, R. (2018). La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con van Manen. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 27-41. <https://doi.org/10.5209/RCED.51925>.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analyzing the Literature*. [Tesis doctoral. McGill University, Montreal, Canadá]. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/w0892g316>.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>.

- Calderón, M. (2020). Desafíos para la enseñanza y el aprendizaje en las prácticas progresivas en la formación de profesores. Una aproximación cualitativa en una universidad chilena. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, XXIV(2), 202-222. <https://revista-seug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/14075/pdf>.
- Castellanos, S., y Yaya, R.(2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, (41), 2-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200006&lng=es&tlng=es.
- Crichton, H., y Valdera Gil, F. (2015). Student teachers' perceptions of feedback as an aid to reflection for developing effective practice in the classroom. *European Journal of Teacher Education*, XXXVIII(4), 512-524. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2015.1056911>.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Díez, Á., y Domínguez, R. (2018). El tutor universitario como impulsor del aprendizaje reflexivo de los alumnos durante las prácticas docentes. *Estudios Pedagógicos*, 44(2),311–328. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200311>.
- Domingo, Á., y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea Ediciones. [https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado\(Autosaved\).pdf](https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado(Autosaved).pdf).
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 1-25. <https://www.redalyc.org/journal/440/44055139021/html/>.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flores, C. (2022). Reflective Processes Promoted in the Practicum Tutoring and Pedagogical Knowledge, Teachers in Initial Training. *Educ. Sci.*, 12, 583. <https://doi.org/10.3390/educsci12090583>.
- Fuentealba, R., y Galaz, A. (2008). La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes pedagógicas locales. En J. Cornejo y Y. Fuentealba (Eds.). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente ¿qué las hace eficaces?* (pp. 141-168). Ediciones UCSH.
- Gómez, A. (2019). Identidad cultural y globalización. *Revista De Filosofía Odos*, 8(10), 67-75. <http://revistaodos.org/hodos/index.php/journal/article/view/12/18>.
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*,40(Especial), 127-143. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>.
- Hirmas, C., y Cortés, I. (2013). *Investigaciones sobre la formación práctica en Chile: Tensiones y desafíos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Santiago de Chile.
- Lara, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 4-25. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.802>.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos resueltos disruptivos. *Cuadernos de Pedagogía*, 498, 27-32. http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/06/Cuadernos-de-Pedagogia_489-2018_DV-CM.pdf.
- Marina, J. A. (2015). *Despertad al diplodocus*. Barcelona: Ariel.

- Merellano, E., Almonacid, A., y Muñoz, M.F. (2019). Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 45, e192146. <https://www.scielo.br/j/ep/a/8CSPQdThDVjLmf9nZGhwNZt/?format=pdf&lang=es>.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2016). *Ley 20.903 que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Santiago de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>.
- Molina, P. (2008). Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. En R. Fuentealba y J. Cornejo (Eds.). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?*. (pp. 13-27). Ediciones UCSH.
- Montenegro, H., y Fuentealba, R. (2012). Prácticas de enseñanza para la formación de futuros profesores: Propuesta de un modelo para su estudio. *III Congreso internacional sobre el profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Santiago de Chile.
- Nocetti, A., y Medina, J. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacio*, XXXIX(15), 1-12. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p02.pdf>.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>.
- Pedro, F. (2019). ¿Ofrecen las universidades una formación suficientemente problematizada?. En D. Ramos (Editor). *Transformaciones en América Latina: Un escenario de compromisos y desafíos para la Educación Superior* 32. (pp. 60-88). <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/233/213>.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Plata, M. E. (2018). Subjetividades docentes en tiempos de la excelencia educativa. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 290-302. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-46412018000200290&lng=pt&nrm=iso&tlng=es.
- Rojas, X., y Osorio, B. (2017). Criterios de Calidad y Rigor en la Metodología Cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*, 36, 62-74. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/566/525>.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos XLII* (4), 261-279. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n4/art15.pdf>.
- Ruffinelli, A. (2017) Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1),97-111. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701158626>.
- Salinas, Á., Rozas, T., y Cisternas, P. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Perfiles Educativos*, XL (161), 87-106. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58402/52028.
- Salinas, Á. L., Rozas, T., Cisternas, P., y González, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/24507>.
- Sánchez, G., y Jara, X. (2018). De la formación inicial al trabajo docente: Comprensión de la trayectoria. *Revista Educación*, 42(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23996>.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

- Tejada, J., Carvalho, M.L., y Ruiz, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>.
- Turra, O., y Flores, C. (2019). La formación práctica desde el estudiantado de pedagogía. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* 27(103), 385-405. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601517>.
- Van Manen, M. (2016) *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y escritura fenomenológica*. Editorial UC.
- Vanegas, C., y Fuentealba, A. (2019). Identidad Profesional Docente, Reflexión y Práctica Pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 58(1),115-138. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292019000100115.
- Vásquez, S., y López, S. (2016). Escuela, TIC e innovación educativa. *Digital Education Review*, 30, 248-261. <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/15367/pdf>.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*,11(1),1-23. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>.
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1),1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).