
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA: PROPÓSITOS, TEMÁTICAS Y MODALIDADES ENUNCIATIVAS



Pedagogical Practices in a Chilean University: Purposes, Themes and Enunciative Modalities

Calisto-Alegría, Carla; María Mercedes, Yeomans-Cabrera

Carla Calisto-Alegría

ccalisto@uc.cl

Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

Yeomans-Cabrera María Mercedes

mmyeomans@outlook.com

Universidad de Las Américas, Chile

Revista Caribeña de Investigación Educativa

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

ISSN: 2636-2139

ISSN-e: 2636-2147

Periodicidad: Semestral

vol. 6, núm. 2, 2022

recie@isfodosu.edu.do

Recepción: 27 Marzo 2022

Aprobación: 03 Junio 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/530/5303359003/>

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp35-50>

Resumen: La formación de profesores ha evolucionado en forma, fondo y calidad a lo largo del tiempo, y las prácticas pedagógicas han sido uno de los principales elementos de la integración de los saberes necesarios para ejercer la profesión docente. El objetivo de este estudio fue describir el proceso de adquisición de habilidades reflexivas de los profesores en formación en el ámbito de formación práctica, desde la perspectiva de académicos directivos y profesores en formación, desde un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico y una muestra no probabilística. Para organizar y analizar los datos se utilizó la herramienta NVivo, para codificar y levantar categorías. Las fuentes de recolección de datos fueron: a) información recogida en talleres, b) grabaciones de audio de los grupos focales, y c) bitácoras de los profesores en formación. Los resultados mostraron que la conceptualización de los académicos acerca de los propósitos de las prácticas depende del programa formativo. Las temáticas propuestas por los profesores en formación se organizaron en las relacionadas consigo mismo, con los estudiantes, con el profesor colaborador y con los contenidos, y si bien en sus bitácoras emplearon distintas modalidades discursivas, predomina la descripción. Se ha detectado que el proceso de práctica requiere mejores y mayores orientaciones metodológicas, pedagógicas y escriturales, puesto que parece organizarse más a partir de la intuición del profesor tutor o guía y de los profesores en formación que en una secuenciación de destrezas y habilidades diseñadas a partir de un enfoque o modelo. Las prácticas pueden abordarse asociadas a la formación de habilidades escriturales, reflexivas e investigativas, pero requieren el ajuste y validación de sus propósitos formativos, mediante un trabajo colegiado y la revisión curricular pertinente a cada especialidad.

Palabras clave: formación de docentes, formador de profesores, práctica pedagógica, escritura.

Abstract: Teacher training has evolved in form, content, and quality over time. The pedagogical practice process has been one of the main elements in the integration of the knowledge necessary to practice the teaching profession. This main objective of this study was to describe the process of acquisition of reflective skills of trainee teachers in the field of practical training from the perspective of academic managers and trainee teachers. This research had a qualitative approach, with a

phenomenological design and a non-probabilistic sample. For the organization and analysis of the qualitative data collected from the workshops, focus groups and logbooks, the NVivo tool was used, through which the survey of nodes and categories was carried out. In sum, the sources of data collection were a) information collected in workshops, b) audio recordings of the focus groups, and c) logs of the teachers in training. The results showed that the academics' conceptualization of the internship depends on the training program. The topics proposed by the teachers in training were organized into those related to themselves, to the students, to the collaborating teacher and to the content. Although in their logs, they used different discursive modalities, description predominates. It has been detected that the practice process requires better and greater methodological, pedagogical, and scriptural orientations since it seems to be organized more from the intuition of the tutor or guide teacher and the teachers in training than in a sequencing of skills and abilities designed from an approach or model. The practices can be approached in association with the training of writing, reflective and investigative skills training. Still, they require adjusting and validating their formative purposes through collegial work and the pertinent curricular revision for each specialty

Keywords: teacher training, teacher educators, teaching practice, writing.

1. INTRODUCCIÓN

Históricamente, la educación ha evolucionado en cuanto a cobertura y calidad. En Chile existen claros ejemplos de superación y éxito de la cobertura escolar, sin embargo, la calidad parece ser un aspecto perfectible. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el factor docente incide en el aprendizaje en el aula de modo que la acción más influyente en la dirección escolar es el desarrollo docente (UNESCO, 2019). Para fortalecer el sistema escolar, algunas de las medidas propuestas por la Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2017) son consolidar una profesión docente de calidad y determinar estándares claros de la práctica docente. En la formación inicial docente (FID) se han diseñado programas de fortalecimiento para garantizar buenos desempeños en el contexto educativo (Ministerio de Educación de Chile, 2017).

Las prácticas están consideradas un eje transversal de la FID, pues articulan el saber teórico con el saber práctico (Ministerio de Educación de Chile, 2016a) y un saber reflexivo que ayuda a configurar la identidad profesional. Las prácticas pedagógicas se han complejizado debido a las características y necesidades educativas y sociales (Insuasty & Zambrano, 2011), a la diversidad de sus objetivos y a la complejidad de sus procesos, por ejemplo, la multidimensionalidad y evolución del concepto *reflexión* (Correa et al., 2018). Debido a ello, coexisten diferentes concepciones, métodos y estrategias respecto de su desarrollo.

Si bien existen investigaciones en torno a las prácticas pedagógicas, no se encontraron estudios en los que se considere, además de la perspectiva de los estudiantes, a las autoridades académicas a cargo del proceso de diseño curricular de las asignaturas de práctica. Pocos estudios en Chile se enfocan en el proceso formativo desde un enfoque reflexivo de los propios participantes, como el de Jarpa (2019), que propicia un espacio para definir un género discursivo denominado crónica del docente directivo, y el de Jarpa y Becerra (2019), centrado en la escritura como recurso para la reflexión en la formación del profesorado.

En vista de lo anterior, ante esta diversidad de concepciones y estándares, es relevante describir el proceso con sus diferencias para la mejora continua. Las preguntas que guiaron esta investigación son las siguientes: ¿Cuáles son los propósitos de las asignaturas de práctica según los académicos directivos a cargo del diseño curricular?, ¿Cómo perciben el proceso de práctica los profesores en formación?, ¿Cómo relatan los profesores en formación sus experiencias en las bitácoras?, y ¿Qué temáticas son más frecuentes?

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

El proceso de práctica pedagógica se ha convertido en un elemento fundamental en el fortalecimiento de la FID (Ministerio de Educación de Chile, 2008, 2016b), pues conecta el saber con el saber hacer (Korthagen & Nuijten, 2019). Además, en la práctica pedagógica ocurre un proceso intrínseco de vinculación con el medio bidireccional, mediante las relaciones universidad-centro de práctica (Ministerio de Educación de Chile, 2016b). A nivel de participantes, la triada de prácticas se conforma generalmente por practicantes o profesores en formación, profesores del establecimiento educativo, y profesores guías de la institución universitaria (Hirmas & Cortés, 2015); los dos últimos tienen un rol formador y una responsabilidad en la promoción de la curiosidad intelectual, la cultura indagadora, la reflexión sobre la propia práctica y el aprendizaje autónomo (Domingo, 2020).

2.1. Las prácticas en el currículum y sus propósitos formativos

En Chile existen diversos instrumentos que servirían para apoyar el diseño curricular, metodológico y pedagógico de las prácticas en la FID. Por una parte, los Estándares de la Profesión Docente proporcionan lineamientos acerca de los estándares mínimos para cada programa de pedagogía y funcionan como insumo para la Evaluación Nacional Diagnóstica (END FID) que se realiza por decreto de ley (Ministerio de Educación de Chile, 2016a). Por otra parte, en el Marco para la Buena Enseñanza - MBE (Ministerio de Educación, 2021) se establecen las habilidades y responsabilidades que profesores y educadores deben desarrollar y cumplir a nivel general, por lo cual funciona como la herramienta sobre la cual se construyen los instrumentos y criterios para evaluar el desempeño del profesorado, que contemplan tanto el conocimiento como la experiencia práctica. Se organiza en cuatro dominios, a saber: aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, y responsabilidades profesionales.

Sin embargo, durante las prácticas no deben perderse de vista la atención a diversos objetivos formativos. Una propuesta valiosa al respecto es la de Domingo (2013), que comprende que la formación práctica atraviesa dimensiones que agrupa en: formación acerca de las concepciones previas, formación profesionalizadora, formación teórico-práctica, formación socializadora, y formación para la contextualización. El conocimiento de los propósitos de las prácticas para los profesores y autoridades permitirá ajustar, actualizar o movilizar los recursos, no para una homogeneización de la actividad curricular y los objetivos o resultados de aprendizaje de estas, sino para una comprensión más profunda de los sentidos formativos y, por ende, de los apoyos requeridos.

Se ha reconocido la importancia del enfoque reflexivo en la formación del profesorado, pues podría, por ejemplo, contribuir durante la transición de la identidad a los procesos de identificación e identificación profesional (Vanegas & Fuentealba, 2019).

2.2. El profesor reflexivo

Hace décadas, Schön (1983) sostuvo que la profesión docente transcurre en un terreno reflexivo y artístico, y expuso la dificultad de los profesores ante la desconexión entre su propia formación y las competencias que se esperan de ellos frente a los conflictos de la realidad. Luego se actualizó esta dualidad empleando la dicotomía episteme y phronesis: la primera vinculada a la comprensión de los conceptos teóricos y la segunda, a la sabiduría práctica (Korthagen et al., 2001). En investigaciones posteriores se evidenciaron los siguientes elementos:

1. La existencia de tres perspectivas que conviven en la FID: aplicación del conocimiento teórico en la práctica o aprendizaje deductivo, aprendizaje desde la práctica o ensayo-error, y aprendizaje a partir de la conexión entre las experiencias en la práctica y el conocimiento teórico (aprendizaje realista) (Korthagen & Nuijten, 2019; Melief et al., 2010).

2. La existencia de tres principios en el aprendizaje profundo: a) combinación de pensamiento, sentimiento y deseo (pensar-sentir-querer); b) foco en cualidades e ideales de las personas, y c) atención en los propios obstáculos (percibir los efectos e influencias negativos de los obstáculos propios para no repetir el patrón) (Korthagen & Nuijten, 2019; Melief et al., 2010).

3. Las variables que pueden influir en la reflexión: cuándo ocurren la reflexión y los eventos (antes, durante o después de los eventos); quién es el lector o audiencia del texto; y la particularidad de que esta reflexión es evaluada y, por ende, está en juego la imagen del profesor en formación que intenta mostrar lo que sabe y ocultar lo que ignora (Boud, 2001). Es significativo encauzar la práctica reflexiva cuando el profesor en formación es parte de una realidad educativa (Tallaferro, 2006), es decir, en y durante la acción, y sobre la acción (Domingo, 2013; Schön, 1983), lo que ocurre en el centro de práctica y en grupos de reflexión colectiva en que se trabaje a partir de problemas (Perrenoud, 2011).

En este enfoque, la práctica reflexiva es un proceso permanente, un hábito, una forma de trabajar, analizar y sistematizar el proceso de enseñanza, tanto en circunstancias normales como en periodos difíciles (Perrenoud, 2011), por ello también se comprende como un compromiso de las instituciones formativas (Zabalza, 2020). Reconociendo la pluralidad (Nocetti & Medina-Moya, 2019) y complejidad del significado reflexión (Correa et al., 2018), el profesor pasa por un proceso reflexivo sobre sus propias acciones empleando diferentes dispositivos de reflexión —como la bitácora o diario de campo— para realizar las adaptaciones y actualizaciones necesarias con la finalidad de atender a los desafíos pedagógicos (Domingo, 2020).

2.3. La escritura en bitácoras

Las bitácoras se comprenden como dispositivo de aprendizaje de la reflexión, dada su función de mediador entre hablante y enunciado, y entre interlocutores (profesor en formación y lector, habitualmente, profesor tutor, guía o mentor de la universidad). El estudio de la subjetividad en la lengua lleva varias décadas y se ha especificado a partir de mecanismos, medios de expresión o marcas de inscripción diversas como sustantivos, adjetivos o verbos (Calsamiglia & Tusón, 2007; Kerbrat-Orecchioni, 1987; Otaola-Olano, 1988) y como los subjetivemas y las modalidades (Álvarez, 2004). La teoría de la enunciación no solamente cumpliría el rol de acercar a los estudiantes a la lectura crítica (Kerbrat-Orecchioni, 1987), sino también a la producción de textos propios de la reflexión a partir de la lectura —también crítica— del contexto en que se desempeñan en la práctica. El proceso de análisis no se trata entonces solo de la búsqueda de marcas lingüísticas o subjetivemas, sino del reconocimiento del enunciado y su vínculo con el hablante, a partir del amplio repertorio que el código lingüístico ofrece. De acuerdo con Álvarez (2004), las modalidades enunciativas son:

- a) Alética: la relación entre hablante y enunciado se da en términos de posibilidad y necesidad.
- b) Deóntica: la relación entre el hablante y el enunciado se da en términos de capacidad, obligación y permiso, a partir de un sistema de normas.
- c) Epistémica: la relación entre el hablante y el enunciado se da en términos de verdad, probabilidad y certeza, por ello se emplean verbos como saber, creer, pensar, imaginar.
- d) Volitiva: la relación entre el hablante y el enunciado se expresa mediante la voluntad e intención de ser y hacer.
- e) Apreciativa: la relación entre el hablante y el enunciado corresponde a juicios de valor.

3. MÉTODO

3.1. Diseño

Este estudio es una investigación empírica, con enfoque cualitativo y diseño fenomenológico (Creswell, 2013), dado que su fin último es comprender los significados comunes de un grupo de personas acerca de su experiencia y vivencias respecto al fenómeno de prácticas pedagógicas.

El objetivo principal de este estudio fue describir el proceso de adquisición de habilidades reflexivas de los profesores en formación en el ámbito de formación práctica, desde la perspectiva de académicos directivos y profesores en formación. Para lograrlo, se establecieron cuatro objetivos específicos: 1) identificar la conceptualización de los propósitos de la práctica pedagógica de los académicos directivos, 2) describir los sentidos que atribuyen los profesores en formación a los elementos favorecedores y perjudiciales de sus procesos de práctica, 3) identificar las temáticas presentes en los discursos escritos de los profesores en formación sobre sus prácticas, y 4) clasificar los relatos de los profesores en formación, desde el análisis de modalidades enunciativas.

Para la recogida de datos se diseñaron tres instancias: dos talleres para académicos directivos que tuvieron una actividad interdisciplinaria y otra en grupos por disciplina, lo que permitió trazar los propósitos que tienen las prácticas para el equipo directivo; tres grupos focales en tres programas de FID, en los que se identificaron temáticas emergentes; y revisión y análisis de portafolios y clasificación de las temáticas y modalidades enunciativas. Los instrumentos se detallan en la descripción de procedimientos y análisis de datos.

3.2. Participantes

El estudio tuvo dos grandes grupos de participantes: académicos directivos (directores de escuela, secretarios académicos, coordinadores de prácticas y director de prácticas), a cargo de garantizar que las asignaturas prácticas estén diseñadas para lograr los resultados del Perfil de Egreso (PE), y profesores en formación.

La recolección de datos se realizó con una muestra definida por criterios (Patton, 1990). Para acceder a los participantes se emplearon las bases de datos de todos los estudiantes con los criterios de inclusión requeridos. Los participantes de los grupos focales respondieron a una convocatoria abierta. Se les contactó vía correo electrónico y se les invitó a participar en el grupo focal previa lectura y aprobación del consentimiento informado, para garantizar rigor en el estudio y también los aspectos éticos. La convocatoria a los grupos focales fue realizada por los coordinadores de práctica de los programas participantes y se realizó en horario de clases para garantizar la disposición de todos quienes tuviesen intención de participar. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: 1) estudiantes que cursan programas FID de Pedagogía en Educación Básica (PEB), Pedagogía en Educación Diferencial (PEDD) y Pedagogía en inglés (PIN); y 2) estudiantes que cursan asignaturas de prácticas intermedias o profesionales, para garantizar que los profesores en formación tuviesen mayor cantidad y calidad de elementos para configurar sus *gestalts*, por su experiencia más avanzada y participación más activa, lo que conlleva una perspectiva más cercana a la profesión (Korthagen & Nuijten, 2019). Las reuniones tuvieron una duración de aproximadamente 40 minutos, fueron dirigidas por un investigador desconocido para los estudiantes y se organizaron de la siguiente forma: 1) PEB, 2) PEDD, y 3) PIN y PEB. Respecto a los portafolios, se hizo revisión de la totalidad de ellos en prácticas intermedias y profesionales en los tres programas estudiados.

Los académicos participantes fueron convocados de manera libre y abierta a los talleres, e informados acerca del objetivo de los encuentros, que tuvieron un enfoque participativo, para delimitar juntos algunos elementos propios de las actividades prácticas. El criterio para la selección de la muestra fue principalmente la responsabilidad en el proceso de diseño, implementación y evaluación de las asignaturas de formación práctica de los programas de FID. Los talleres fueron guiados por dos facilitadores, un facilitador externo para aminorar sesgos y el otro, una de las autoras de este texto. Se trabajó en equipos interdisciplinarios y por programa formativo, y las sesiones duraron 90 minutos cada una. En los talleres se consideraron cinco programas FID, pero para el estudio se trabajó solo con los programas con admisión vigente, de PEB, PEDD y PIN. Se obtuvo la participación de 17 académicos y 20 profesores en formación.

3.3. Procedimientos y análisis de datos

Para el análisis de los talleres se diseñó una grilla o pauta en la que se vació la información organizada por programa formativo y nivel. Respecto de los grupos focales, el análisis fue temático a partir de codificación inductiva y conteo posterior para identificar patrones (Barbour, 2013).

Las reflexiones de los profesores en formación fueron depositadas semanalmente en el sistema de portafolio electrónico de acceso abierto Mahara, que tiene un enfoque de ambiente para el aprendizaje personal (PLE, por sus siglas en inglés). Se revisaron 172 portafolios de los tres programas participantes que cursaron prácticas en el año 2019 (PEDD: 84; PEB: 51; PIN: 37). La proporción de los portafolios revisados se relaciona con la cantidad de estudiantes matriculados en cada programa. Luego se analizaron las bitácoras que tuvieron al menos 50% de completitud (de 18 semanas, 9 bitácoras), lo cual redujo el corpus a 20 bitácoras, analizadas a partir de la reducción a unidades más pequeñas, que llamamos segmento. El segmento es una unidad de análisis aislable, pues posee ciertas marcas lingüísticas y es identificable semánticamente (ver la propuesta para el discurso oral llamada acto en Val.Es.Co., 2014, o segmento subordinado en Palou, 2008).

Para la organización y análisis de los datos cualitativos recogidos de los talleres, grupos focales y bitácoras se utilizó la herramienta NVivo, a través de la cual se hizo el levantamiento de nodos y categorías.

En suma, las fuentes de recolección de datos fueron: a) información recogida en talleres, b) grabaciones de audio de los grupos focales, y c) bitácoras de los profesores en formación.

4. RESULTADOS

Los resultados se organizan de acuerdo con los objetivos específicos de este estudio.

4.1. Identificación de la conceptualización de los propósitos de las prácticas por parte de los académicos directivos

La conceptualización de los académicos acerca de los propósitos de las prácticas se expone a continuación:

1. En PEDD, el proceso tiene como propósito ofrecer diversificación de las instancias, dinámicas, funcionamientos y tipos de establecimiento para realizar prácticas.
2. En PEB, el proceso se centra en desarrollar habilidades del ámbito procedimental y profesional, como colaborar, interactuar, implementar, reflexionar e investigar sobre la propia acción.
3. En PIN, el proceso tiene por objetivo desarrollar habilidades actitudinales y transversales: desarrollar la vocación, empoderarse y comprometerse con el rol docente, adecuarse a diferentes contextos, trabajar colaborativamente y reflexionar sobre la propia experiencia.

4.2. Descripción de los sentidos atribuidos a los elementos favorecedores y perjudiciales en los procesos de práctica

Los sentidos que atribuyen los profesores en formación (PF) a los elementos favorecedores y perjudiciales vividos durante el proceso de formación práctica se agruparon por temas y emergieron en la interacción con otros compañeros. Los aspectos valorados que aparecen más frecuentemente son:

- a) Acompañamiento del profesor tutor¹: El trato horizontal y la posibilidad de comunicarse de forma constante y a través de medios diferentes con el profesor tutor de la universidad fueron elementos valorados positivamente por los PF.

Ella sabía que yo tenía práctica los viernes en la mañana, y en muchas ocasiones me llegaba un mensaje que decía: “Espero que le vaya súper bien, en su día de práctica, cómo le está yendo, tiene alguna duda” (Vania, PIN).

Se notaba que tenía el interés [...] de repente me la encontraba en instancias más informales, como el pasillo de la universidad, se acercaba a preguntarme “cómo te ha ido, cómo estás” y en cualquier momento yo podía escribirle, me respondía, o decirle “me puede recibir en su oficina, a tal hora”, y yo iba, me sentaba un rato a conversar con ella, me he sentido súper acompañado (Cristian, PIN).

b) La utilidad de la asignatura Práctica Inicial²: Los PF reconocen la importancia de la primera práctica como una instancia decisiva para reafirmar o no su intención de continuar en la pedagogía. Coinciden en que quienes decidieron continuar o abandonar lo hicieron a partir de las primeras experiencias de práctica temprana, en que también se proporciona diversidad de contextos.

En la primera práctica estuve en un quinto básico y realmente es un mundo completamente distinto al de media, es satisfactorio y es gratificante estar con niños de básica. Simplemente porque son niños, es un mundo completamente distinto a los de media, son más abiertos de expresar las ideas, a ellos no les importaba que tengan errores gramaticales o de pronunciación (Vania, PIN).

1 Son profesores dependientes de la Universidad y forman parte de la Facultad de Educación. Dentro de sus principales tareas está la de docencia, que consiste en acompañar a los profesores en formación en el proceso de práctica y evaluar —formativa y sumativamente— su desempeño en el contexto escolar (Calisto-Alegría, 2020b).

2 En la Facultad, se comprende como un "primer acercamiento" e inmersión a los centros escolares y al aula, que permite comprender roles de agentes educativos y sus interacciones (Cabezas González, 2016).

[es fundamental] La inicial porque, como dijeron mis compañeras, da el pie para seguir o no, en esta carrera, para integrarse, o no seguir (Claudia, PEB).

c) La formación integral: Los PF valoran que la formación práctica comprenda el aprendizaje integral. Se aprecia un contraste entre el profesor "de antes" con el profesor actual, que tiene más herramientas de formación integral y de interacción con los estudiantes en el contexto del bienestar del profesor.

Y no solamente aprender información, sino también en cómo lo aplicamos, nos enseñan a aplicarlo (Cristian, PIN).

Ahí nos enseñaban el cómo interactuar y cómo llegar a ellos, sin reaccionar como lo hacían los profesores antes... como gritando, porque también hace mal para uno mismo nosotros como futuros profesores (Javiera, PIN).

Las oportunidades de mejora se resumen en:

a) Aspectos curriculares: Los PF se refieren a la secuenciación y diversificación de los contenidos como instancias que potenciarían las prácticas. Por ejemplo, la percepción respecto a la falta de relación vertical entre las asignaturas y a la necesidad de diversificación entre los niveles es compartida por los PF de PEB. En las interacciones se aprecia cómo se construye un relato sobre la necesidad de contar con visitas de profesores de las distintas áreas que, por tener menor cantidad de horas en el currículum, no son consideradas en los acompañamientos.

Las mejoras curriculares apuntan al desarrollo de contenidos, y no reconocen aún el valor de la experiencia en las prácticas iniciales. Se propone mejorar el espacio curricular proporcionando diversificación de herramientas para establecer relaciones entre la realidad observada y los contenidos, como contraste entre las prácticas iniciales y las finales; y de niveles y contextos, además de una relación directa entre la universidad y en el establecimiento a nivel de contenidos.

Si estamos debatiendo el área de lectoescritura debemos poner en práctica la lectoescritura [...] siento que debería haber un mayor alineamiento con los ramos en la universidad para poder hacer las prácticas (Claudia, PEB).

Es muy relevante e importante pasar por cada nivel pues, de lo contrario, nos estancamos y solamente pasamos tercero, segundo, tercero y cuarto (Daniela, PEB).

Creo que también pueden implementar visitas de profesores, que tengan relación con otras áreas, arte o música (Claudia, PEB).

No sería malo, por ejemplo, una visita del profesor de Historia para que haya un mayor monitoreo de su práctica (Andrea, PEB).

Nosotros cuando tomamos decisiones en nuestras prácticas iniciales, son muchas veces desde la intuición y no desde la teoría. Yo creo que son más de la intuición, no están las herramientas fundamentales en el primer año. Yo recuerdo que

para mi primera práctica, que fue de observación, yo me sentaba en la sala de clases y no podía hacer tantas relaciones, en cambio, en las otras prácticas ya pude hacer más relaciones con los contenidos, el Marco para la Buena Enseñanza con todos los documentos curriculares que rigen la labor del profesor (Alexandra, PEB).

b) El rol del profesor colaborador: Los PF relatan vivencias en que se perciben abandonados, desilusionados, con poco acompañamiento o disconformes con la evaluación del profesor colaborador, lo que se puede atribuir, en algunos casos, a la poca claridad y definición de sus roles, a la poca comunicación establecida entre el PF y el profesor colaborador.

La docente a veces no asistía a clases, me dejaba sola y yo tenía que acompañar a los niños [...] las docentes sabían que vamos a practicar, ¡y nos dejan con el curso solo!, no, tenemos que ver qué actividad hacerles y, al final, estamos desde ya interviniendo (Fabiola, PEDD).

Como somos alumnos en práctica, los profesores se ven como amenazados, no nos ven como un apoyo (Ale, PEB).

c) La organización del taller de práctica³: Los PF

3 Se trata de un espacio definido para abordar focos propios de cada asignatura, se retroalimenta a los profesores en formación y se realizan acciones de "contención y orientación" (Cabezas González, 2016).

coinciden en que el taller de práctica puede mejorar su organización de acuerdo con temáticas específicas prioritarias y con una extensión del tiempo mayor que la actual, para que todo el alumnado tenga la posibilidad de comentar la diversidad de experiencias ocurridas en el aula escolar.

El tiempo que se da del taller es muy corto, una hora para que 15 personas se pueden expresar (Estefanía, PEB).

Exacto, muy poco, o no se tocan los temas importantes, faltan experiencias, no nos enseñan cómo abordar las experiencias positivas, negativas y cómo enfocar y aprender de las experiencias negativas (Ale, PEB).

d) El rol de la investigación-acción: Los PF valoran el trabajo de investigación-acción realizado en la práctica profesional y coinciden en que se pueden ampliar las instancias de investigación a otras asignaturas de práctica, para conocer y abordar la realidad de mejor forma.

La práctica profesional, como estaba en paralelo con la tesis, fue enriquecedora y logramos hacer una investigación, logramos implementar con éxito, pero solamente la práctica profesional [...] Hubiese tenido instancias para dedicarme a estudiar comportamientos [...] hubiese podido interiorizarme más [...] (Alexandra, PEB).

4.3. Identificación de las temáticas presentes en los discursos escritos por profesores en formación, sobre sus prácticas

Los discursos de los profesores en formación presentados en las bitácoras se agruparon en cuatro grandes dimensiones: 1) acerca del profesor en formación, 2) acerca de los estudiantes, 3) acerca del profesor colaborador y 4) acerca de los contenidos. Estas dimensiones se presentan con sus temas en la Tabla 1.

TABLA 1
Temáticas abordadas en reflexiones de profesores en formación

Dimensión	Temas
1. Profesor en formación	1.1 Contraste entre Marco para la Buena Enseñanza y la realidad escolar. 1.2 Desafíos para el profesor en formación. 1.3 Diseño de material didáctico y uso de las TIC por parte del profesor en formación. 1.4 Sentimientos, sensaciones y emociones en el proceso de práctica. 1.5 Trabajo colaborativo con otros profesionales. 1.6 Juegos realizados en clases. 1.7 Fomento de rutinas que potencian hábitos y valores. 1.8 Relación de la práctica con experiencias personales. 1.9 Contraste entre la planificación y lo realizado.
2. Estudiantes	2.1 Falta de comprensión de los estudiantes (instrucciones, actividades). 2.2 Aprendizajes significativos para los estudiantes. 2.3 Educación emocional (niños con problemas de estrés, niños con crisis). 2.4 Ambiente de aprendizaje, disposición, motivación, participación. 2.5 Necesidades educativas especiales (TDAH, TEL). 2.6 Convivencia escolar (casos de <i>bullying</i> [acoso] y agresiones). 2.7 Cambios de los estudiantes.
Dimensión	Temas
3. Profesor colaborador	3.1 Metodologías empleadas por el profesor colaborador del centro de práctica. 3.2 Estrategias de evaluación empleadas por el profesor colaborador. 3.3 Cumplimiento de la planificación. 3.4 Falta de voluntad del profesor colaborador. 3.5 Ausencias, licencias médicas o renuncia del profesor colaborador. 3.6 Profesores atentos al teléfono.
4. Contenidos	4.1 Contenidos abordados y conocimientos previos. 4.2 Aspectos culturales de la enseñanza de una lengua extranjera. 4.3 Uso del libro de textos. 4.4 Pruebas estandarizadas.

Nota: Elaboración propia.

4.4. Clasificación de los relatos de los profesores en formación desde el análisis de las modalidades enunciativas

El análisis de segmentos ($n = 336$) en función de las modalidades enunciativas aparece en la Figura 1. La categoría de modalidad descriptiva se usó para categorizar aquellos pasajes que se basaban solamente en descripción sin uso de las cinco modalidades propuestas por Álvarez (2004). Además, las modalidades enunciativas se distribuyeron de maneras diferentes en función del programa académico.

En las bitácoras de todos los programas se utilizaron las cinco modalidades enunciativas con un predominio de la descripción. En PEB predomina una combinación de descripción-deóntica (capacidad, obligación y permisos a partir de un sistema de normas) y descripción-apreciativa (juicios de valor) (Álvarez, 2004). En PEDD, al igual que en PEB, predomina fundamentalmente una descripción-apreciativa y deóntica. En PIN, los profesores en formación comienzan habitualmente con descripciones al igual que en los otros programas,

sin embargo, prosiguen con el empleo de las modalidades apreciativa y alética. La modalidad que tuvo menor presencia en PIN fue la deóntica y, en PEBB y PEDD, la volitiva. La presencia de la modalidad deóntica en PEB y PEDD se explica pues en estos programas existe una solicitud explícita de contrastar lo observado en el aula con el MBE, entendido como sistema de normas (Ministerio de Educación de Chile, 2008). En cambio, en PIN la reflexión no es estructurada ni instruida según formatos o lineamientos, lo que permitiría que se utilicen todas las modalidades enunciativas y haya reflexiones más amplias.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En relación con el objetivo de este estudio, los resultados evidencian que la diversidad de propósitos de las actividades prácticas puede estar influida por la conceptualización que tienen los académicos respecto de sus propósitos, lo que explicaría por qué cada programa centra su quehacer en un tipo de saber. Este hallazgo es llamativo puesto que en la institución se promueve que las prácticas sean asignaturas integradoras, esto es, que se fomente la integración de saberes en torno al desarrollo de la identidad profesional, la socialización y la contextualización. Los profesores en formación perciben elementos positivos y negativos en su proceso, por ejemplo, valoran el acompañamiento que brinda el profesor tutor y detectan oportunidades de mejora, como la claridad del rol del profesor colaborador y en elementos de articulación y secuenciación curricular. Por su parte, en las bitácoras alojadas en los portafolios se observan distintas modalidades de- pendiendo de la instrucción dada por sus docentes

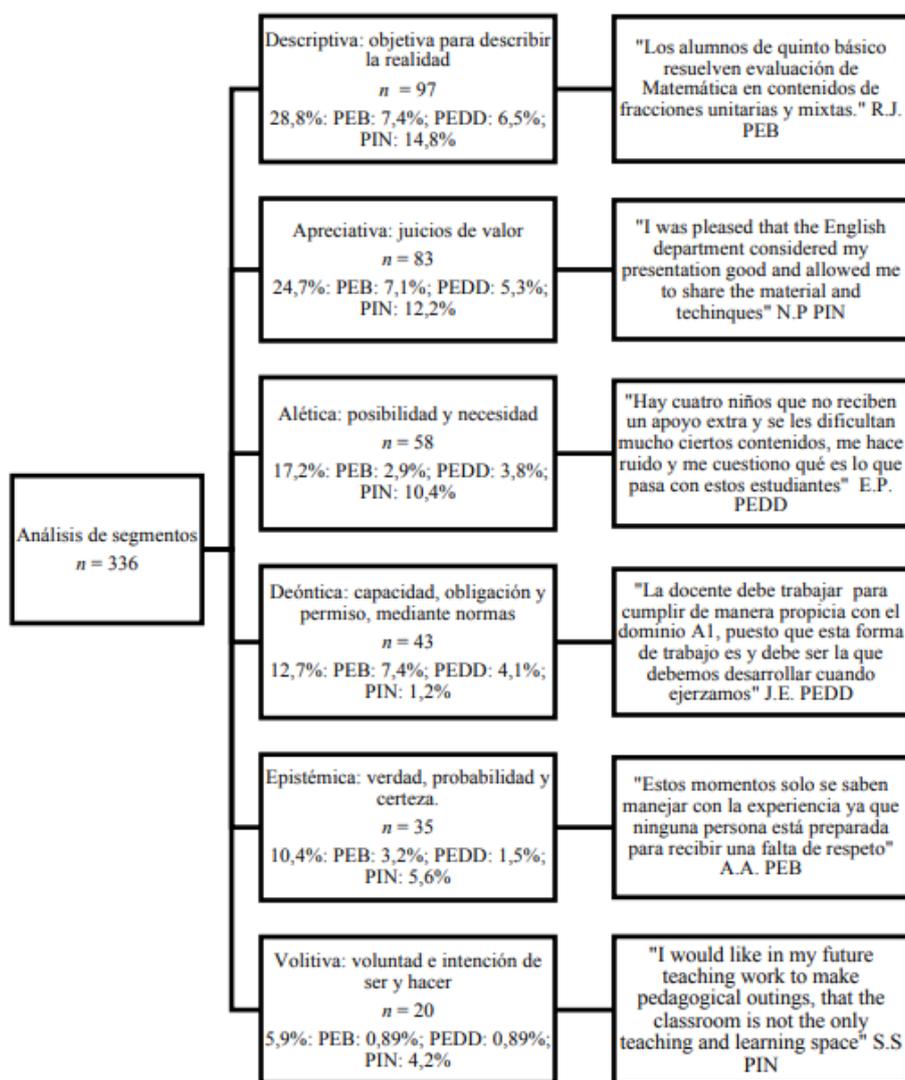


FIGURA 1
Modalidades enunciativas en segmentos/portafolios

Nota: Elaboración propia a partir de Álvarez (2004).

tutores y la escuela. A continuación, se realiza un análisis y discusión en el mismo orden en que fueron planteados los resultados.

5.1. De los propósitos de las prácticas

En los talleres desarrollados con académicos directivos se encontraron tres conceptualizaciones diferentes:

1) PEDD conceptualiza el proceso de práctica como la oportunidad de diversificar las instancias, dinámicas, funcionamientos y tipo de establecimientos. Esta visión del proceso se relaciona al Perfil de Egreso del programa, en el que se expresa que los profesores de PEDD valoran y contribuyen a la diversidad. Esta sección del perfil de egreso se encuentra alineada con los estándares del Ministerio de Educación de Chile (2014a) para los programas de Educación Especial, en los que se indica que el profesional deberá identificar las necesidades de apoyo en educación especial, en las formas variadas en que se puede manifestar, y deberá considerar las barreras y facilitadores; también se indica la valoración por parte del egresado de la diversidad de los individuos para la construcción de una sociedad inclusiva. La diversificación y la inclusión deben ser conceptos transversales en la formación docente, principalmente en las instancias prácticas. Se ha demostrado que los profesores en su primer año laboral viven una transición en sus creencias acerca de la inclusión, y esto reduce su percepción sobre su autoeficacia acerca de sus estrategias (Mintz et al., 2020), lo que se

puede relacionar también con un menor sentido de pertenencia (Nislin & Pesonen, 2019). Este cambio de las percepciones podría ajustarse con la implementación de mentorías y acompañamientos a los profesores noveles y la evaluación sistemática de su eficacia, además de la habilitación de instancias formales planificadas de interacción y participación con las familias, pues se asocian a la mejora del rendimiento académico, las interacciones y la satisfacción laboral (Santamaría et al., 2020).

2) PEB conceptualiza el proceso de práctica pedagógica como una instancia para desarrollar habilidades procedimentales, lo que se puede atribuir al enfoque didáctico que se plantea en el Perfil de Egreso de profesores de Educación General Básica, que se alinea con los estándares para dicho programa (Ministerio de Educación de Chile, 2012). No obstante, en la formación profesional no se debería establecer una distancia entre teoría y práctica, sino diversificar las instancias integrales para acercar a los PF a la reflexión e investigación (Perines, 2021). Es importante señalar que, en la formación de profesores, especialmente de primaria, no debe perderse de vista el desarrollo de las habilidades socioemocionales, el rol del cuidado y de la pedagogía de los sentimientos en la relación profesor y niños (O'Connor et al., 2020), particularmente en el contexto actual.

3) PIN conceptualiza el proceso de prácticas pedagógicas como una instancia para desarrollar habilidades actitudinales, como la adecuación a la diversidad y la reflexión sobre la experiencia. La relación de esta conceptualización con el perfil de egreso también está marcada por algunos estándares de este programa (Ministerio de Educación de Chile, 2014b). Existen estudios sobre la relación entre la formación de los profesores de inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés) y la ansiedad en distintos niveles y con factores diversos, cognitivos, afectivos y socioculturales (Tüfekçi, 2018). La ansiedad puede abordarse realizando trabajo colaborativo y en la interacción con otros, para sortear el miedo a los errores, a no encontrar la palabra precisa o a ser ridiculizado (Topçu & Başbay, 2020); o desarrollar la confianza o “romper el hielo” con el uso de metodologías como *drama pedagogy* (véase, por ejemplo, Araki & Raphael, 2018; Araki, 2020).

La conceptualización de las prácticas por parte de los académicos responsables del currículum responde de forma diferente a cada programa formativo, lo que puede representar la autonomía de cada escuela, pero también un trabajo sin articulación entre los programas formativos de una facultad. Si bien todas las respuestas son válidas y mencionan el saber, el saber hacer y el saber ser, cada programa centra su quehacer en las prácticas en un solo tipo de saber, cuando se intenta que las prácticas pedagógicas sean asignaturas integradoras del saber. Esta integralidad comprende el trabajo en torno al desarrollo de la identidad profesional, a la socialización y contextualización, respecto de las creencias y experiencias contrastadas y la competencia investigativa (Domingo, 2013, 2020). En Chile, desde el año 2014 hubo un intento de definir las habilidades, competencias y saberes de los distintos niveles y grados de acuerdo con un Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior (2016). Las habilidades y competencias del grado de licenciatura en educación, entregado en paralelo al título de profesor, corresponden al nivel 3:

a) Habilidades: cognitivas, técnicas y comunicacionales: Las habilidades cognitivas comprenden la entrega de información a partir del trabajo con fuentes diversas, el diagnóstico de problemas de la disciplina y el diseño de soluciones en contextos variados; las habilidades técnicas comprenden la elaboración de productos, la ejecución de procedimientos, el diseño e implementación de procesos y la realización de proyectos de colaboración en tareas de investigación en un área disciplinar; y las habilidades comunicacionales comprenden la comunicación efectiva y argumentada de resultados de proyectos a distintos receptores y a través de diferentes soportes y medios.

b) Competencias: de ética y responsabilidad; autonomía; y trabajo con otros: comprende el actuar, el cumplimiento de protocolos y normas, asumir las implicaciones de los resultados del trabajo y respetar la diversidad social, económica, cultural, étnica, de género, de nacionalidad y de religión de las personas con las que se relaciona en su trabajo; la autonomía comprende la autonomía en la toma de decisiones respecto a tareas, procesos o proyectos de investigación de la disciplina, la autoevaluación para la mejora continua y

la actitud proactiva y responsable; el trabajo con otros comprende el trabajo colaborativo y coordinado en grupos con metas comunes, el respeto por roles y funciones y la promoción de relaciones colaborativas.

Si bien todas estas habilidades y competencias se incorporan en los perfiles de egreso de los programas de pedagogía, las conceptualizaciones de los académicos directivos respecto al propósito del proceso de práctica consideran el Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior (2016) de manera parcial, desde el sesgo del énfasis que cada programa otorga a diferentes componentes de la labor docente.

5.2. De los sentidos a elementos favorecedores y perjudiciales en formación práctica

Las prácticas pedagógicas parecen desconectadas del resto del programa de FID y también del contexto escolar. Posiblemente, las dificultades que encuentran los PF provengan de esta desconexión. La retroalimentación que dan las instituciones a los profesores en formación es nula o bien se limita a una pauta de cotejo sin una guía, orientación o asesoría; tampoco se ofrecen guías ni apoyos ni capacitaciones a los centros de práctica para que acompañen a los docentes en formación, o los formen en habilidades y competencias para la enseñanza y el aprendizaje (Organization for Economic Cooperation and Development, 2017).

Respecto al rol del tutor, los resultados coinciden con los de Ruffinelli et al. (2020) en la valoración del empleo de estrategias constructivistas y de su rol retroalimentador y de pilar afectivo. Otro aspecto coincidente es la demanda de mayor apoyo, acompañamiento y presencia del profesor colaborador de escuela.

5.3. De las temáticas en los discursos escritos

Se agruparon las temáticas expuestas por los PF en sus bitácoras, que coinciden con elementos emergentes y contextuales, como interculturalidad, formación ciudadana, inclusión y convivencia. Sobre el profesor colaborador, es llamativo que se repitan los elementos positivos referidos a las metodologías, estrategias y cumplimiento de la planificación, a la vez que otros aspectos negativos aparecen con frecuencia, como la falta de voluntad, el ausentismo laboral o la falta de atención en las clases. Podría esperarse que las temáticas pudieran responder de forma distinta en las carreras, o bien centrarse en aspectos comunes del MBE para encontrar soluciones en torno a las relaciones entre profesor, estudiante y contenido, no obstante, al menos en las temáticas esto no es tan claro.

Por su parte, la reflexión no puede estar desconectada ni omitida de las temáticas de las bitácoras y, si bien esta puede ser de diversa índole (Nocetti & Medina-Moya, 2019), uno de los deberes del profesor es reflexionar sobre las propias acciones para realizar las adaptaciones y actualizaciones necesarias con la finalidad de atender a los desafíos pedagógicos (Domingo, 2020). La Facultad de Educación en la que se hace este estudio definió hace seis años un modelo que ha logrado homogeneizar los procesos administrativos y de gestión (Cabezas, 2016), sin embargo, el proceso pedagógico de las prácticas dentro de la facultad no contempla definiciones, conceptualizaciones ni orientaciones. En este contexto, es interesante considerar la distinción entre el profesor técnico y el profesor reflexivo, este último centrado en los procesos de los estudiantes por sobre los resultados, considerando siempre la realidad contextual (Domingo, 2020).

5.4. De las modalidades enunciativas en las bitácoras

Las diferencias entre programas confirman que las habilidades investigativas requieren el desarrollo de habilidades de comunicación para exponer avances de investigación de forma escrita y oral, y para abordar el trabajo con fuentes de información (Calisto-Alegría, 2020a). En este mismo sentido, se aprecia que las interacciones están influidas por las posibilidades de los profesores en formación para expresarse y para ser escuchados, y por su nivel de desarrollo en la lectura y escritura de géneros discursivos de la reflexión. La escritura es un dispositivo, género y medio para el ciclo reflexivo (Domingo, 2020), pues permite desarrollar las competencias académicas y profesionales de los profesores en formación (Jarpa y Becerra, 2019), pero requiere cierto grado de organización, secuenciación y graduación para realizar avances concretos y visibles.

Finalmente, se corrobora la necesidad de abordar el trabajo secuenciado y graduado con portafolios y bitácoras para avanzar desde la observación sin juicio (Pozo, 2018) hacia el establecimiento del ciclo reflexivo, en que los profesores en formación emplean una diversidad de modalidades, como consecuencia de su proceso

reflexivo sistemático y guiado, y formulan sus reflexiones respecto de las creencias y experiencias a partir del contraste y la competencia investigativa (Domingo, 2020). La instalación de modelos y ciclos reflexivos permite el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y la actitud indagatoria para la profesionalización docente, a partir de las cuales el profesor en formación reconoce su progreso y aprendizajes mediante el trabajo de reflexión y contraste sobre su experiencia y esquemas de acción (Korthagen & Nuijten, 2019; Melief, Tighelaar & Korthagen, 2010).

Con relación al objetivo principal de este estudio, se concluye que el proceso de formación práctica se ve influido, primeramente, por la conceptualización de los académicos de los propósitos de los procesos de práctica, que provoca que cada programa centre su quehacer en un tipo de saber, cuando, por el contrario, se intenta que las prácticas pedagógicas sean asignaturas integradoras. Las habilidades reflexivas de los estudiantes de prácticas pedagógicas tomaban distintas modalidades dependiendo de la instrucción entregada por sus docentes tutores. Las temáticas de los portafolios responden en su mayoría al MBE y los estudiantes reconocen algunos elementos favorecedores y perjudiciales en su proceso de prácticas.

En este estudio se ha detectado que el proceso de práctica requiere mejores y mayores orientaciones metodológicas, pedagógicas y escriturales, puesto que parece organizarse más desde la intuición del profesor tutor o guía y de los profesores en formación, que en una secuenciación de destrezas y habilidades diseñadas a partir de un enfoque o modelo. Las prácticas pueden abordarse asociadas a la formación de habilidades escriturales, reflexivas e investigativas, pero requieren el ajuste y validación de sus propósitos formativos, mediante un trabajo colegiado y la revisión curricular pertinente a cada especialidad. Además, es necesario aunar criterios para asegurarse de que ocurra el proceso reflexivo, mediante un diseño curricular que considere diferentes dispositivos y medios más el acompañamiento del profesor tutor de la asignatura. Esto podría contribuir a la reflexión de las temáticas observadas en contraste, no solo con el Marco para la Buena Enseñanza sino con toda la teoría revisada en las mallas curriculares y las experiencias de cada participante, para comprobar y elaborar sus propias teorías.

Respecto a la triada formativa, el estudio evidencia que se necesitan instancias formales para recoger las inquietudes de los profesores en formación e incorporar sus aportes cuando estos sean viables, e instancias de diálogo entre profesores de establecimientos educativos y universidad.

Investigaciones futuras: Se sugiere continuar la investigación en la línea de procesos de práctica en FID, considerando la perspectiva de profesores colaboradores de los centros de práctica, los procesos reflexivos de los profesores en los primeros años de ejercicio, y el análisis de innovaciones e implementaciones que surja de los profesores en formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. (2004). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto* (3rd ed.). Universidad de Concepción, Facultad de Humanidades y Arte.
- Araki, N. (2020). Drama pedagogy as a catalyst for shifting language anxiety in primary school teachers: offering critical engagement within EFL classroom. *Qualitative Research Journal*, 21(3), 258-273. <https://doi.org/10.1108/QRJ-03-2020-0020>
- Araki, N. & Raphael, J. (2018). Firing the Imagination: Process Drama as Pedagogy for “Melting” EAP Speaking Anxiety and Increasing Japanese University Students’ Confidence in Speaking. En Ruegg, Rachael & Williams Clay (Eds.), *Teaching English for Academic Purposes (EAP) in Japan* (pp 41-58). English Language Education, Vol. 14. Springer.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult Continuing Education*, (90). 9-18. <https://doi.org/10.1002/ace.16>

- Cabezas, S. (2016). Prácticas pedagógicas. *Revista Educación Las Américas*, 2, 11-90. <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/57>
- Calisto-Alegría, C. (2020a). *La competencia investigativa. Interacciones y estrategias en un curso de formación inicial docente*. [Tesis Doctorales en Xarxa, Universitat de Barcelona]. <https://r.issu.edu.do/l?l=126383oB>
- Calisto-Alegría, C. (2020b). *La formación de formadores es tarea de todos. Herramientas para apoyar a los tutores de práctica*. Universidad de las Américas. <https://r.issu.edu.do/l?l=12637Gba>
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (3ra ed.). Editorial Ariel.
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S., & Gervais, C. (2018). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 71-86. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches* (3rd edition). SAGE Publications.
- Domingo, Á. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Domingo, Á. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador: propuestas y experiencias formativas*. Narcea.
- Hirmas, C., & Cortés, I. (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Estado del Arte. OEI.
- Insuasty, E. A., & Zambrano, L. C. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Revista Entornos*, 24, 73-86. <https://r.issu.edu.do/l?l=12680jll>
- Jarpa, M. (2019). Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente-directivo. *Íkala*, 24(1), 85-101. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a04>
- Jarpa Azagra, M., & Becerra Rojas, N. (2019). Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía. *Logos (La Serena)*, 29(2), 364-381. <https://dx.doi.org/10.15443/r12928>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje* (3a ed.). Edicial.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2019). Core Reflection. Nurturing the Human Potential in Students and Teachers. En Miller, J., Nigh, K., Binder, M., Novak, B., & Crowell, S. (Eds.), *International Handbook of Holistic Education* (pp. 89-99). Routledge.
- Kri, F., Marchant, E., Lazo, M., & Cruz, S. (coords.) (2016). *Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior*. <https://r.issu.edu.do/l?l=12640w4w>
- Melief, K., Tighelaar, A., & Korthagen, F. (2010). Aprender de la práctica. En Esteve, O., Melief, K., Alsina, À. (Eds.), *Creando mi profesión: Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19- 37). Octaedro.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica. <https://r.issu.edu.do/l?l=12641u8B>
- Ministerio de Educación de Chile. (2014a). *Estándares Orientadores para Carreras de Educación Especial*. <https://r.issu.edu.do/l?l=126426dP>
- Ministerio de Educación de Chile. (2014b). *Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Inglés*. <https://r.issu.edu.do/l?l=126433Bc>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016a). Ley 20.903. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://r.issu.edu.do/l?l=12644yY7>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016b). *Lineamientos de Políticas Públicas para la Formación Inicial Docente*. <https://r.issu.edu.do/l?l=12645cVX>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente*. <https://r.issu.edu.do/l?l=12646Rqq>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. <https://r.issu.edu.do/l?l=12647qAs>

- Mintz, J., Hick, P., Solomon, Y., Matziari, A., O'Murchú, F., Hall, K., Cahill, K., Curtin, C., Anders, J., & Margariti, D. (2020). The reality of reality shock for inclusion: How does teacher attitude, perceived knowledge, and self-efficacy in relation to effective inclusion in the classroom change from the pre-service to novice teacher year? *Teaching and Teacher Education*, 91, 103042 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103042>
- Nislin, M., & Pesonen, H. (2019). Associations of self-perceived competence, well-being and sense of belonging among pre- and in-service teachers encountering children with diverse needs. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 424-440. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533093>
- Nocetti de la Barra, A., & Medina-Moya, J. L. (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1), <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>
- O'Connor, D., Robinson, C., Cranley, L., Johnson, G., & Robinson, A. (2020). Love in education: West Australian early childhood pre-service teachers' perspectives on children's right to be loved and its actualization within their future practice. *Early Child Development and Care*, 190(15), 2402-2413. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1574778>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2019). *La calidad del docente es primordial para el sistema educativo*. UNESCO. <https://r.issu.edu.do/?l=12648xV1>
- Organization for Economic Cooperation and Development, (2017). *Education in Chile*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264284425-en>
- Otaola Olano, C. (1988). La modalidad (con especial referencia a la lengua española), *Revista de Filología Española*, 68(1/2), 97-117. <https://doi.org/10.3989/rfe.1988.v68.i1/2.414>
- Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creencies i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Institut d'estudis catalans.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage Publications.
- Perines, H. (2021). Educational Research Training in Teacher Training Programs: The Views of Future Teachers. *International Education Studies*, 14(1). <https://doi.org/10.5539/ies.v14n1p76>
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (8va. ed.). Graó.
- Pozo, C. (2018). *Observación sin juicio: herramientas para líderes pedagógicos*. <https://r.issu.edu.do/?l=12649IjY>
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P., & González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educacional*, 59(1), 30-51. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>
- Santamaría, C., Manlove, J., Stuckey, S., & Foley, M. (2020). Examining pre-service special education teachers' biases and evolving understandings about families through a family as faculty approach. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1811626>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Temple Smith.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603309.pdf>
- Topçu, E., & Başbay, M. (2020). The Impact of Collaborative Activities on EFL Learners' Speaking Anxiety Levels and Attitudes. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(2), 1184-1210. <https://r.issu.edu.do/?l=12651xDN>
- Tüfekçi Can, D. (2018). The reflections of pre-service EFL teachers on overcoming foreign language teaching anxiety (FLTA) during teaching practicum. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 6(3), 389-404. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1803389C>
- Vanegas-Ortega, C., & Fuentealba-Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Zabalza, M. Á. (2020). Prólogo. En Domingo, À. (Eds.), *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas*. Narcea.