

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

La entrevista de autoconfrontación como modo de acceso al aprendizaje de la profesión docente: aspectos teóricos, metodológicos y prácticos

Francisco Velásquez-Semper^a, Tamara Toloza Vásquez^b, Jeniffer Romero Pérez^b y Javier Nunez-Moscoso^{bc}

Pontificia Universidad Católica de Chile^a. Universidad de O'Higgins^b, Chile. Paris Cergy Université^c, Francia

Recibido: 22 de mayo 2024 - Revisado: 22 de octubre 2024 - Aceptado: 22 de noviembre 2024

RESUMEN

Este trabajo explora pistas metodológicas y prácticas para acceder al aprendizaje experiencial de los profesores en formación (PF) durante el *practicum* en la formación inicial docente (FID). Se propone la entrevista de autoconfrontación como una alternativa instrumental. Para ello, se exponen las etapas del diseño de un protocolo de entrevista de autoconfrontación, explicando su articulación con dos componentes mayores que conforman su sustento teórico, a saber, la teoría de la indagación (Dewey, 1967) y dos tipologías sobre el saber docente: los contenidos del saber (Shulman, 1987) y las fuentes del saber (Tardif et al., 1991). Además, se ejemplifica el uso de la técnica y su operacionalización y se realizan observaciones críticas sobre aspectos perfectibles del mismo protocolo efectuado. Este artículo, da cuenta de un mecanismo que no solo permite acceder al aprendizaje experiencial de los PE, sino además ofrece un potencial de aprendizaje basado en su propia reflexión y movilización de saberes profesionales durante la entrevista de autoconfrontación.

Palabras clave: Método de investigación; herramienta científica; práctica pedagógica; aprendizaje a través de la experiencia; formación preparatoria de docentes.

*Correspondencia: [Francisco Velásquez-Semper](mailto:Francisco.Velasquez-Semper@ucsc.cl) (F. Velásquez-Semper).

 <https://orcid.org/0000-0001-8377-0809> (frvelasquez@ucsc.cl).

 <https://orcid.org/0009-0005-7723-3093> (tamara.toloza@uoh.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-4262-6752> (jennifer.romero@uoh.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-7171-8392> (javier.nunez@cyu.fr).

The self-confrontation interview as a means of accessing learning in the teaching profession: theoretical, methodological, and practical aspects

ABSTRACT

This paper explores methodological and practical approaches to accessing experiential learning for pre-service teachers (PF) during the practicum in initial teacher training (FID). It proposes the self-confrontation interview as an instrumental alternative. For this purpose, it outlines the stages of designing a self-confrontation interview protocol, explaining how it integrates with two major components that form its theoretical foundation: the theory of inquiry (Dewey, 1967) and two typologies on teaching knowledge: the content of knowledge (Shulman, 1987) and the sources of knowledge (Tardif et al., 1991). Furthermore, the paper illustrates the use of the technique and its operationalization and offers critical observations on improvable aspects of the same protocol conducted. This article reports on a mechanism that not only allows access to the experiential learning of PFs but also offers a potential for learning based on their reflection and mobilization of professional knowledge during the self-confrontation interview.

Keywords: Research method; scientific tool; pedagogical practice; experiential learning; teacher training.

1. Introducción

El aprendizaje de la profesión docente es un proceso complejo que requiere de experiencias prácticas en contextos reales (McNamara & Murray, 2013). En el ámbito de la formación inicial docente (FID) en Chile, el *practicum* (instancias prácticas realizadas en establecimientos educativos) desempeña un papel central al proporcionar instancias para preparar a los futuros profesores. Sin embargo, se han planteado dudas sobre su capacidad para desarrollar competencias relevantes para la labor docente (Arancibia et al., 2016; Hirmas, 2014). Para comprender mejor el aprendizaje profesional durante el *practicum*, es fundamental analizar la naturaleza del conocimiento que los profesores en formación (PF) poseen, cómo construyen sus saberes profesionales (Labra, 2011) y cómo contextualizan su acción pedagógica en situaciones reales (Núñez-Moscoso, 2021). Aunque la experiencia directa en la escuela es crucial, la FID a menudo se enfoca más en la disciplina, prestando menos atención al desarrollo de la práctica (Hirmas, 2014), este desafío afecta el proceso de retroalimentación y plantea la necesidad de escenarios de práctica adecuados que se vinculen directamente con la adquisición de los saberes profesionales.

El aprendizaje en situaciones reales de trabajo ha sido un tema escasamente investigado, al igual que la manera en que la experiencia del *practicum* se traduce en aprendizaje profesional y los saberes que intervienen en este proceso. En este contexto, el presente artículo, de índole metodológico, tiene como objetivo presentar la entrevista de autoconfrontación como una herramienta instrumental para acceder a la experiencia de formación y al aprendizaje docente, a través de la reflexión sobre la acción y la movilización de saberes profesionales. Desde esta perspectiva teórica, metodológica y práctica, se busca destacar tanto las potencialidades como las limitaciones de esta herramienta en el marco del *practicum*.

2. Antecedentes

2.1. El rol del *practicum* en la formación docente

En la FID, el *practicum* posee un rol central, ya que representa instancias de acercamiento del profesorado en formación a los escenarios reales de desempeño (McNamara & Murray, 2013). En el caso chileno, estas instancias han sido cuestionadas a la luz de los deficientes resultados académicos de los escolares (Hirmas, 2014; Suckel Gajardo et al., 2020), emergiendo el cuestionamiento sobre la capacidad de dichas instancias para forjar en los PF competencias relevantes para la realización de las labores docentes. En este contexto, se ha vuelto fundamental poder identificar la naturaleza del conocimiento que estos poseen, la manera en que construyen los saberes profesionales (Labra, 2011) y contextualizan su acción pedagógica en situaciones reales (Núñez-Moscoso, 2021).

El aprendizaje profesional puede ser entendido como un proceso de apropiación de los saberes profesionales (SP) de la cultura escolar y profesional en el cual la experiencia directa de la escuela por parte de los PF resulta central (Núñez-Moscoso et al., 2023). A pesar de la relevancia del *practicum*, la FID está fragmentada curricularmente entre la teoría y la práctica, existiendo un especial énfasis en la disciplina, y menores espacios para el desarrollo del proceso de práctica (Guevara, 2017). - Además, aún es habitual que, en las carreras de pedagogía del país, los procesos de práctica inician tardíamente en la malla curricular, caracterizándose por una baja cantidad de horas de asistencia a los centros educacionales, con insuficiente acompañamiento presencial por parte de los profesores supervisores, poca claridad en la progresión de éstas y falta de heterogeneidad socioeconómica en los establecimientos asignados (Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2018).

Sumado a lo anterior, el escenario del *practicum* suele estar regulado por dos enfoques en tensión: el de tipo técnico-instrumental y el de carácter crítico-reflexivo. El primero de ellos se encuentra presente en la FID de diferentes universidades del mundo (Cohen, 2011), centrado en la transmisión de la disciplina, donde el PF asume un rol técnico para lograr dicho fin (Montenegro & Fuentealba, 2012). Por el contrario, en el enfoque crítico-reflexivo la práctica debe ser una instancia de reflexión (Labra et al., 2005), asumiéndose como una metodología clave para el análisis de los conocimientos movilizados (Cid et al., 2011; González & Fuentes, 2011). En esta dicotomía de enfoques, el profesor supervisor adquiere un rol central ya que se reporta que los PF prefieren diferentes estilos de supervisión según la actividad que realizan, inclinándose por un enfoque reflexivo en aquellas actividades consideradas más complejas, elaboradas y avanzadas (Montecinos et al., 2011; Solís et al., 2010; Walker, 2010) y un estilo de supervisión más directivo en aquellas actividades más estructuradas (Montecinos et al., 2011).

A pesar de estas tensiones desde la formación en el *practicum*, la principal preocupación desde el ámbito de la investigación se ha centrado en los modos de aprender desde estas experiencias prácticas, siendo la reflexión el foco central de estos estudios. A pesar de los aportes para conocer los aprendizajes que se adquieren en el *practicum*, persiste una brecha respecto a cómo aprenden en situaciones reales de trabajo, pero sobretodo, cómo dicha experiencia que ofrece el *practicum* se transforma en aprendizaje profesional y cuáles saberes estarían imbricados en tales procesos.

2.2. Mecanismos para acceder al aprendizaje experiencial en el *practicum*

Entre las principales características que ofrece el aprendizaje experiencial, se puede indicar que permite construir el conocimiento y las competencias profesionales bajo una perspectiva situada y social (Guevara, 2017; Nkambule & Mukeredzi, 2017), impulsando una ree-

laboración de los SP desde la vivencia cotidiana y en interacción con otros (Cárdenas et al., 2012; Frisch, 2014), llevando al individuo a conectarse con el proceso subjetivo-interpretativo propio de la actividad de enseñanza (Roger et al., 2014), donde la verbalización y las instancias colaborativas, entre otras herramientas, permite una reconexión entre teoría y práctica (Sjöberg & Nyberg, 2020). Sin embargo, se ha identificado que no toda experiencia práctica se traduce en aprendizaje (Cortez & Montecinos, 2016), además, algunos autores han planteado que los SP docentes son un conocimiento inconsciente, organizado para facilitar la acción profesional, por lo tanto, complejo de verbalizar (Latorre, 2002).

No obstante, los saberes producidos en el contexto formativo de las prácticas no han sido suficientemente abordados desde la literatura (Guevara, 2017), más bien, se enfocan en la identificación de los saberes, y las competencias que desarrolla el profesorado en formación, sin prestar mayor interés a las condiciones que permiten que emerjan dichos saberes y competencias (Shulman, 1987; Tardif, 2004; Tejada & Ruiz, 2013), centrándose en los paradigmas o enfoques de formación predominantes: la comprensión del SP y las relaciones entre teoría y práctica; la organización curricular; las estrategias de enseñanza asociadas; las tensiones y contradicciones existentes en la relación entre universidad y escuela; y el proceso que viven los actores implicados (Almeyda, 2016). Es así, como la preocupación central se ha remitido en el modo de organizar la experiencia con el fin de generar mejores aprendizajes (Zabala, 2011). Este enfoque de investigación se ha mostrado insuficiente para proporcionar ayuda a situaciones concretas en el ámbito educacional y respecto a las relaciones que se producen en el aula y que inciden sobre los aprendizajes que en ella ocurren (Goodson, 2004; Torres, 1992). Esta situación, posee una mayor complejidad en Hispanoamérica dada la escasa exploración realizada en la dimensión instrumental (Rabardel, 1995), específicamente en el estudio de las herramientas organizacionales, cognitivas y materiales que se emplean en esta actividad, es decir, las “ingenierías pedagógicas” (Le Borterf, 2011) vinculadas a la FID.

En este sentido, persiste el desafío de situarnos en el aprendizaje experiencial del *practicum* y la necesidad de verificar mecanismos para acceder a ellos, así como también, acercarnos a una epistemología que recoja los elementos que articulen las acciones y análisis de los procesos de reflexión; instancia donde se puede considerar el contexto de la institución escolar, la complejidad de las acciones e interacciones en que profesores y estudiantes participan (Prieto, 2001). Desde nuestra perspectiva, la autoconfrontación resulta ser una actividad instrumentada (Bationo-Tillo & Rabardel, 2015) y situada (Rabardel, 1995), que nos permite acceder al aprendizaje y saberes que movilizan los PF durante el *practicum*.

2.3. La entrevista de autoconfrontación como modo de acceso al aprendizaje de la profesión docente en el *practicum*

La autoconfrontación como técnica de acceso a la experiencia de formación y el aprendizaje de la profesión docente, tiene su origen en la psicología estadounidense de los años 50, siendo particularmente desarrollada en el área de la educación por Bloom (1953) a través de la noción de recuerdo estimulado (*stimulated recall*), en el cual un sujeto puede ser capaz de revivir una situación original con viveza y precisión si se le presenta un gran número de pistas y de estímulos respecto a lo ocurrido durante la situación original (Bloom, 1953, p. 161). Es de la mano de Nielsen (1962) que la técnica acuñó la denominación de autoconfrontación (*self-confrontation*), expandiéndose rápidamente a otras disciplinas, generando con el tiempo algunas variantes en su diseño y aplicación. Entre estas variantes destacan: la autoconfrontación simple, en la que un sujeto analiza su propia actividad registrada durante una entrevista; la autoconfrontación cruzada, donde dos sujetos se enfrentan a la actividad del otro registrada en video, realizando un mismo tipo de tarea; y la aloconfrontación, en la cual un sujeto o un grupo de sujetos reflexionan sobre la actividad de otro sujeto que practica la misma tarea, pero sin su presencia (Ria, 2015).

En términos epistemológicos, esta técnica se sustenta en varios postulados que pueden reconstruirse a partir de diversas corrientes investigativas vinculadas al paradigma del análisis del trabajo real, procedente de la ergonomía y la psicología del trabajo, y en particular del paradigma de la actividad. Este paradigma respalda trabajos científicos que: “se apoyan en la distinción entre trabajo prescrito versus trabajo real; se interesan de modo central en la actividad operacional en sus dimensiones más precisas; presuponen que se aprende principalmente haciendo y conceptualizando o elaborando lingüísticamente su trabajo; piensan que la empresa de la concepción de entornos de formación debe ser solidaria con la empresa del análisis del trabajo real; en cuanto al trabajo docente, rechazan limitarlo a sus dimensiones didácticas y/o pedagógicas” (Lussi Borer et al., 2014, p. 72).

Asimismo, el paradigma del análisis del trabajo posee muchos elementos a los que una simple observación no puede acceder como son los procesos cognitivos en juego, procesos decisionales y lo que se ha denominado la “actividad invisible” (Wittorski, 2014). Al respecto, Leplat y Hoc (1983), establecen una diferencia entre las tareas establecidas para una actividad cualquiera, es decir aquello que fue prescrito, y la actividad, que es todo aquello que se debe hacer para alcanzar el cumplimiento de esas tareas, sin embargo, Clot (1999) argumenta que lo que se realiza en una situación profesional, como la implementación de una clase, constituye solo una parte de la actividad real. Según él, también forman parte de la actividad aquellos aspectos que no se llevan a cabo, ya sea “porque renuncia o porque no consigue hacerlo” (p. 11) así como lo que el sujeto piensa que podría realizar en otro contexto o momento.

Además, un sujeto que realiza una actividad puede verbalizar los elementos en juego, ya que es “mostrable, narrable y comentable para el actor a todo instante de su desarrollo a un observador-interlocutor por medio de condiciones favorables” (Theureau, 2006, p. 46). Finalmente, se puede acceder a diversos objetos desde la autoconfrontación, en términos de Schön (1983, 1987) a la “reflexión sobre y en la acción”. Este último objeto representa un interés mayor para entender la movilización de saberes profesionales en contextos reales de trabajo (Núñez-Moscoco, 2021), ya que permite no sólo un acceso a componentes reflexivos sino además pre-reflexivos (Husserl, 1982; Merleau-Ponty, 2013; Theureau, 2006), es decir, que anteceden y posibilitan la elección de alguna estrategia contextualizada y que se despliegan en la experiencia de la actividad humana a todo momento.

En términos de sus características procedurales, la autoconfrontación es una entrevista que emplea lo que se denomina una “traza de la actividad” (Cahour & Licoppe, 2010), es decir cualquier objeto utilizado o producido en el desarrollo de una actividad (un cuaderno de anotaciones, un dibujo realizado, una planificación empleada) o extractos de la realización de ésta (un registro video o audio). Las trazas de la actividad representan un estímulo y un insumo fundamental para “traer al presente” la actividad real, ya sea para reflexionar sobre ella, como para describir y explicitar lo que estaba en juego en el momento de realizar la actividad. En la autoconfrontación se emplean preguntas abiertas, semi-abiertas o cerradas, dependiendo de los objetivos perseguidos y de la existencia de referentes teóricos. Uno de los elementos sensibles es el tiempo transcurrido entre la actividad que es objeto de análisis y el momento de entrevista: mientras menor es el tiempo que transcurre entre ambas, más posibilidades existen para el entrevistado de activar su memoria entregando detalles sustantivos. En este marco general, la entrevista de autoconfrontación se presenta como una técnica rica y extremadamente pertinente para acceder a las experiencias de práctica de futuros profesores, tal y como estas son efectuadas.

3. Desarrollo y perfeccionamiento de la técnica

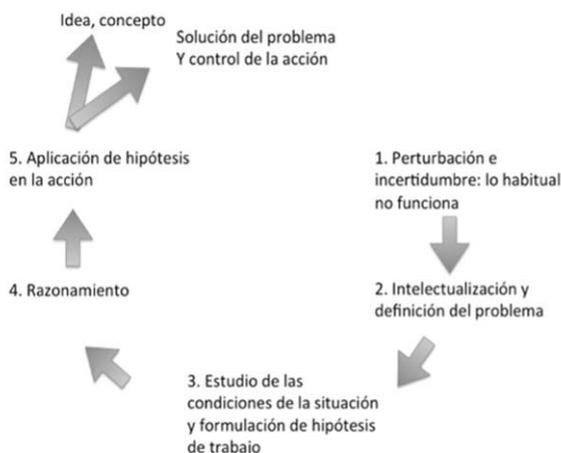
3.1. La construcción del instrumento desde el sustento teórico

En el marco de esta investigación, la autoconfrontación buscó trabajar con situaciones de práctica de los PF de Pedagogía General Básica de dos instituciones chilenas de Educación Superior, con el objetivo de acceder a su *conciencia pre-reflexiva* (Husserl, 1982; Merleau-Ponty, 2013; Theureau, 2006) y reflexión, específicamente mediante aquellas situaciones “perturbadoras” de la actividad en que el actor se siente “concernido” por la situación e intenta resolverla (Dewey, 1938). Las cuales se plasman a través de trazas de la actividad, correspondientes a momentos seleccionados, ya sea por el entrevistador y/o entrevistado, del desempeño profesional, a los cuales el sujeto en estudio es confrontado para verbalizar e “ir más allá de la recomposición normativa y/o fabulista” (Theureau, 1992, citado por Boyer et al., 2005, p. 4), es decir revivir y explicar lo realmente sucedido en la actividad.

En este contexto, el postulado central establece que los PF, al buscar soluciones, movilizan saberes profesionales, y que la autoconfrontación permite observar dichos procesos (Núñez-Moscoso, 2021). Este postulado se fundamenta en la teoría de la indagación de Dewey (1967). De hecho, el trabajo deweyano proporciona un corpus conceptual que da sustento a la autoconfrontación, ya que todas las fases de la indagación se articulan para evidenciar los mecanismos de aprendizaje que los PF emplean durante el desarrollo de su actividad. En este sentido, la *teoría de la indagación* contempla cinco fases: 1) la *perturbación e incertidumbre*, planteándose como un elemento dentro del acontecer que se escapa a lo cotidiano y que genera una puesta reflexiva; 2) *intelectualización y definición del problema*, implica visualizar la dificultad, concretizarla y explicarla; 3) el *estudio de las condiciones de la situación y la formulación de una hipótesis de trabajo*. En este punto, el sujeto toma distancia de la dificultad para establecer soluciones, realizando un análisis de la situación y estimando los recursos con los que cuenta para solucionar el problema; 4) de *razonamiento*, donde se vuelve a repensar y reevaluar la generación de la dificultad, teniendo un panorama amplio de la situación en cuestión; y finalmente, 5) la *aplicación de hipótesis en la acción*, en esta fase se presentan dos posibilidades: la situación es resuelta por el sujeto, o bien, se regresa a la situación problema para reiterar el ciclo de indagación (figura 1).

Figura 1

Fases del Ciclo de Indagación.



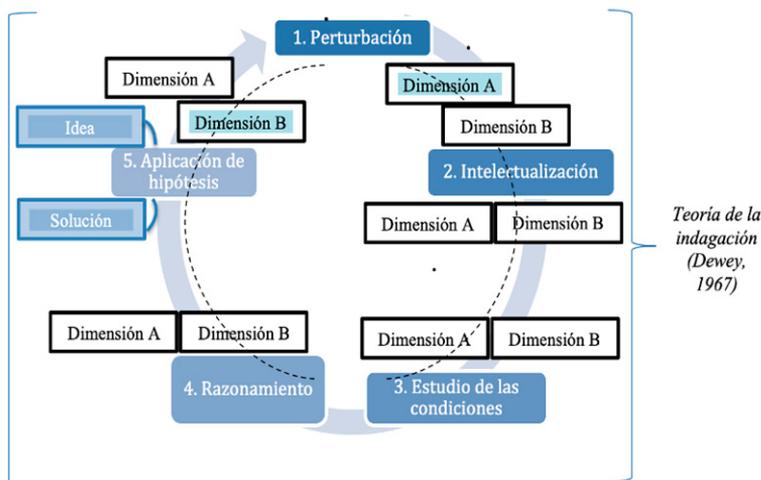
Fuente: Elaboración propia sobre la base Dewey (1938).

Considerando la Figura 1, el ciclo de la indagación aplicado al estudio del aprendizaje de la profesión docente no parece ser suficiente para dar cuenta de los saberes que están en juego por parte de los PF, es por ello que se complementa a la conceptualización de los SP que son aprendidos y movilizados por los PF (Núñez-Moscoco, 2021), las tipologías sobre los contenidos de saber de Shulman (1987) y las fuentes de saber de Tardif et al. (1991). Para este objetivo, se utilizaron los siete saberes de Shulman (1987): contenido, curriculares, pedagógicos, conocimiento de los alumnos, contexto, materia enseñada y sentido de la educación; movilizadas en la formación del profesorado en articulación con las cinco dimensiones desarrolladas por Tardif et al. (1991) en torno a las fuentes del saber profesional, movilizadas por los PF en situaciones reales de trabajo: la FID, la experiencia profesional, saberes de trayectoria escolar, saberes personales, programas de estudio y literatura. Esta propuesta teórico-metodológica está asociada a los trabajos de Dewey (1967), Shulman (1987) y Tardif et al. (1991), los cuales sustentaron la construcción de un instrumento (entrevista de autoconfrontación) que busca identificar de modo detallado el despliegue de saberes que los PF movilizan en situaciones reales de trabajo, el cual permite retener situaciones de trabajo de los PF, hacer visibles aquellos saberes, y sus fuentes de adquisición que se despliegan, aprenden, actualizan y (re)construyen desde la práctica misma.

Por tanto, el instrumento de autoconfrontación se elaboró considerando una matriz metodológica que permitiera a través de sus preguntas indagar en los saberes y las fuentes, sustentándose en el *ciclo de indagación* de Dewey con el objetivo de revelar los SP desplegados por los PF (Dimensión A) y sus respectivas fuentes de aprendizaje (Dimensión B), como se presenta a continuación:

Figura 2

Integración corpus teórico del instrumento de autoconfrontación.



Fuente elaboración propia basado en Dewey (1938), Shulman (1987) y Tardif et al. (1991).

3.2. Operacionalización del marco teórico y protocolo de autoconfrontación.

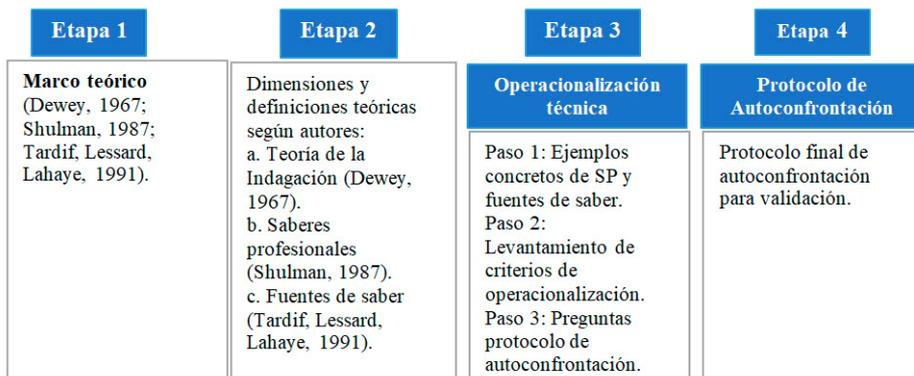
Con la finalidad de pasar de los componentes teóricos retenidos a observables, en cada una de las cinco fases del ciclo de la indagación (figura 2) el desafío es repertoriar empíricamente los saberes (Dimensión A) y sus fuentes (Dimensión B) que se movilizan a partir de cada perturbación. En esa línea, en la fase 1 (figura 2) se apostó a que emergiera una perturba-

ción anclada a uno o varios saberes en específico, preguntando al PF: ¿hubo algo que obstaculizó lo que hacías?. De ese modo, se impulsa la emergencia de los saberes que están en juego en esta fase (Dimensión A); aunque esto no es excluyente a que también aparecieran fuentes de saber en ese momento de la entrevista. En la fase 2, los saberes en juego aparecen relacionados con otros elementos de la actividad (eventualmente, una o varias fuentes de saber), preguntando: ¿de qué modo fue perturbador u objeto de reflexión? ¿por qué era importante gestionar esa dificultad?; y ya en la fase 3, se despliegan preguntas intencionadas a movilizar las dimensiones A y B, preguntando: ¿cuál fue el diagnóstico que hiciste en ese momento?; así mismo ocurre en la siguiente fase 4 con la interrogante: ¿te preguntaste si esta solución iba a funcionar? ¿pensaste en otras soluciones posibles?

Finalmente, en la fase 5 se intenciona la dimensión B, pues tras preguntar por lo que hizo concretamente, se consulta por la inspiración o los conocimientos que le llevan a tomar la decisión final. Aquí aparecen dos procesos sucesivos, por una parte, la solución: preguntando si la dificultad fue superada (en caso de no serlo se replica el protocolo desde la fase de internalización) y por otra parte la idea, es decir, tras ser superada la dificultad, se busca indagar en el aporte que significa esta gestión para su formación profesional. Detallada la articulación teórica a la base del instrumento, se levantó una matriz metodológica que permitió operacionalizar estos referentes en preguntas concretas que dieran acceso a la experiencia y al trabajo docente desplegado por los PF a partir de la perturbación. Este procedimiento que llamaremos construcción del instrumento tuvo las siguientes etapas:

Figura 3

Etapas de construcción del instrumento.



Fuente: Elaboración propia.

Posterior a la sistematización de las **etapas 1 y 2** se identificaron aquellos elementos considerados relevantes de visualizar a partir de la experiencia del PF en sus situaciones de práctica, tales como: ¿qué saberes se movilizan en cada fase del ciclo de indagación? ¿cuáles son las fuentes de estos saberes según el PF? ¿qué se buscaba despertar en el PF para acceder a su experiencia? En lo que respecta a la etapa 3 de “operacionalización técnica”, se ofrecen ejemplos concretos que permitieron movilizar el elemento teórico en función de situaciones reales de trabajo (tabla 1). Levantándose distintos escenarios y/o posibles situaciones para identificar la presencia de saberes y sus fuentes. En términos prácticos, en esta etapa se definieron los observables.

Tabla 1*Operacionalización técnica (Etapa 3).*

<i>Dimensión A (Contenidos de Saber)</i>	<i>Definición operativa</i>	<i>Ejemplos concretos sobre lo que se espera movilizar</i>
<i>Contenido</i>	Conocimientos sobre la disciplina que enseña y las creencias sobre esa materia (Grossman et al., 2005).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tratamiento del contenido en la clase. 2. Profundidad del contenido.
<i>Pedagógicos Generales</i>	Principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización de tiempo. 2. Organización y uso del espacio. 3. Organización y utilización de los materiales. 4. Promoción y mantención de rutinas intencionadas con los estudiantes. 5. Entrega de instrucciones y monitorea la comprensión de ellas. 6. Genera transiciones eficientes entre actividades. 7. Mantiene rutinas que permitan recuperar la atención de los alumnos. 8. Se comunica en forma positiva. 9. Considera la perspectiva de los estudiantes.
<i>Pedagógicos de la materia enseñada</i>	Capacidad del docente para transformar el conocimiento disciplinar en formas pedagógicamente útiles y adaptadas a los diversos niveles y habilidades de los estudiantes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Transposición didáctica. 2. Andamiaje. 3. Actividades y recursos para los aprendizajes.
<i>Curriculares</i>	Son aquellos que se expresan por medio de los contenidos, objetivos y métodos presentados en forma de programas escolares.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contenidos tratados. 2. Delimitación de los contenidos. 3. Énfasis en ciertos conceptos o contenidos. 4. Secuencia de los contenidos. 5. Planificación.
<i>Conocimiento de los alumnos y sus características</i>	Conocimientos derivados de las teorías del desarrollo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificaciones (adaptaciones). 2. Estrategias implementadas. 3. Relacionamiento con los estudiantes.
<i>Contextuales</i>	Es el conocimiento formal y experiencial de los contextos educativos, legales y administrativos del sistema escolar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sistema Educativo. 2. Leyes y normativa educativa. 3. Cultura de la escuela.
<i>Sentido, objetivos y finalidad de la Educación</i>	Conocimiento de los fines educativos, propósitos, y valores, y de sus bases filosóficas e históricas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ética profesional. 2. Visión de la Educación. 3. Rol profesional en la escuela.

<i>Dimensión B (Fuentes de Saber)</i>	<i>Definición operativa</i>	<i>Ejemplos concretos sobre lo que se espera movilizar</i>
<i>Personal</i>	Saberes que los docentes movilizan en sus prácticas, provenientes de su historia personal.	1. Biografía personal. 2. Valores. 3. Creencias.
<i>Escolar</i>	Saberes que los docentes movilizan en sus prácticas, provenientes de su historia escolar.	1. Prácticas docentes (Ej: clases expositivas).
<i>Formación Profesional</i>	Conjunto de saberes profesionales y prácticos provenientes de las instituciones de formación de profesores.	1. Formación de pregrado. 2. Cursos y talleres de pregrado.
<i>Experiencia laboral</i>	Saberes que los docentes movilizan en sus prácticas, provenientes de su historia personal.	1. Rutinas de aula. 2. Relaciones interpersonales.
<i>Programas y literatura</i>	Saberes provenientes del uso de los programas de estudio y de textos de educación o la disciplina.	1. Literatura especializada. 2. Material para la autoformación (libros, artículos, tesis, etc.).

Fuente: Elaboración propia basado en Shulman (1987) y Tardif et al. (1991).

En la Etapa 4 (figura 3), se definieron las preguntas que contemplaría el proceso de *indagación* en cada una de sus cinco fases (figura 1); permitiendo una vez se accediera a la experiencia de formación profesional del PE, identificar los saberes y las fuentes de saber implicadas desde la perturbación (fase 1) hasta su resolución/idea (fase 5).

3.3. Protocolo de autoconfrontación y saberes movilizados

A partir del corpus teórico revisado (figura 2), se construyó una entrevista de autoconfrontación basándose en el ciclo de indagación de Dewey (1938) con la intención de traer a la luz los saberes profesionales de los PF y sus fuentes de adquisición. Las preguntas que se desprenden del protocolo de autoconfrontación están ancladas a los supuestos teóricos de Shulman (1987) y a los de Tardif et al. (1991), junto a objetivos que radican en el estudio del aprendizaje de la profesión docente en situaciones reales de trabajo. En la tabla 2 se presenta el protocolo de entrevista resultante, ejemplificado con breves extractos de las respuestas entregadas por los PF tras la aplicación del instrumento durante la investigación.

Es importante mencionar que, a pesar que en el ciclo de Dewey (1938) y sus fases hay una intención por acceder a la *reflexión* (de los PF en nuestra investigación), en el estudio se decide incorporar una instancia previa a la aplicación del protocolo de autoconfrontación que se sitúa desde y para la activación de la *conciencia pre-reflexiva* (Husserl, 1982; Merleau-Ponty, 2013; Theureau, 2006), y que implicaba llevar a los PF a la situación misma de la perturbación mediante las siguientes preguntas: ¿recuerdas ese elemento o aquello que sucedió?; ¿podrías describir lo que estaba pasando en ese preciso momento?; ¿cuáles eran tus objetivos, intenciones o simplemente aquello hacías?; ¿dónde obtuviste las ideas o inspiraciones para hacer aquello de ese modo? Posterior a ello, se iniciaba el protocolo de autoconfrontación con las fases de indagación de Dewey (1938) (Tabla 2).

Tabla 2*Integración del protocolo de entrevista al corpus teórico del instrumento de autoconfrontación.*

FASES	Preguntas Protocolo de Autoconfrontación o incertidumbre
1. Perturbación o incertidumbre	¿Hubo un elemento que obstaculizó lo que hacías, que perturbó tu trabajo? ¿Cuál? ¿Lo podrías identificar y describir?
Extracto de Entrevista: <i>“elegí esta parte porque en la clase supuestamente para responder las preguntas íbamos a usar tarjetas con A, B, C, D, pero, eh, como por temas de tiempo, optimizar el tiempo, dije voy a perder mucho tiempo, eh, repartiendo las tarjetas y después retirándolas entonces prefiero en el fondo hacer algo que sea más rápido y usar el cuerpo, em, porque habíamos perdido 25 minutos de clase, eh, y eh, también lo pensé así antes también como un poco de, de tener este como este problema de perder, perder tiempo...”</i> (PF01, 2019).	
2. Intelectualización y definición del problema	¿De qué modo fue perturbador? ¿Fue perturbador para ti, para el alumno o los alumnos implicados, o para todo el curso? ¿Provocó alguna transformación en lo que estabas haciendo en ese momento? ¿Era importante gestionar esta dificultad? ¿Por qué?
Extracto de Entrevista: <i>“Sí [era importante gestionar], porque la idea era que cumpliéramos este objetivo de que los niños pudieran clasificar los materiales porque en las clases de ciencias no se podía lograr eso (...) mi idea era que los niños tocaran esos materiales, que los manipularan, que los pudieran observar y ver de dónde lo sacaba, porque no era una cosa que uno le mostraba un pedacito de madera y el niño clasificara en su libro, sino la idea era que el niño tuviera interacción con ese material...”</i> (PF11, 2020).	
3. Estudio de las condiciones de la situación y formulación de hipótesis de trabajo	¿Cuál fue el diagnóstico que hiciste en ese momento?, dicho de otro modo, ¿tomaste en cuenta algunos elementos de la situación antes de actuar [dependiendo del tipo de situación, los elementos materiales o los conocimientos sobre los alumnos implicados, sobre la dificultad de los contenidos o de las actividades]? ¿Cuál fue el primer modo concreto de actuar para resolver la situación en que pensaste?
Extracto de Entrevista: <i>“La verdad, la primera vez, como que lo primero que hice fue como ¡ya, lo haré a mi pinta, a mi modo”, eso fue realizar un primer borrador, eso fue lo primero que hice. Dije: ya, cómo hago esto, lo escribí, qué pensaba que debía hacer. Y después cuando lo leí, no me gustó y ahí yo dije “ya, tengo que pedir ayuda porque no me está funcionando esto”. Y ahí hablé, con mi profe”</i> (PF14, 2020).	
4. Razonamiento	Antes de actuar para gestionar la situación: ¿Te preguntaste tal vez si iba a funcionar esta primera idea para resolver la situación? ¿Pensaste en los pro y en los contra? ¿Tal vez pensaste en otras posibles soluciones?
Extracto de Entrevista: <i>“Me paso esto, yo en un momento dije: se están comiendo a otro animal, porque a vista de los estudiantes todos van a ser animales, porque aún no distinguen entre animales. Esa fue mi primera noción, así que pensé: ¿por qué debería venir yo, en esta instancia, a incluir el concepto de insecto? Así que dije si estábamos viendo la clasificación y el animal solo come insecto, que al final son carne, pueden ser igual carnívoros ¿por qué venir yo a complejizar esa situación?”</i> (PF05, 2020).	
5. Aplicación de hipótesis en la acción	Tras estas etapas previas: ¿Qué hiciste concretamente para hacer frente a la situación? ¿De dónde tomaste inspiración/de dónde provienen los conocimientos que utilizaste para pensar en este modo de resolver la dificultad? [Tardif].
Extracto de Entrevista: <i>“Ya, empecé a redactar el guion, y en el guion comencé a pensar cómo lo podía presentar, qué es lo que voy a hacer primero, comencé a organizar las ideas, y ya derechamente cuáles van a ser mis preguntas, lo que yo quiero resolver, qué quiero que mis estudiantes aprendan, y desde ahí yo presentarlo, y más fácil presentarlo con preguntas, con preguntas y respuestas, ponerme en el lugar de ellos y decir: ¿por qué es importante que yo salga con mascarilla?...”</i> (PF16, 2020).	

6. Aplicación: Resultado A Solución o retorno al protocolo	¿Cuál fue el resultado de tu gestión? ¿La dificultad fue superada? ¿lograste retornar a la actividad inmediatamente? Si no, ¿qué sucedió? [en este caso, volver a preguntar desde la fase de perturbación: ¿el obstáculo cambió o era el mismo? Y se reitera el protocolo.
Extracto de Entrevista: <i>“Yo creo que no, no la abordé, no funcionó nada; o sea, pude dar las características que necesitaba esa clase, pero en verdad los y las estudiantes necesitaban una definición completa...”(PF20, 2020).</i>	
7. Aplicación: Resultado B Idea	En función de lo que hemos conversado, esta situación ¿te aporta elementos nuevos para tu práctica profesional? ¿Tal vez confirma maneras de hacer o mecanismos que ya habías pensado o desarrollado o no te aporta simplemente nada nuevo?
Extracto de Entrevista: <i>“¿qué elementos nuevos me aporta? Yo creo que me da mayor seguridad, porque ha sido justamente de esto que hemos hablado, ha sido un proceso el ir enfrentándome a estos desafíos nuevos de las clases online, y ya me había desconectado en otra clase y ahora me vuelve a pasar, entonces de alguna forma uno lo va como normalizando un poco, y eso me da más seguridad para enfrentar esas dificultades...” (PF19, 2020).</i>	

Fuente: elaboración propia.

3.4. Un protocolo de autoconfrontación perfectible

En la implementación del protocolo de autoconfrontación, se identificaron barreras que ocasionalmente dificultaron el acceso a la experiencia requerida, lo cual condujo a una revisión y mejora de las preguntas originales del protocolo para facilitar su comprensión. Esta optimización permitió una recolección de datos más efectiva, esencial para la toma de decisiones en la resolución de las perturbaciones. Los ajustes en las preguntas se centraron principalmente en las fases de intelectualización y definición del problema, así como en el estudio de las condiciones de la situación y la formulación de hipótesis de trabajo del ciclo de indagación de Dewey (1938), las que resultaron ser las más complejas para los PF. Estos cambios, necesarios para profundizar en cada fase del protocolo, permitieron un análisis más detallado de los procesos y la movilización de saberes que los PF aplican en situaciones de referencia específicas. En la tabla 3 se ejemplifican algunas de estas adecuaciones, destacando los momentos donde se hizo más recurrente realizar ajustes en la forma de plantear las preguntas.

Tabla 3

Rol del entrevistador en la re-elaboración de las preguntas de autoconfrontación para acceder a espacios de reflexión/aprendizaje de los PF.

Acción	Definición	Verbatim/ilustración
a. Reformular	Consiste en conservar el sentido de la pregunta original, sin embargo, se realizan adecuaciones gramaticales y/o estructurales en el planteamiento de la pregunta, con la finalidad de sintetizar y puntualizar la información a extraer. En palabras sencillas: "preguntar lo mismo, de otro modo".	"Claro. Te comprendo. Y, ¿de qué modo fue perturbador o te produjo reflexión? Y, si lo fue, ¿fue para ti? ¿para los estudiantes? ¿provocó alguna transformación en lo que estabas haciendo en ese momento?" (A3).
b. Contextualizar	Implica retomar elementos de contexto ofrecidos por el PF para situar la pregunta del protocolo, es decir, el entrevistador(a) acude a algún pasaje y/o frases asociadas a la situación perturbadora y lo conecta con la nueva pregunta del protocolo.	"Claro, es que estamos en una situación mucho más amplia que es que los niños están saliendo a la pizarra a resolver, entonces ahí el obstáculo que se presenta es que este chico quiere salir a participar [PF09: Sí], ¿ya? Em... ese obstáculo ¿para quién tú crees que fue más obstáculo? ¿para ti, para él o para quien estaba quizás...?" (A1).
c. Vincular respuestas anteriores	A modo de tener un ritmo de entrevista, en el que el PF genere un hilo conductor entre las etapas del protocolo (ciclo de indagación de Dewey), el entrevistador(a) acude a frases, afirmaciones y/o recursos que ha expuesto el/ la participante de modo de direccionar oportunamente la siguiente pregunta del protocolo.	"Tuviste una dificultad, ocurre, comienzas a reflexionar, ¿ocupas estos aprendizajes que has obtenido en la misma práctica como tú me dices hasta el momento? ¿Por qué era importante gestionar esta dificultad? ¿Qué reflexión realizaste en ese momento?" (A3).
d. Ejemplificar	Utilizar un ejemplo y/o situación presentada por el PF durante la entrevista para situar de modo esclarecedor la pregunta en cuestión; es decir, recurrir a un estímulo que permita una entrada para que el PF aborde la pregunta.	"Ya, entonces si tuviésemos que verbalizar como en ese momento el diagnóstico, por ejemplo, el diagnóstico frente a la selección de estudiantes, y que pasa que hay un estudiante que no quiso participar, y eso descolocó un poco tu situación respecto a quienes ibas a escoger para participar y poder dar las instrucciones ¿tomaste en cuenta algunos elementos de esa situación antes de actuar?" (A1).
e. Simplificar	Consiste en minimizar la construcción de la pregunta inicial, dando un foco o direccionalidad que sea sencillo de responder, o bien, abordar desde la dicotomía, por ejemplo: frente a la pregunta ¿cuál es el resultado de la gestión?, se simplifica al indicar ¿la dificultad fue superada? ¿sí o no?	"Perfecto. Y, ¿cuál fue el resultado de la gestión entonces? ¿sientes que la dificultad se superó?" (A3).

Fuente: elaboración propia.

Dada la experiencia tras la aplicación del instrumento, se puede indicar que resulta clave para acceder al aprendizaje profesional utilizar criterios de acción que permitan situarse desde la técnica de autoconfrontación, encauzando las preguntas y haciendo posible el ingreso a sus modos de hacer en las situaciones de referencia expuestas. Por ello, las reelaboraciones y adecuaciones a las preguntas son necesarias para el desarrollo de las fases del protocolo.

4. Discusión

4.1. Aportes de la entrevista de autoconfrontación para acceder al aprendizaje de la profesión docente

La autoconfrontación, aplicada en el contexto del *practicum*, se ha consolidado como una técnica que ofrece un acceso profundo y efectivo al aprendizaje de la profesión docente. Actúa como un elemento heurístico, ya que captura la movilización de saberes en acción, permitiendo la creación de un conocimiento científico arraigado en el trabajo real de los practicantes. Además, se posiciona como un instrumento transformador, orientado a la mejora continua y al desarrollo profesional. Esta técnica promueve un análisis reflexivo de las prácticas pedagógicas realizadas, facilitando no solo la introspección, sino también la conexión entre la teoría y la práctica. Su fundamento se apoya en marcos conceptuales sólidos, como la teoría de la indagación de Dewey (1938), las perspectivas sobre el conocimiento pedagógico del contenido de Shulman (1987) y las fuentes del conocimiento profesional propuestas por Tardif et al. (1991). Además, resalta la importancia de la verbalización como una herramienta clave para desarrollar competencias reflexivas, fortaleciendo esta habilidad indispensable para la labor educativa (Mattéi-Mieusset et al., 2019). En este contexto, la autoconfrontación permite que los PF gestionen y reflexionen de manera consciente sobre sus experiencias. Según Clot (1999), esta técnica facilita el acceso a lo que denomina la “actividad invisible” del pensamiento en acción, es decir a estrategias y modos de hacer que no son llevadas a cabo en la acción, elemento esencial para el aprendizaje en contextos de trabajo.

La técnica de autoconfrontación, estructurada a partir de las teorías de Dewey (1967), Shulman (1987) y Tardif et al. (1991), revela cómo se desarrolla el proceso reflexivo en el *practicum*. Mientras Dewey resalta la reflexión como un elemento central del aprendizaje, combinamos esta perspectiva con el principio fenomenológico de la conciencia pre reflexiva, desarrollado en 1913 por Edmund Husserl (Husserl, 1982, Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica, 1913) y Maurice Merleau-Ponty en 1945 (Merleau-Ponty, 2013, Fenomenología de la percepción). Este enfoque permite comprender mejor cómo los PF enfrentan dificultades para verbalizar sus experiencias cuando estas aún no han alcanzado un nivel plenamente consciente o reflexivo. Evidenciando a través de esta técnica que muchos PF tienen problemas para articular sus reflexiones especialmente cuando son de carácter pre-reflexivo, evidenciando una brecha persistente entre la teoría y la práctica educativa. Sin embargo, esta metodología ofrece a los PF una oportunidad valiosa para identificar, analizar y expresar su conocimiento pedagógico mientras lo aplican, validando conceptos claves como el conocimiento del contenido pedagógico propuesto por Shulman (1987). De esta manera, se integran la teoría educativa y la fenomenología para enriquecer el desarrollo profesional docente.

4.2. “Puntos de vigilancia” para la implementación de la técnica de autoconfrontación en contextos reales de trabajo.

La implementación de la entrevista de autoconfrontación como medio para acceder al aprendizaje profesional docente también plantea la necesidad de revisar el instrumento y su conducción en la ejecución de la técnica, por lo que convendría levantar “puntos de vigilancia” con la intención de realizar ajustes y/o modificaciones que permitan un uso más pertinente y efectivo de la técnica, según cuales sean los objetivos que se persigue. En la investigación, la identificación temprana de dificultades en las fases de intelectualización y definición del problema, estudio de las condiciones de la situación y la formulación de hipótesis como parte del ciclo de Dewey (1938), permitió realizar ajustes al protocolo de preguntas que facilitaron la comprensión de los PF, y por tanto, un acceso pertinente a la experiencia de formación (reformulación, contextualización, vincular respuestas anteriores, ejemplificar y simplificación de las preguntas del protocolo según se indica en la tabla 3).

Otro punto de vigilancia se desprende de la dificultad en el protocolo para acceder a la *conciencia pre-reflexiva* de los PF, mostrando que cuando se les preguntaba: ¿hubo algo que obstaculizó lo que hacías? ¿podrías describirlo? (postura pre-reflexiva), lo que efectivamente ocurría era que los PF adquirían una postura reflexiva (identificando un posible error, mostrando estrategias alternativas u otras), lo que obstaculizaba el acceso a la *pre-reflexión*. Es por ello que en el estudio se opta por incluir una sección previa a la aplicación del protocolo que interpela directamente a los PF desde una postura pre-reflexiva llevándolos a la experiencia misma: ¿recuerdas aquello? ¿podrías describir la situación? ¿qué intenciones u objetivos tenías? ¿qué inspiró ese modo de hacer? Esto permitió una conducción más efectiva de la entrevista según los propósitos del estudio.

Esto último se suma a la importancia de aplicar el protocolo de autoconfrontación en una temporalidad cercana a las experiencias de formación, precisamente para que los PF conserven recuerdos claros de la situación y sus detalles.

Entre los llamados “puntos de vigilancia” se debe tener en cuenta que la estabilidad y efectividad del instrumento dependen en gran medida de la familiaridad que los PF adquieran con la técnica y el protocolo de la entrevista. Una vez que los PF experimentan la instancia de autoconfrontación, el proceso se vuelve más sencillo de conducir y, en consecuencia, más eficaz para acceder a su aprendizaje, ya que los participantes comprenden mejor la dinámica y los objetivos del proceso.

En síntesis, la efectividad de la técnica de autoconfrontación depende, en parte, de considerar estos “puntos de vigilancia”, incluida la adaptabilidad del instrumento (uso de la ejemplificación, simplificación u otras), su contextualización (características del participante y el tipo de perturbación) y significancia de la experiencia (una situación de interés para el participante). La implementación de la autoconfrontación ha revelado la necesidad de adaptaciones permanentes del protocolo con el objetivo de optimizar la interacción y la comprensión de los participantes (Núñez-Moscoso, 2021). Estos ajustes se adaptan a la dinámica específica de cada contexto formativo y a las necesidades individuales de los participantes, enfatizando la importancia de un enfoque flexible y adaptativo en la investigación educativa.

4.3. Aportes del uso de la autoconfrontación en el *Practicum* de la FID

El uso de la autoconfrontación en el *Practicum* de la formación inicial docente desempeña un papel fundamental al favorecer el desarrollo de conocimientos prácticos específicos y el fortalecimiento de competencias reflexivas complejas sobre las acciones pedagógicas. Esta alternativa instrumental no solo permite identificar qué conocimientos se movilizan en situa-

ciones concretas, sino también cómo estos se transforman y se integran de manera efectiva en la práctica docente. En este sentido, la autoconfrontación respalda la idea de Schön (1983) sobre la “reflexión en acción” como un mecanismo clave para el aprendizaje profesional, al reducir la distancia entre el conocimiento abstracto y su aplicación práctica en el aula. Además, el *Practicum* no se limita a la aplicación de teorías, sino que se configura como un espacio para la generación de saberes específicos que surgen directamente de la experiencia práctica (Tardif, 2004).

Para maximizar estos beneficios, es crucial que la autoconfrontación se implemente de manera planificada y metódica, asegurando el aprendizaje de técnicas específicas y promoviendo contextos que faciliten la reflexión crítica. Los estudios de Mattéi-Mieusset et al. (2019) y Núñez-Moscoso (2021) avalan su efectividad, al demostrar que esta técnica fomenta un desarrollo profesional continuo y proporciona herramientas para que los participantes reconfiguren su percepción del contexto de intervención, los saberes específicos involucrados y su propio rol como docentes.

La autoconfrontación también contribuye a que los futuros docentes desarrollen la capacidad de interpretar y aplicar principios basados en su conocimiento práctico, alineándose con las ideas de Schön (1987) sobre el “qué” y el “cómo” de sus acciones. Al observarse a sí mismos, los participantes no solo toman mayor conciencia de sus prácticas y decisiones pedagógicas, sino que también fortalecen su identidad profesional. Este proceso les permite comprender más profundamente su función dentro de la comunidad escolar, consolidando así un enfoque crítico y reflexivo hacia su formación y desempeño docente.

5. Conclusiones

La autoconfrontación ofrece recursos esenciales para la formación inicial docente, facilitando un puente efectivo entre teoría y práctica dentro del *practicum*. La implementación de esta metodología no solo posibilita el acceso a procesos reflexivos y pre-reflexivos de los PF, sino que también permite una observación sistemática de estas dinámicas en contextos reales (Dewey, 1938; Shulman, 1987; Tardif et al., 1991). Respaldada por la teoría de la indagación de Dewey (1938) y las tipologías de saberes de Shulman (1987) y Tardif et al. (1991), la autoconfrontación aborda de manera efectiva la complejidad del aprendizaje docente. Este marco teórico promueve una práctica reflexiva que es crucial para la movilización y actualización de saberes profesionales durante el *practicum*.

La operacionalización del protocolo ha permitido el desarrollo y aplicación de estrategias metodológicas que generan elementos observables claros y medibles, esenciales para evaluar la efectividad de la intervención y adaptar las actividades formativas a las necesidades específicas de los PF. Estas herramientas metodológicas garantizan que la técnica sea práctica y conduzca a aprendizajes significativos y contextualizados.

La investigación resalta tanto el potencial como los límites de la autoconfrontación. A pesar de su valor indiscutible para inducir la reflexión y el autoanálisis, enfrenta restricciones ligadas al contexto y a la capacidad de los participantes para articular sus pensamientos y acciones, subrayando la necesidad de entrenamientos específicos y de apoyos contextuales adecuados para maximizar su eficacia. Las adaptaciones y modificaciones del protocolo, guiadas por observaciones directas y el feedback de los participantes, han mejorado significativamente la claridad y funcionalidad del instrumento. Estos ajustes permiten una recolección de datos más profunda y precisa, facilitando así una comprensión más rica del proceso de aprendizaje docente.

Aunque la experiencia de los participantes no ha sido el foco central de este estudio, su contribución al refinamiento de la técnica ha sido invaluable. Sus percepciones y experiencias han enriquecido el análisis y proporcionado perspectivas cruciales sobre la aplicabilidad y relevancia de la técnica en contextos reales de formación docente. Este trabajo subraya la importancia de la autoconfrontación como herramienta reflexiva y formativa, que promete seguir contribuyendo al desarrollo de prácticas pedagógicas más efectivas y reflexivas. Sin embargo, cabe destacar que se requiere de un trabajo preparativo con los participantes en torno a la verbalización de la actividad propia, como lo han señalado algunos trabajos (Sailot, 2022; Nunez-Moscoso et al., 2023); hablar de su propia actividad a partir de situaciones profesionales es una labor compleja, ya que requiere de palabras precisas, palabras muchas veces conceptualizadas por otros para dar cuenta de la singularidad de la experiencia propia. Esto invita, en términos de perspectivas y de desafíos, a estudiar desde un ángulo preciso lo que podríamos llamar un lenguaje común para comentar la actividad propia en un dispositivo de autoconfrontación que permite elaborar la experiencia, a partir de actividades previas de preparación con los participantes, incluso de formación en torno al desafío de “hablar sobre su propia actividad”. Sin lugar a duda, no sólo los procesos investigativos se podrían ver beneficiados por un trabajo de este tipo: los programas de formación del profesorado podrían integrar dichos conocimientos, con la finalidad de trabajar en la concientización de la actividad docente, paso previo a la reflexión sobre la práctica.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID, Chile, en el marco del proyecto Fondecyt 11180585 “El aprendizaje de los saberes profesionales en los futuros profesores: el rol de la experiencia durante las prácticas profesionales” y Fondecyt 1230386 “Elaboración de juicios profesionales: la contribución de los dispositivos de práctica reflexiva empleados en la formación inicial docente”.

Referencias

- Almeyda, L. (2016). Arrojadados en la acción: Aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 11-30. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000500002>.
- Arancibia, V., Claro, S., Lagos, F., & Rivero, R. (2016). *Las prácticas en programas de formación inicial docente: Evidencia y orientaciones para el aseguramiento de la calidad docente en Chile*. FONIDE.
- Bationo-Tillon, A., & Rabardel, P. (2015). L'approche instrumentale: Conceptualiser et concevoir pour le développement. En F. Decortis (Ed.), *L'ergonomie orientée enfant, concevoir pour le développement* (pp. 111-146). Presses Universitaires de France.
- Bloom, B. (1953). Thought-processes in lectures and discussions. *The Journal of General Education*, 160-169.
- Boyer, S., Rix, G., & Lièvre, P. (2005). *L'arbitrage de haut niveau, une affaire d'équipe*. Actes du 3ème Congrès International de l'Association Française de Sociologie. <https://doi.org/10.1051/sm/2014014>.
- Cahour, B., & Licoppe, C. (2010). Confrontations with traces of one's own activity: Understanding, development, and regulation of action in an increasingly reflexive world. *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 4(2), a-k. <https://doi.org/10.3917/rac.010.000a>.
- Cárdenas, A. V., Soto-Bustamante, A. M., Dobbs-Díaz, E., & Bobadilla-Goldschmidt, M. (2012). El saber pedagógico: Componentes para una reconceptualización. *Educación y Educadores*, 15(3), 479-496. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.3.8>.

- Cid, A., Pérez, A., & Sarmiento, J. (2011). La tutoría en el Prácticum: Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.4000/sdt.35037>.
- Cohen, D. (2011). Learning to teach nothing in particular: A uniquely American educational dilemma. *American Educator*, Winter 2010-2011, 44-54.
- Comisión Nacional de Acreditación [CNA]. (2018). *Carreras de pedagogía: Análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*. Serie Estudios sobre Acreditación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17457>.
- Córtez, M., & Montecinos, C. (2016). Transitando desde la observación a la acción pedagógica en la práctica inicial: Aprender a enseñar con foco en el aprendizaje del alumnado. *Estudios Pedagógicos*, XLII(4), 49-68. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500004>.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. Henry Holt and Company, Inc.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Frisch, M. (2014). Les méthodes de regards croisés en formation: L'exemple d'un dispositif intégrant de l'information-documentation et construction collective de savoirs en recherche-action-formation. *Recherches en didactiques*, 18(2), 57-76.
- González, M., & Fuentes, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Guevara, J. (2017). La formación en los espacios de práctica docente: Modos de transmisión del oficio. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 127-145. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200007>.
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40, 127-143. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>.
- Husserl, E. (1982). *Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures* (E. Escoubas, Trad.). Presses Universitaires de France.
- Labra, P., Montenegro, G., Iturra, C., & Fuentealba, R. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 137-143. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200009>.
- Labra, P. (2011). *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica* (Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Educación). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Latorre, M. (2002). *Saber pedagógico en uso: caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas* (Tesis Doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Le Bortier, G. (2011). L'ingénierie de la formation : Quelles définitions et quelles évolutions ? En P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 383-400). Dunod.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahier de Psychologie Cognitive*, 3, 49-63.
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014). Connaître l'activité des enseignants en formation sur la plateforme Néopass@ction. *Recherche et formation*, 75, 65-80. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2172>.

- Mattéi-Mieusset, C., Promonet-Thérèse, A., Emprin, F., & Philippot, T. (2019). Développement professionnel d'enseignants et verbalisation au sein d'un dispositif d'accompagnement pluriel. *Raisons Éducatives*, 23, 71–94. <https://doi.org/10.3917/raised.023.0071>.
- McNamara, O., & Murray, J. (Eds.). (2013). *Workplace Learning in Teacher Education*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7826-9>.
- Merleau-Ponty, M. (2013). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard. <https://doi.org/10.4324/9780203720714>.
- Montecinos, C., Barrios, C., & Tapia, M. F. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 96-122. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.50-Iss.2-Art.42>.
- Montenegro, H., & Fuentealba, R. (2012). *Prácticas de enseñanza para la formación de futuros profesores: Propuesta de un modelo para su estudio*. Presentación en III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Universidad Autónoma de Chile, Santiago de Chile.
- Nielsen, G. S. (1962). *Studies in Self-Confrontation: Viewing a Sound Motion Picture of Self and Another Person in a Stressful Dyadic Interaction*. Munksgaard.
- Nkambule, T., & Mukeredzi, T. G. (2017). Pre-service teachers' professional learning experiences during rural teaching practice in Acornhoek, Mpumalanga Province. *South African Journal of Education*, 37(3), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n3a1371>.
- Núñez-Moscoco, J. (2021). La práctica profesional en la formación inicial del profesorado: de los saberes profesionales a la co-construcción de una inteligencia situacional. *Pro-Posições*, 32. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0079ES>.
- Núñez-Moscoco, J., Núñez Díaz, C., Romero Pérez, J., & Maldonado Díaz, C. (2023). El análisis del practicum en la formación inicial docente: el potencial de la entrevista de autoconfrontación como actividad instrumentada. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 22(48), 105–125. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.006>.
- Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula: ¿una tarea posible?* Valparaíso : Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies: Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Ria, L. (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle : 1. Établissement formateur et vidéoformation*. De Boeck Supérieur.
- Roger, P., Jorro, A., & Maubant, A. (2014). De l'expérience formatrice à l'expérience apprenante: genèse et perspectives pour une mise en récit d'un processus de professionnalisation. *Phronesis*, 3(1-2), 28-37. <https://doi.org/10.7202/1024586ar>.
- Saillot, É. (2022). Étayer des mises en mots de l'activité enseignante en classe: usages en formation du modèle d'analyse des ajustements multiregistres. *Éducation & Socialisation*, 66. <https://doi.org/10.4000/edso.21728>.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

- Sjöberg, M., & Nyberg, E. (2019). Professional Knowledge for Teaching in Student Teachers' Conversations about Field Experiences. *Journal of Science Teacher Education*, 31(2), 226–244. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2019.1688533>.
- Solís, M. C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., & Walker, H. (2010). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 127-147. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100007>.
- Suckel, M., Rodríguez, G., Sáez, G., & Campos, D. (2020). El rol de la Formación Inicial Docente en el proceso de construcción del saber pedagógico. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40121>.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du saber enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69. <https://doi.org/10.7202/001785ar>.
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 91-110.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse: Octarès.
- Torres, J. (1992). La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. En Jackson, P. *La vida en las aulas*. Morata.
- Walker, H. (2010). *Aprendiendo a enseñar desde la perspectiva de estudiantes de pedagogía en educación media*. FONDECYT N° 1070807.
- Wittorski, R. (2014). A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. *Cadernos de pesquisa*, 44(154), 894-911. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143039>.
- Zabala Vidiella, A. (2011). Criterios para la mejora de la práctica educativa. *Aula de Innovación Educativa*, (198), 13-16.



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