
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

Lenguaje narrativo de las emociones en las prácticas pedagógicas colaborativas de la formación inicial docente

Teresa Ríos-Saavedra^a y Bernarda Toledo-Toledo^b

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación^a, Universidad Central de Chile^b, Santiago de Chile.

Recibido: 05 de julio 2023 - Revisado: 20 de octubre 2023 - Aceptado: 29 de diciembre

RESUMEN

El modelo de prácticas colaborativas promueve la experiencia de dialogar y reflexionar entre pares, tutoras y otros miembros de la comunidad educativa, desarrollando un trabajo interdisciplinar que está cargado de emociones difíciles de leer desde una cultura racionalista que las desvaloriza. Sin embargo, no se concibe la enseñanza sin las emociones, ya sea por acción u omisión el docente siempre está comunicando sus propias emociones. La presente investigación tiene como objetivo, comprender el «lenguaje narrativo emocional» que se manifiesta en el desarrollo de las prácticas colaborativas de estudiantes y tutores de las carreras de Educación Parvularia, Educación Diferencial y Educación Básica de una universidad pedagógica de la Región Metropolitana de Chile. Es un estudio que se inscribe en el paradigma comprensivo interpretativo, desde una estrategia hermenéutica narrativa inspirada en Paul Ricoeur. Utiliza dos instrumentos de recopilación de información: entrevista individual de asociación libre de palabras y entrevista grupal. Estas se aplicaron a seis estudiantes y nueve tutores; las narraciones obtenidas fueron sometidas al análisis estructural. Como resultado, en un primer momento, se identificaron 5 tópicos: emociones que emergen de estilos de práctica colaborativa; condiciones que dan origen a prácticas innovadoras; mediación basada en la experiencia y necesidad del tiempo de reflexión; relación entre tipos de

*Correspondencia: Teresa Ríos-Saavedra (T. Ríos-Saavedra).

 <http://orcid.org/0000-0002-7987-2105> (teresa.rios@umce.cl).

 <http://orcid.org/0000-0001-7583-1130> (bernarda.toledo@ucentral.cl).

escuelas y tipos de profesores guías, y; lenguaje emocional y saberes en la co-docencia. En un segundo momento se desarrolló una estrategia de acompañamiento tutorial que integra progresivamente la dimensión emocional en este modelo de práctica.

Palabras clave: Prácticas colaborativas; lenguaje emocional; diálogo de saberes; investigación hermenéutica; análisis semántico estructural.

Narrative language of emotions in collaborative pedagogical practices of teacher training

ABSTRACT

The model of collaborative practices promotes dialogue and reflection among peers, tutors, and other members of the educational community. It fosters interdisciplinary work that incorporates emotions, which can be challenging to comprehend from a rationalist perspective that undervalues them. However, teaching is inherently emotional, whether by action or omission. The aim of this research is to comprehend the 'emotional narrative language' that arises during the collaborative practices between students and tutors of the Early Childhood Education, Special-Needs Education, and Primary Education programs at a pedagogical university in the Metropolitan Region of Chile. This study is based on the comprehensive interpretive paradigm, using a narrative hermeneutic strategy inspired by Paul Ricoeur. Two instruments were used to collect data: individual interviews using free association of words, and group interviews. These methods were applied to six students and nine tutors. The resulting narratives were subjected to structural analysis. Initially, five topics were identified: emotions arising from collaborative practice styles, conditions fostering innovative practices, mediation based on experience and the need for reflection time, relationship between types of schools and types of tutors, and emotional language and knowledge in co-teaching. Subsequently, a tutoring support strategy was developed that progressively integrates the emotional dimension into this practice model.

Keywords: Collaborative practices; emotional language; dialogue of knowledge; hermeneutic research; structural semantic analysis.

1. Introducción

Los procesos de formación docente y las prácticas pedagógicas han sido objeto de fuertes cuestionamientos en Chile y en Latinoamérica en general (OEI, 2015), uno de los problemas reside en que existen diferentes formas de comprender este proceso formativo y no se han logrado producir los cambios que se requieren para aprender y enseñar en el siglo XXI (Ábalos y Sotomayor, 2012; Labra, 2011; Latorre et al., 2020; Ortúzar et al., 2009). El análisis de la formación práctica en diferentes universidades del país, da cuenta de que “hay una amplia variabilidad en la forma de concebir el concepto de práctica, las que definen el propósito del contacto con el centro educativo” (OEI, 2015, p. 92). Frente a esta constatación, se pueden observar dos modelos de práctica que se asientan en corrientes epistemológicas diferentes, uno de ellos presenta un enfoque aplicacionista-conductista, que según algunos autores es

el que estaría predominando en Chile (Labra, 2011, p. 41), mientras el otro modelo tiene un enfoque crítico-reflexivo, el que paradójicamente es declarado en la mayoría de los currículos de las carreras de pedagogía, constituyéndose para autores como Fuentealba y Galaz (2008) en la superación del primero.

De este modo, comienzan a emerger modelos basados en el paradigma crítico – reflexivo, los que se centran tanto en el análisis de carácter más individual de las acciones de los estudiantes practicantes, así como en su capacidad de reflexionar en forma colectiva (Viveros y Sánchez, 2018). Este modelo que da lugar a prácticas reflexivas, se sustenta sobre las bases teóricas construidas por Schön (1983), para quien la reflexión es aquella que nace de los conocimientos prácticos del profesor que emanan de su acción pedagógica y le permiten ir reconstruyendo y ajustando ese conocimiento. Por otra parte, Zeichner y Liston (2003) entienden la reflexión docente desde la perspectiva crítica, concibiendo al docente como un profesional que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender las características específicas de los procesos de enseñanza aprendizaje vinculados a una intención de cambio, aunque no necesariamente hacia su concreción (Nocetti de la Barra y Medina-Moya, 2019).

La opción de formación práctica de la Universidad en que se realizó este estudio se inscribe en el Modelo Educativo Crítico-Reflexivo, que promueve en los educadores en formación la construcción de herramientas para actuar con autonomía en cada situación profesional, armonizando los diversos elementos formativos para dar cumplimiento a la misión institucional, en sintonía con las demandas de calidad de los diversos actores y contextos en el sistema educativo. Esta experiencia formativa permite a las y los estudiantes generar aprendizajes significativos, a través del desarrollo de competencias que posibiliten problematizar la realidad de la educación y la pedagogía, junto con la formulación de proyectos de renovación e innovación que le lleven a reflexionar e investigar para la mejora continua de su quehacer profesional, en la consideración de la práctica como un proceso continuo, progresivo, diversificado e inclusivo.

En consecuencia, las prácticas son concebidas como una experiencia en un contexto real (Zeichner y Listón, 2003), en que los estudiantes vivencian y comprenden progresivamente su rol profesional, integrando los elementos pedagógicos y disciplinarios explicitados en las competencias declaradas en el perfil de egreso de cada carrera. En este contexto, se plantea una práctica de trabajo colaborativo en co-docencia entre las carreras de pedagogía en Educación Diferencial, Educación Básica y Educación Parvularia.

Las emociones juegan un papel importante en el proceso formativo de las prácticas pedagógicas. Interesa la discusión sobre cómo se integra esta dimensión en el ámbito de la educación, contexto que podría entenderse como un espacio donde la razón y la emoción se encuentran en planos muy disímiles. Desde finales del siglo XX y a partir del primado de la lógica pragmático-instrumental propia de la cultura occidental, caracterizada como modernidad líquida (Bauman, 2004; 2007) o desmodernizada (Touraine, 1997), surgieron en Chile voces disidentes al primado racionalista desde los albores de la modernidad que se encarnaron en la escuela. Es así como tomó fuerza la idea de entender a los seres humanos como “racionales y emocionales” (Casassus, 2015; 2022; Maturana, 2001; 2020), seres que se encuentran en interacción con los demás y que a su vez establecen contacto con su interior y consigo mismos. Se manifiesta de esta forma una tensión aún no resuelta entre razón y emoción; al respecto es importante visualizar el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que tal como señala Maturana (2020) “constituye nuestro vivir humano”. Esta situación adquiere relevancia en los contextos de formación de profesores y profesoras, toda vez que el diseño de los procesos de práctica por los que deben transitar requiere de fundamentos que expliciten las opciones filosóficas y epistémicas que los sostienen. De este modo, la invisibilización de

la emoción dentro del proceso formativo termina constituyéndose en una verdadera contradicción. En efecto, “todo sistema racional tiene un fundamento emocional” (Maturana, 1988, p. 5), desde esta perspectiva, no da lo mismo trabajar en un equipo de personas que no se conocen y no se respetan, que trabajar con personas que se conocen, se respetan y pueden dialogar. Es así como, a partir de Maturana, Casassus y Bisquerra, entre otros autores, se ha configurado un constructo teórico importante al respecto.

En consecuencia, las emociones constituyen un rol fundamental en la regulación de los contactos, la estructuración de las relaciones y en la comprensión de los mensajes que informan sobre las cosas y los hechos y más aún en el diálogo que se entabla con quienes se comparte la vida. En cuanto al reconocimiento de las emociones en el ámbito educacional, es relevante destacar la importancia que poseen los educadores ante el reto del surgimiento de la educación emocional en la escuela, pues es imprescindible favorecer la educación socioafectiva en el ámbito escolar (Fernández et al., 2009). Además, tal como señala Casassus (2015), la relación que lleva al aprendizaje tiene que ver con el reconocimiento de intereses, talentos, estilos y el gozo de aprender. Finalmente, hay que afirmar que educar, es en sí misma una actividad emocional, puesto que conlleva una relación intensa y continua entre las personas (Fernández-Berrocal et al., 2017), no hay otro modo posible en que ocurran los procesos formativos.

En concordancia con lo anteriormente señalado, la investigación se orientó hacia dos objetivos, el primero apunta a lo fenomenológico hermenéutico que es, comprender el lenguaje narrativo emocional expresado por estudiantes de Educación Parvularia, Educación Diferencial y Educación Básica en el trabajo interdisciplinario desarrollado en las prácticas colaborativas¹ en el contexto de acompañamiento tutorial. Y el segundo objetivo está orientado a lo procedimental que es, proponer una estrategia metodológica que integre la dimensión emocional y dialógica en el acompañamiento tutorial de estudiantes en prácticas colaborativas en un contexto inclusivo.

2. Metodología

La investigación se realizó en el marco del proyecto DIUMCE - IPED10 que fue aprobado previamente por el Comité Ético Científico de una universidad pública de Santiago de Chile, a través del Informe 218/2020.

2.1 Diseño

La investigación se inscribe en el paradigma comprensivo interpretativo desde un enfoque hermenéutico (Ríos, 2013). Se basa en la teoría del texto planteada por Ricoeur (2001), la que permite que un “texto” escrito tome el lugar de la palabra viva rescatada de las narraciones de los participantes. Desde esta premisa, se entiende el “relato” como articulador de la experiencia narrada teniendo como eje el tiempo.

La opción por la hermenéutica hace necesario entrar en la noción fenomenológica del verbo “comprender”, entendiendo este concepto en un nivel de cognición globalizante, donde el comprender (Verstehen) adquiere la relevancia de un acto fundador de todo conocimiento del ser humano, que lo permite entender e inteligir como pleno de sentido (Ricoeur, 2001; Ríos, 2013). Desde esta perspectiva, la reflexión fenomenológica se fundamenta en la afirmación de que la experiencia lingüística precede a la acción, considerando al lenguaje como elemento configurador de la persona humana, y a la vez realidad primaria, en la que se encuentra inmersa y anterior a esta (Gadamer, 1992; Heidegger 2000; Ricoeur 2001).

1. Dado el recurrente uso que se le dará a este concepto, en adelante se utilizará la abreviatura PC.

Para ser fieles a la opción hermenéutica se recurre a una articulación epistemológica entre los postulados filosóficos de la estrategia y las técnicas utilizadas en el trabajo de campo. Se recurre a la propuesta de [Schütz \(2003\)](#), quien plantea que el método de investigación se traduce en una actitud del investigador que lo convierte en parte de lo investigado ([Ríos, 2013, pp. 28-30](#)).

2.2 Participantes

El equipo de investigación estuvo constituido por seis investigadoras: dos académicas de la carrera de Educación Parvularia, dos académicas de Educación Diferencial y dos de Educación Básica; cinco de ellas pertenecen a una universidad pedagógica y pública y una investigadora de una universidad privada, ambas ubicadas en la Región Metropolitana de Chile.

La selección de la muestra se llevó a cabo de manera intencionada, siguiendo la metodología propuesta por [Martínez-Salgado \(2012\)](#). Se optó por incluir a participantes identificados como buenos informantes. La muestra consistió en seis estudiantes seleccionados de un grupo total de 12 que llevaron a cabo sus prácticas colaborativas. De estos seis estudiantes, cuatro realizaron sus prácticas en dos Jardines Infantiles de dependencia particular, mientras que los dos restantes lo hicieron en un Liceo particular subvencionado, todos ubicados en la Región Metropolitana de Chile.

Además, la muestra incluyó a la totalidad del equipo de tutores compuesto por nueve integrantes, con una representación equitativa de tres tutores por cada carrera.

2.3 Instrumentos

Se utilizaron dos técnicas de recopilación de información: la entrevista de asociación libre de palabras (ALP) y la entrevista grupal. En cuanto a la ALP, se utilizó la propuesta de [Petracci y Kornblit \(2004\)](#), esta consiste en una técnica de tipo indirecta de carácter proyectivo; es un ejercicio que permite acceder de manera sintética a los principales conceptos prototípicos propios del discurso social y que encarnan los participantes. Por otra parte, la entrevista grupal, “es una técnica cuyo propósito es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos” ([Martínez, 2006, p. 140](#)).

2.4 Procedimiento

Se aplicó la técnica ALP a todos los integrantes de la muestra, seis estudiantes y nueve tutores. En tanto que la entrevista grupal se realizó en dos etapas, primero a dos grupos de tutores, cada grupo constituido por tres integrantes, y luego, a un grupo de cinco estudiantes (dos de Educación Diferencial, dos de Educación Parvularia y una de Educación Básica). Tanto las entrevistas de ALP como las entrevistas grupales fueron realizadas de manera remota por tres integrantes del equipo de investigación.

La entrevista de ALP utilizó como término inductor “prácticas colaborativas”, en ella se solicitó que el participante dijera la primera palabra que se le ocurriera a partir de esta (evocación libre), inmediatamente se le consultó por una segunda palabra y luego una tercera, es decir, la consulta se repitió tres veces en cada entrevista. Luego, se le solicitó a cada entrevistado que seleccionara entre sus tres evocaciones libres la palabra que consideraba como más representativa del término inductor, explicando la razón de la elección de la palabra más representativa.

En todas las entrevistas se respondió señalando las tres palabras del término inductor (prácticas colaborativas), por lo que se obtuvieron un total de 39 respuestas o evocaciones libres (Tabla 1).

2.5 Análisis

Los datos recogidos con la técnica de ALP se analizaron siguiendo el modelo expuesto en [Petracci y Kornblit \(2004\)](#), es decir, los conceptos enunciados por los participantes fueron sometidos a un análisis interpretativo de frecuencias, que, si bien aporta elementos de índole cuantitativa, no implicó un cambio de enfoque en los análisis e interpretaciones. Estos datos, además de entregar las palabras asociadas al concepto o término inductor, entregaron definiciones sobre el concepto o término que los participantes consideraron el más significativo. Esto permitió la categorización de las palabras asociadas sobre ejes semánticos más amplios. Este acercamiento preliminar de asociación libre, entregó los elementos de base para la construcción de la pauta de la entrevista grupal.

Tanto el análisis de frecuencia como la categorización de las palabras asociadas aportaron elementos que permitieron la profundización de los conceptos en la entrevista grupal. Las categorías son fruto de la condensación de las palabras asociadas y son tres: 1) Disposiciones emocionales; 2) Realidades fecundadas; 3) Acciones colaborativas. En la Tabla 1 se presentan las tres categorías junto a su definición, le siguen las palabras asociadas a cada categoría y su frecuencia.

Tabla 1

Categorías, Palabras asociadas y Frecuencia.

Categorías	Palabras Asociadas	Frecuencia
Disposiciones emocionales		15
Son aquellas habilidades y actitudes que están implicadas en las interacciones que exigen o se observan en el desarrollo de las prácticas colaborativas. Tanto las habilidades como las actitudes se constituyen en base a una emoción o sentimiento.	Apoyo	1
	Compañera – compañerismo -juntas	3
	Confianza	1
	Crecimiento conjunto	1
	Diálogo	2
	Disposición	1
	Empatía	2
	Escucha	1
	Respeto mutuo	1
	Responsabilidad	1
	Trabajo	1
Realidades fecundadas		11
Hacen referencia a aquellos elementos positivos que emergen del contexto, ambiente o experiencias de interacción entre tutores y estudiantes cuando en conjunto crean, ejecutan y evalúan las prácticas colaborativas.	Aprendizaje mutuo	1
	Armonización	1
	Coordinación	1
	Creación	1
	Crecimiento	1
	Éxito	1
	Experiencia de aprendizaje	1
	Inclusión	1
	Integración	1
	Interacción	1
	Compartir experiencia	1

Acciones colaborativas		12
Son aquellas que surgen o son el resultado de las interacciones que se generan entre las/los tutores y profesores/as guías que integran los equipos de prácticas colaborativas.	Co-docencia - interdisciplinariedad	2
	Colaboración	2
	Colectividad	1
	Cooperación	1
	Trabajo colaborativo	1
	Trabajo en equipo	4
	Diversidad (reconocimiento)	1
Otra	Práctica Profesional	1
Total general		39

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas grupales de los equipos de tutores y estudiantes fueron sometidas a análisis estructural en tres etapas, en la primera etapa se levantaron los ejes semánticos que dieron origen a 14 disyunciones, las que se pueden observar en la Tabla 2.

Tabla 2

Ejes semánticos y disyunciones madres.

Ejes Semánticos	Disyunciones madres
Condiciones Centro Educativo	Adecuadas /No adecuadas
Nudo crítico trabajo en Centro	Prácticas innovadoras/Prácticas tradicionales
Escuela (Centro de Práctica)	Abierta a nuevas propuestas/Cerrada a nuevas propuestas
Enfoque de práctica colaborativa	En lo humano/En lo profesional
Experiencia colaborativa	Armoniosa/Desequilibrada
Identidad práctica colaborativa	Espacio pedagógico/Espacio práctico
Rol de la tutora y tutor	Guía/Supervisora
Equipo de práctica colaborativa	Articulado/Desarticulado
Los saberes	Se complementan/No se complementan
Lenguaje emocional	Realizado/No realizado
Práctica colaborativa	Obligación/Desafío
El tiempo	De Reflexión/De acción
Emociones	Reconocimiento/Conocimiento experiencial
Proceso emocional	Etapas final/Inicio

Fuente: Elaboración propia.

La razón de ser del análisis estructural en esta investigación, es lograr una explicación objetiva y necesaria de los textos recopilados, asumiendo la autonomía semántica que adquieren los contenidos de las narraciones de los y las participantes al ser convertidas en textos, a fin de interpretarlos y devolverlos a su contexto ya conectados con las referencias al mundo que ocultaban (Ricoeur, 2003).

En este tipo de análisis, al transcribir las entrevistas estas se convierten en textos, sacándolas de esa situación frente a frente que se produce durante su aplicación. De este modo se separa lo dicho por los entrevistados de sus propias intencionalidades, dándole al texto la autonomía semántica necesaria para el análisis estructural. Al inscribir el texto, la situación de diálogo ya no existe, el hablante y el oyente se transforman en un autor y un lector, perdiéndose la simultaneidad del explicar y el comprender. De este modo, la comprensión comienza a

reclamar la explicación (análisis), ya que la distancia entre el decir y lo dicho exige una nueva explicación que no está dada por el hablante, sino por el texto en sí (Ricoeur, 2003).

En la segunda etapa, se presenta la disyunción como estructura base de la que se derivan algunas combinaciones que van constituyéndose en estructuras más complejas. Cuando en forma acorde se presenta una disyunción que desencadena varias disyunciones y estas se sostienen en un eje semántico común, se produce una estructura que se denomina “paralela” (Ríos, 2013). En la Tabla 3, a modo de ejemplo se presenta una estructura paralela, cuyo eje semántico es el proceso emocional en las PC, el que devela una disyunción importante entre el proceso inicial (-) y el final (+).

Tabla 3

Estructura Paralela: proceso emocional de la práctica colaborativa.

Etapa final (+)	Etapa Inicial (-)
Tranquilidad	Angustia
Expectativas	Ansiedad
Desafío	Miedo
Encuentro	Desencuentro
Iniciativa	Paralización
Integración de historias	Separación de historias
Comprensión	Incomprensión
Compañía	Soledad
Autonomía	Dependencia

Fuente: Elaboración propia.

Y en una tercera etapa, las disyunciones desencadenadas en 10 estructuras paralelas se ordenaron en ocho estructuras cruzadas, de ellas se seleccionaron cinco por ser las que están más estrechamente vinculadas con los objetivos de la investigación.

3. Resultados

Los resultados se organizaron en dos etapas, la primera referida a la interpretación de las estructuras cruzadas, y posteriormente, la propuesta de estrategia metodológica de acompañamiento tutorial, las que a continuación se presentan en este mismo orden.

3.1 Interpretación de las Estructuras Cruzadas

Tal como se señaló anteriormente, se reconocieron cinco estructuras madre o cruzadas que profundizan y enriquecen los resultados de esta investigación, estas comprenden las siguientes temáticas: a) emociones que emergen de estilos de práctica colaborativa, b) condiciones que dan origen a prácticas innovadoras; c) mediación basada en la experiencia y necesidad del tiempo de reflexión; d) relación entre tipos de escuelas y tipos de profesores guías y, e) lenguaje emocional y saberes en la co-docencia. Estas cinco temáticas se desarrollan a continuación.

a) Emociones que emergen de estilos de práctica colaborativa

En la primera estructura cruzada (Figura 1), se puede observar la importancia de contar con un momento previo al ingreso a los centros de práctica que sea de preparación emocional, de diálogo y de conexión con los significados de la experiencia de PC.

El cuadrante (++) evidencia que, si ese tiempo de reflexión se conecta con la consideración de la PC como un desafío, aportará a la preparación emocional de los practicantes, esto a partir de la construcción de un momento dialógico que las y los conecte con la construcción conjunta de nuevos significados de la experiencia. Representa así, el camino para lograr un proceso más estimulante y motivador tanto para estudiantes como tutores, de esta manera la PC implicará una real innovación y la creación de un clima de mayor protagonismo e involucramiento entre los participantes.

Figura 1

Estructura cruzada: emociones que emergen de estilos de práctica colaborativa.

		(+) Tiempo de Reflexión			
(-)	PC una obligación	- + Cumplimiento Diálogo sin conexión emocional	+ + Preparación emocional. Diálogo. Conexión con los significados.	PC un desafío	(+)
		- - Angustia. Desconexión de los significados.	+ - Ansiedad. desencuentro Dependencia emocional.		
		Inmediatez de la acción			
		(-)			

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadrante (+-) se puede observar que, cuando se instala la experiencia sin mediar un proceso reflexivo, la PC genera en los practicantes emociones como la ansiedad y la soledad, produciendo dependencia emocional. Sin embargo, la que sería la situación menos propicia se muestra en el cuadrante (--), donde confluyen la inmediatez de la acción y la consideración de la PC como una obligación, aunque esta es una situación poco probable es necesario tenerla en cuenta.

El cuadrante (-+) muestra un ambiente que no aporta al diálogo y a la conexión con los significados, sin embargo, el cumplimiento puede interpretarse como una condición que se considera positiva, sin embargo, no es propicia para la experiencia de PC porque en este cruce se realiza en el marco del cumplimiento de una tarea más.

b) Condiciones que dan origen a prácticas innovadoras

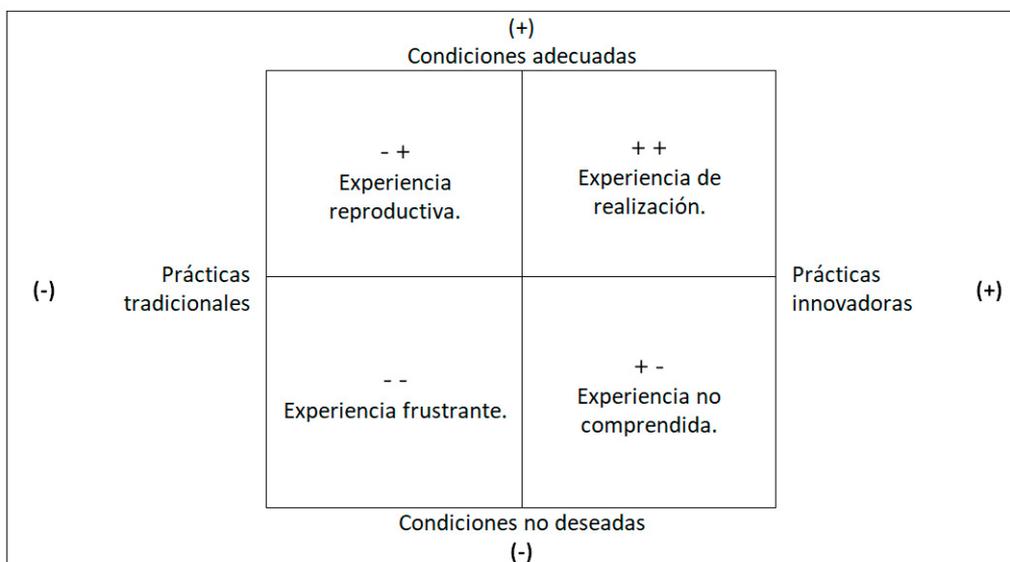
La estructura presentada en la Figura 2, expresa que para crear un clima emocional adecuado que permita el buen desarrollo del proceso formativo que implican las PC, es necesario contar con las condiciones que así lo permitan. Esto es de mayor importancia para el buen desarrollo, dado que las PC se constituyen en una innovación en el trabajo de aula. Una de las

condiciones es que los profesores guías² de los centros de práctica se involucren en la experiencia para comprender acertadamente el rol que desempeñarán en este proceso.

Cuando las condiciones del centro educativo son las adecuadas para la realización de la PC, estas se conectan con la innovación dando como resultado, lo que en palabras de uno de los tutores entrevistados, configura “un engranaje maravilloso” (Entrevista grupal tutores). Este se da entre lo que el centro educativo espera de las prácticas y el acompañamiento del profesor guía, tal como aparece en el recuadro (+). Esta situación permite incorporar la novedad de lo que estas prácticas conllevan. En cambio, cuando lo que predomina son “condiciones no deseadas”, la PC sería una experiencia no comprendida por los centros educativos, situación que genera resistencia y temor para la integración de esta nueva experiencia, en definitiva, se constituye en una barrera para la instalación de una alianza formativa entre los equipos de estudiantes, profesores guías y tutores, tal como aparece en el cuadrante (+).

Figura 2

Estructura cruzada: condiciones que dan origen a práctica innovadoras.



Fuente: Elaboración propia.

c) Mediación basada en la experiencia y la necesidad de tiempo de reflexión

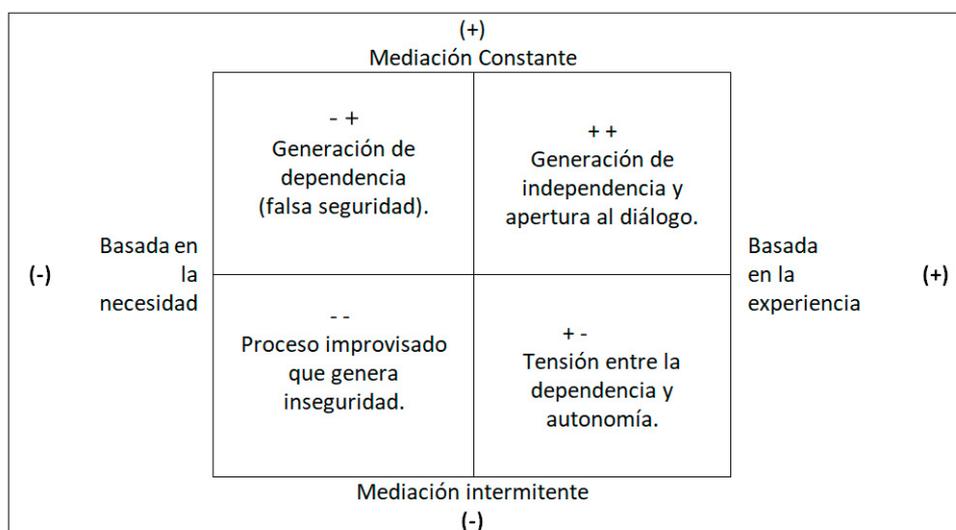
La estructura cruzada que se observa en la Figura 3 evidencia el modelo de mediación de los tutores de las PC que, según los relatos de las y los entrevistados, este va desde una mediación constante y sistemática, hasta una mediación intermitente que interrumpe la continuidad de la experiencia y junto con ello la proyección misma del proceso. Los cuadrantes de la estructura cruzada tensionan las combinaciones posibles que se dan en esta actividad formativa, desde el punto de partida en que el tutor se enfoca. Este punto de partida puede ser la experiencia o bien la necesidad de cumplir con lo planificado y con los tiempos asignados a la actividad.

2. Profesor guía es la nominación que se le otorga al profesor de aula del Centro en que se desarrollan las PC.

El cuadrante (++) representa que una mediación constante basada en la experiencia por parte del o la tutora, produce un proceso que genera la independencia y la apertura al diálogo entre los involucrados en la experiencia de PC, oponiéndose al cuadrante (--) que da cuenta de lo que ocurre cuando se da una mediación intermitente, basada solo en la necesidad de cumplir con las tareas que involucra la actividad. Esta situación, señalada en los relatos de los entrevistados, produce un proceso que muchas veces se basa en improvisaciones que generan dependencia e inseguridad por parte de los y las practicantes. Los cuadrantes obtenidos en la estructura permiten observar que, la mediación constante por parte del tutor implica tiempo de reflexión sobre la experiencia de los practicantes, sin ese tiempo necesario se cae en la improvisación tal como lo evidencia el cuadrante (--). De esta manera la estructura presenta la relación que debiera existir entre la reflexión y la práctica, cuestión recurrente en el debate académico sobre el tema, el que apunta a la importancia de la reflexión como “el motor que da sentido y construye significados a las prácticas pedagógicas” (Vanegas y Fuentealba, 2019).

Figura 3

Estructura cruzada: mediación basada en la experiencia y la necesidad de tiempo de reflexión.



Fuente: Elaboración propia.

d) Relación entre tipos de escuelas y tipos de profesores guías

La estructura cruzada que se presenta en la Figura 4 deja de manifiesto un tema relevante para el buen desarrollo de las PC, como es la relación que se da entre el estudiantado y el profesorado que ejerce de guía del centro educativo.

Figura 4

Estructura cruzada: relación entre tipos de escuelas y tipos de profesores guías.

		(+) Profesores guías preparados		
	Escuelas cerradas	- + Tensión entre la renovación y la reproducción.	+ + Apertura a la innovación e implementación de las prácticas colaborativas.	Escuelas Abiertas
(-)		- - Sin posibilidad de implementar prácticas colaborativas	+ - Tensión entre la necesidad de innovación y el desconocimiento.	(+)
		Profesores guías no preparados		
		(-)		

Fuente: Elaboración propia.

Tal como lo muestra el cuadrante (+ +), tanto el centro educativo como los profesores guías deberían estar preparados y abiertos a la innovación que traen consigo las PC. De este modo, los practicantes podrían alcanzar un ejercicio real de co-docencia colaborativa e innovadora. Como se evidencia en el cuadrante (+ -), cuando el profesor guía no está preparado, aunque el centro de práctica acoja esta modalidad, se crea una tensión no favorable al practicante. El contexto ideal para el desarrollo de las PC en armonía con el centro educativo de práctica, es que este último sea un centro abierto a las transformaciones y que se involucre en la implementación de esta modalidad, es una situación difícil de lograr, pero que se constituye en un importante desafío, ya que “la innovación no es hoy una opción, sino un desafío que impone la actual sociedad del conocimiento” (Parra Vernal et al., 2021).

e) Lenguaje emocional y saberes en la co-docencia

La estructura cruzada que se presenta en la Figura 5 devela uno de los temas fundamentales de la investigación, como lo es considerar las emociones como un lenguaje que sea posible de leer en las interacciones de los distintos actores que confluyen en las PC. Es así como en el cruce de las disyunciones referentes al lenguaje emocional y a la complementación de saberes que se da en las interrelaciones propias de las PC, se pueden observar como las combinaciones entre estas disyunciones dan origen a distintos resultados de la experiencia formativa.

Figura 5

Estructura cruzada: el lenguaje emocional y saberes en la co-docencia.

		(+) Saberes se complementan			
(-)	Lenguaje emocional no realizado	- + Co-docencia desde el deber y cumplimiento.	+ + Realización de co-docencia.	Lenguaje emocional realizado	(+)
		- - Co-docencia no realizada.	+ - Co-docencia parcialmente realizada.		
		Saberes no se complementan (-)			

Fuente: Elaboración propia.

Esta estructura muestra que la situación ideal para las PC, es la que se da cuando el lenguaje emocional se expresa en la realización de una co-docencia en que los saberes disciplinares de los estudiantes practicantes se complementan, generando un proceso innovador-transformador caracterizado por el reconocimiento del otro (++). El cuadrante opuesto (--) muestra un alejamiento de esta condición, puesto que en una situación en que el lenguaje emocional no se expresa no sería posible esta complementación. Esta situación conduce por una parte, a una ausencia de reconocimiento del otro, y por otra, a una falta de la co-docencia y de innovación, por ende, se genera un alejamiento de la colaboración característica de la PC. En efecto, en el trabajo colaborativo el reconocimiento del otro como un legítimo otro, en palabras de [Maturana \(2001; 2020\)](#), es indispensable y así como afirma [Skliar \(2018\)](#), cuando el trabajo es con otros, el otro se disuelve en el nosotros.

3.2 Propuesta de Estrategia Metodológica para el Acompañamiento Tutorial

En esta segunda etapa de los resultados y en respuesta al segundo objetivo de la investigación, surgen tres temas relacionados con lo que hemos denominado “el lenguaje narrativo de las emociones”, que dan origen a la propuesta de una estrategia metodológica para el acompañamiento tutorial, organizada en tres momentos: a) Momento de anclaje: desde la angustia y la desconexión de significados a la preparación emocional para el diálogo y la conexión con los significados; b) Momento experiencial: apertura a la innovación de las prácticas colaborativas para el desarrollo de la autonomía; c) Momento productivo o de realización: logro de una práctica colaborativa integral en un clima de vinculación e involucramiento colectivo.

a) Momento de anclaje: desde la angustia y la desconexión de significados a la preparación emocional para el diálogo y la conexión con los significados.

Tanto el equipo de practicantes como el de tutores de las PC coinciden en señalar la importancia de este primer momento, que, tal como se puede observar en la estructura presentada en la Figura 1, destaca la relevancia de crear espacios de reflexión en especial en el tiempo anterior al inicio de las PC. Al respecto, algunos tutores entrevistados así lo señalan: “...las estudiantes que ya estaban con una situación de estrés tremendo por su práctica, necesitan

tutores muy bien formados, muy bien complementados y eso implica un proceso anterior de complementación” (Entrevista grupal tutores).

De esta manera, se destaca la importancia de contar con un tiempo inicial para que los sujetos involucrados en las PC puedan conocerse, comunicarse e interactuar desde la experiencia de la reflexión conjunta y el diálogo. Este tiempo, propicia y prepara la construcción de un clima emocional propio de un trabajo colaborativo real entre los que participan del proceso. Al respecto, hay que señalar que cuando se habla de *tiempo*, la referencia no está puesta en la comprensión de este como una continuidad de diversas tareas organizadas previamente, tal como se entendió en la escuela del siglo XX (Corvalán, 2008; Giddens, 1993), al contrario, se está entendiendo el tiempo desde dos perspectivas, como una variable objetiva, es decir, un tiempo que permite “condiciones de organización y espacio, que cuando es asumida por toda la institución puede constituirse en el inicio de la implementación de un cambio educativo” (Corvalán, 2008, p. 85), y, desde la comprensión fenomenológica del tiempo, como articulador de la experiencia humana que se da al ser narrado (Ricoeur, 1997). En este tiempo así comprendido, se crean las condiciones para el anclaje de los aprendizajes disciplinares y prácticos anteriores ya consolidados y estructurados, con aquellos nuevos que surgirán desde la PC que se está iniciando, es un proceso que se puede relacionar con el pródigo concepto vygotskiano de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1985), apoyado por el carácter configurador del acto de narrar (Ricoeur, 2001; 2008).

Lo anteriormente señalado aporta a la comprensión de las experiencias vividas por los estudiantes en las clases que ya han impartido, las que, en el acto de ser narradas crean una concatenación entre una dimensión personal y humana, con la dimensión del lenguaje emocional que estas conllevan y que es importante rescatar, tal como lo señala Toledo (2018), “en el lenguaje de las emociones está el ser humano con todo su dinamismo, complejidad y misterio tratando de decir(se)” (p. 162). Al mismo tiempo se producen las condiciones para comprender y articular estas experiencias con todas aquellas que los estudiantes en práctica podrán desarrollar en un futuro. Se recurre aquí a la afirmación de Ricoeur (2001) que dice, “entre el vivir y el relatar se abre un espacio que, por ínfimo que sea, permite el descubrimiento de una experiencia viva” (p. 18). Es así como, lo ideal es que en el momento inicial el relato de experiencias tenga un lugar central.

b) Momento experiencial: apertura a la innovación de las prácticas colaborativas para el desarrollo de la autonomía.

En esta segunda etapa de la estrategia metodológica, se aborda la experiencia de PC en el inicio de la inserción en los centros educativos. En esta fase, la tarea del o la tutora se centra en el acompañamiento de los estudiantes en práctica orientándolos, por una parte, hacia el desarrollo de la autonomía y la apropiación de sus saberes y, por otra, a la capacidad de trabajar con su dupla en la consideración de que ya se conocen, por lo que el clima será de un trabajo entre personas que se conocen, se respetan y pueden dialogar (Maturana, 1988). Un ejemplo de esto se evidencia en el siguiente relato de una estudiante:

[...] todo se conversaba y se llegaba a acuerdo, buscábamos la mejor forma de trabajar, de cómo hacer estas planificaciones en conjunto, me acuerdo de que nos quedamos de repente hasta las 5 de la tarde en el Jardín planificando y nunca fue un sacrificio al menos para mí porque, de verdad que el proceso fue tan bonito que fue un pasarlo bien constantemente (Entrevista grupal estudiantes).

Como se puede apreciar, el factor tiempo sigue siendo importante, por lo que, en este segundo momento es imprescindible crear espacios de reflexión sobre las prácticas. Espacios previamente programados en que los estudiantes practicantes puedan revisar sus pla-

nificaciones y compartir no solo conocimientos, sino sus propios puntos de vista, anhelos y preocupaciones. En efecto, el conocimiento y la preparación previa del ingreso al centro de práctica es fundamental para que esta situación sea posible, tal como señalan dos relatos ejemplares de estudiantes desde perspectivas diferentes:

[...] tenía a tres profesoras que (...) me acompañaron en todo el proceso, mediaban mucho, había críticas constructivas, el mismo hecho también de trabajar a la par con esas tres personas fue súper enriquecedor, porque al final no se transformó en una jerarquía dentro de esta práctica (...) trabajamos de manera colaborativa en co-docencia (Entrevista grupal estudiantes).

[...] igual tuve mi mala experiencia con la otra profesora guía, lamentablemente (...) a mí no me enriqueció para nada mi práctica, de hecho, ella solamente quería echarme para atrás con la práctica (...), fue súper heavy de verdad, porque uno trata de mantener el profesionalismo dentro de las prácticas o del trabajo que uno está ejerciendo sobre todo cuando una recién está iniciando (Entrevista grupal estudiantes).

Estos y otros relatos pertenecientes a estudiantes de PC se pueden leer del siguiente modo: una buena relación con el profesor guía es la que se da como mediación, esta se caracteriza por la crítica constructiva retroalimentadora que se origina desde el profesionalismo pedagógico, invitando a los practicantes a asumir el protagonismo en el aula con una actitud colaborativa. Esta situación señala la importancia de involucrar a los profesores del centro de práctica en el proceso de los estudiantes en PC, es decir, que cuenten con el conocimiento sobre el propósito de la estadía.

Los análisis dan cuenta que uno de los nudos críticos de las PC es la relación que se da entre los centros de práctica y los practicantes. Es así como, cuando se trata de un centro de práctica abierto a la innovación con profesores guías preparados, la experiencia de PC de los practicantes se da en un ambiente de apertura a la innovación, con la consiguiente realización de estos, ya que podrán poner en juego todas las competencias y conocimientos desarrollados en su formación inicial docente, las que se han materializado en sus planificaciones en conjunto con sus tutores y su dupla colaborativa. Es un momento metacognitivo (Bruner, 1972; Lonergan, 1992), en el que los aprendizajes logrados se resignifican y se orientan hacia las metas que se pretende desarrollar con las PC. En este segundo momento, la necesidad de crear ambientes de seguridad y de apertura a las iniciativas de los practicantes, es fundamental para que la dupla de estudiantes desarrolle las capacidades necesarias para el logro de una práctica colaborativa integral.

c) Momento productivo o de realización: logro de una práctica colaborativa integral en un clima de vinculación e involucramiento colectivo.

Los dos momentos que anteceden a este, son los que preparan el despliegue de la creatividad y la productividad de las y los estudiantes en práctica, los que, a partir de una experiencia configuradora de sentidos se convierten en gestores de su propio cambio. Es la fase del ejercicio de la autonomía y la creatividad que posibilitan el avance en la construcción colectiva propia de las PC, las que ponen en juego un nuevo modo de concebir y realizar los procesos de enseñanza en co-docencia.

Este momento se caracteriza por ser el espacio en que, aquellos aprendizajes y experiencias adquiridas en las dos etapas anteriores se proyectan en la creación y no en la reproducción. En línea con la tradición del constructivismo sociohistórico, se recurre al concepto de “apropiación” que supone una transformación en lo aprendido (Leóntiev, 1985; Vygotsky, 1985).

En este espacio, se tendrán que dar las condiciones óptimas para que se produzcan naturalmente las situaciones de apropiación que se presentan en los cuadrantes (++) de todas las estructuras cruzadas (Figuras 1-5). Es importante que en esta etapa se logre una práctica integral con vinculación e involucramiento colectivo tanto de los tutores, profesores guías e idealmente otros actores de los centros de práctica. La meta es avanzar hacia una práctica que se realice en un proceso que genere autonomía y apertura al diálogo, desde una formación desafiante, transversal, con conocimiento, pertinencia y sentido, en un ambiente emocionalmente propicio, de interacción transformadora dialógica-comunicativa.

Este tercer momento de realización de la PC, corresponde a aquel espacio formativo de evaluación de los resultados de la experiencia, a partir de una producción conjunta en co-docencia, en que se despliegan técnicas e instrumentos previamente preparados para el diseño, aplicación y evaluación de las actividades planificadas. La evaluación es concebida acá como un acto de producción que es parte del proceso de aprendizaje (Santos Guerra, 2003), en el que se ponen en juego todas las competencias desarrolladas en la formación inicial docente, expresado en la elaboración de algo nuevo a partir de la transformación de lo aprendido. Esto en el marco de relaciones basadas en la confianza mutua, desde la certeza de que se transita hacia los propósitos comunes que conlleva el trabajo educativo.

En el momento productivo o de realización es donde se puede evidenciar con mayor claridad la articulación que se da entre el lenguaje narrativo emocional y el enfoque dialógico inclusivo, por la riqueza de interacciones que se genera entre todos los participantes del proceso, lo que produce de manera natural el reconocimiento del otro como acompañante, colaborador y mediador, cualidades que permiten finalmente que las PC se conviertan al mismo tiempo en una experiencia innovadora y transformadora.

4. Discusión

La apuesta por las prácticas colaborativas implica situarse en un escenario de cambios en los roles de las y los educadores, lo que supone un proceso de cooperación conjunta, en que se destacan elementos “como interacción cara a cara, la interdependencia positiva, el monitoreo del progreso de la coenseñanza y el compromiso individual” (Maldonado-Díaz y Núñez-Díaz, 2023, p. 3). Esto implica un proceso de aproximaciones sucesivas desde la formación práctica, entendiéndose esta como un eje articulador de los otros ámbitos disciplinares curriculares, de tal manera que se cautele este avance paulatino desde la vivencia del trabajo colaborativo en las etapas iniciales, intermedias y finales de la formación. Paralelamente, es importante que junto con resguardar la identidad de cada disciplina se construya una identidad colaborativa en el ejercicio docente (Fortunatti et al., 2019). Se resalta así la importancia de un acompañamiento tutorial integral que junto con los aspectos didácticos y curriculares asuma la dimensión emocional de estudiantes y tutores.

En consonancia con lo expuesto, Bisquerra (2005) sostiene que la comprensión de las emociones en la educación es especialmente relevante por su implicancia en las interacciones sociales. En efecto, tal como sostienen desde hace cuatro décadas Salzberger-Wittenber et al. (1983), la preparación de la educación emocional de las y los profesores resulta clave para su desempeño en las PC, puesto que la comprensión emocional es transferible al trabajo directo con estudiantes, pares y la comunidad. A pesar de que la literatura ha señalado esta importan-

cia, algunas investigaciones, tales como la de [Ayuela et al. \(2015\)](#) y [Milicic y Marchant \(2020\)](#) evidencian que aún no se ha logrado a cabalidad esta preparación emocional y, por lo tanto, la implementación de estrategias que integren esta dimensión en la PC aún insuficiente.

La investigación presentada, da cuenta del entramado de emociones que los practicantes experimentan en el proceso de PC. Es así como, la etapa de análisis aportó elementos que permitieron desarrollar una estrategia metodológica para el acompañamiento tutorial de las y los estudiantes durante todo el proceso. Se evidencia así que el acompañamiento tutorial realizado en el marco de una estrategia dialógica se organice desde el eje de la comprensión de las emociones desplegadas como un lenguaje que hay que aprender a leer ([Maturana, 2020](#)), implica asumirlas y comprenderlas en un proceso narrativo y dialógico que debe acompañarse como tal desde el inicio hasta el final del proceso.

Lo anterior se articula con el fin propio del proceso educativo que tiene como horizonte desarrollar una persona integral para la sociedad, a través de un proceso de formación que implique a profesores tutores y a estudiantes, integrando el desarrollo emocional, para “devolverle a la escuela y a todo espacio educativo el sentido original y vital que posee como lugar que acoge a los que vienen al mundo, seres únicos, originales, irrepitibles, personas que traen algo nuevo que aportar” ([Toledo, 2018, p. 10](#)), en el entendido de que las competencias emocionales contribuyen a mejorar el bienestar tanto personal como social ([Bisquerra, 2005](#)). En este sentido, el diálogo y la reflexión que surgen en las PC se genera a partir de las interacciones que involucran dimensiones cognitivas, emocionales y sociales que inciden en la enseñanza, facilitando (u obstaculizando) el trabajo colaborativo. Al respecto, [Freire \(2004\)](#) afirma que el diálogo apunta hacia una relación de comprensión profunda entre sujetos que se vinculan a partir del acto educativo, por lo que este no es reducible a la mera transmisión de conocimientos, por el contrario, este apunta hacia lo que en un comienzo de este apartado se señala, la transformación en los roles de los educadores relevando la participación de estos como sujetos transformadores que construyen y reconstruyen el saber enseñado en la práctica, agregando a esto que la PC es un terreno fecundo para esta realización.

5. Conclusión

La investigación presentada se propuso dos objetivos, el primero, apunta a lo fenomenológico hermenéutico que es, comprender el lenguaje narrativo emocional expresado por estudiantes de Educación Parvularia, Educación Diferencial y Educación Básica en el trabajo interdisciplinario desarrollado en las prácticas colaborativas en el contexto de acompañamiento tutorial. Y el segundo objetivo está orientado a lo procedimental que es, proponer una estrategia metodológica que integre la dimensión emocional y dialógica en el acompañamiento tutorial de estudiantes en prácticas colaborativas en un contexto inclusivo.

Desde esta finalidad emergen algunas conclusiones importantes. En referencia al primer objetivo, se pudo develar a partir del ejercicio interpretativo que la comprensión del lenguaje emocional es la base para el buen desarrollo del acompañamiento de las PC. El sacar a la luz las estructuras semánticas que se ocultaban en las narraciones de los y las participantes de la investigación, permitió que, a partir de la serie de combinaciones disyuntivas que ofrece el análisis estructural, se desarrolle una organización de los conceptos dando cuenta de las diversas situaciones que tensionan el proceso de las PC. Así también, se pudo observar cuál sería el camino de realización de la necesaria integración en estas prácticas de la dimensión emocional entendida como un lenguaje ([Maturana, 2001; 2020](#)).

El cumplimiento del segundo objetivo, organiza los hallazgos de la etapa de análisis en una estructura estratégica que permite visualizar el proceso a través del que tendría que transitar el acompañamiento tutorial para una integración progresiva y armónica del desarrollo del lenguaje emocional, entre las y los participantes en el despliegue de esta actividad formativa.

Es así como, al poner en práctica esta estrategia se puede reconocer con más claridad la dimensión emocional, especialmente en el momento inicial o de “anclaje” (Ausubel et al., 1983), este es el momento que permite canalizar emociones, tales como, la angustia, la ansiedad, el temor, el desencuentro y la paralización. Al añadir este primer momento a lo que se venía haciendo hasta ahora, es decir, antes de la inserción en el centro de práctica, las emociones iniciales de angustia y desconexión de significados se transformarán en confianza, cercanía y serenidad por el encuentro y el diálogo establecido con la dupla colaborativa, su profesor tutor y el profesor guía del centro de práctica. Este proceso de carácter reflexivo y dialógico genera un lenguaje emocional armónico, el que propicia un espacio para compartir las expectativas, los desafíos y las respectivas historias desde los saberes de cada practicante, en un clima de comprensión que permite el desarrollo de la autonomía y el crecimiento conjunto. Esto se da necesariamente con el otro y con los otros.

La reflexión que surge entre los sujetos que participan de las PC se genera a partir de las interacciones que involucran dimensiones cognitivas, emocionales y sociales que inciden en la enseñanza, facilitando el trabajo colaborativo que tiene como centro el diálogo, el que apunta hacia una relación de comprensión profunda entre los sujetos que se vinculan a partir del acto educativo. El problema de fondo, es que hoy estos sujetos permanecen envueltos en un fenómeno de invisibilización o alejamiento de esa aspiración a una educación mutua, que tiene como requisito fundamental el diálogo (Freire, 2004), por lo que es necesario abrir esos espacios.

En síntesis, es importante que la PC se convierta en un espacio pedagógico, que promueva una docencia creativa que dé lugar a una apertura a lo nuevo significativo. Ese espacio se logra desde la complementación de los saberes (conocimiento, emociones, experiencias), la reflexión conjunta y la creación de un clima emocional positivo en cada una de las duplas de estudiantes practicantes. Se manifiesta así la importancia de implementar la estrategia como plataforma para asegurar en estas prácticas el logro de una co-docencia, en que se pongan a prueba las competencias desarrolladas en su formación inicial docente.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por el Proyecto DIUMCE - IPED10 adjudicado por el Departamento de Educación Parvularia, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Referencias

- Ábalos, B. y Sotomayor, C. (2012). ¿Cómo ven su identidad los docentes chilenos? *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores* 51(1), 57-86. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328167005.pdf>.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ayuela, F.; García, C. y Martín, I. (2015). Prácticas docentes colaborativas para transformar la escuela. *Revista Pedagógica*, (28), 73-78. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/22148>.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>.

- Bruner J. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Casassus, J. (2015). *La educación del ser emocional*. Cuarto Propio.
- Casassus, J. (2022). *Siento, luego existo. El devenir humano a través de las emociones*. Editorial Universidad Alberto Hurtado.
- Corvalán B., M. I. (2008). El tiempo y el espacio como recursos educativos. *Plumilla Educativa*, 5(1), 81–95. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.5.590.2008>.
- Fernández, M., Palomero, J., y Teruel, M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *REIFOP*, 12(1), 33-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956687>.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 15-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980739>.
- Fortunatti A., Garay V., Morales P., Nilo R., Rodríguez C., Saldías V, y Villagrán C. (2019). Prácticas Colaborativas para la Inclusión en la Formación Inicial Docente: ¿Estamos formando para el trabajo colaborativo? En *Educación, escuela y profesorado: Aportes desde el Consejo de Decanos de Facultades de Educación del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas* (CONFAUCE) (pp. 369-388). Editorial Universidad de Concepción. <https://editorial.udec.cl/sites/default/files/CONFAUCE-Digital.pdf>.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- 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 Chile. En J. Cornejo, & R. Fuentealba (Ed.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces?* (pp. 141-148). Ediciones UCSH.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y Método II*. Ediciones Sígueme.
- Guiddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza.
- Heidegger, M. (2000). *El Ser y el Tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Labra, P. (2011). *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica*. [Tesis doctoral, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile].
- Latorre, M., Vergara C., Morales, M., Orbeta, A., Escobar C. y Quiroga M. (2020). Prácticas de acompañamiento de profesores tutores en carreras de pedagogía: análisis de los dispositivos de aseguramiento y certificación de la calidad de los aprendizajes terminales. *Revista Calidad en la Educación*, (53), 182-218. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/791>.
- Leóntiev, A. (1985). Introducción sobre la labor creadora de L.S. Vygotsky. En *Obras Escogidas I* (417-450), Visor.
- Lonergan, B. (1992). *Insight (A study of human undersanding)*. University of Toronto Press.
- Maldonado-Díaz, C., y Núñez-Díaz, C. (2023). Formación inicial docente y prácticas de coenseñanza: ¿qué dice la investigación internacional de los últimos 20 años? *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 60(3). <https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.3>.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247>.

- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência e saúde coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>.
- Maturana, H. (1988). Ontología del conversar. *Revista Terapia Psicológica*, 7(10), 15-23.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones, S.A. Ensayo.
- Maturana, H. (2020). *Emociones y lenguaje en educación y política*. [1990, 1ª edición]. Paidós.
- Milicic N. y Marchant, T. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. En M. T. Corvera y G. Muñoz (Ed.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 53-76). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Nocetti de la Barra, A., Mendoza, M., Contreras, G., Sanhueza, K. y Herrera, S. (2005). *Caracterización de las prácticas iniciales de las carreras de pedagogía en universidades chilenas*. Universidad San Sebastián – FONIDE.
- Nocetti de la Barra, A. y 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). Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415010>.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2015). *Estado del Arte: Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. OEL.
- Ortúzar, S., Flores, C., Milesi, C. y Cox, C. (2009). *Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos*. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/formacion-inicial-docente-y-su-influencia-en-el-rendimiento-academico-de-los-alumnos.pdf>.
- Parra-Bernal, L., Menjura-Escobar, M., Pulgarín-Puerta, L. y Gutiérrez, M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70-94. Universidad de Caldas.
- Petracci, M. y Kornblit, A. (2004). Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En A. Kornblit (Comp.), *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales* (pp. 91-111). Biblos.
- Ricoeur, P. (1997). *Temps et récit, 1. L'intrigue et le récit historique*. Seuil.
- Ricoeur, P. (2001). *Del Texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Prometeo.
- Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social*. Centro de Publicaciones Universidad de Manizales.
- Salzberger-Wittenber, C., Osborne E. y Williams, G. (1999). *La experiencia emocional de aprender y enseñar*. Routledge.
- Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schutz, A. (2003). *Estudios sobre teoría social*. Amorrortu Editores.
- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

- Toledo, B. (2018). *El lenguaje de las emociones en los formadores de profesores. Un estudio hermenéutico en cuatro universidades de la Región Metropolitana de Chile*. [Tesis doctoral, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile]. <https://educacion-emocional.cl/documentos/>.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Fondo de Cultura Económica.
- Vanegas Ortega, C. y Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>.
- Viveros Andrade, S. y Sánchez Arce, L. (2018). La gestión académica del modelo pedagógico sociocrítico en la institución educativa: rol del docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(5), 424-433. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000500424&lng=es&tlng=es.
- Vygotsky, L. (1985). Pensamiento y Lenguaje. *En Obras Escogidas II*. Visor Distribuciones.
- Zeichner, K. y Listón, D. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Ediciones Morata.



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