
Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

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

Procesos reflexivos en experiencias de práctica temprana: aciertos y desafíos de la formación inicial docente

Rosa del Carmen Ibáñez Muñoz y Gabriela Andrea Butamanco Vera
Universidad Finis Terrae, Santiago, Chile

Recibido: 07 de enero 2025 - Revisado: 05 de febrero 2025 - Aceptado: 28 de febrero 2025

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa, contextualizada en las primeras experiencias prácticas, en estudiantes de segundo año de Pedagogía Básica, de una universidad privada en Chile. Su objetivo es indagar sobre cómo se producen y qué caracteriza los procesos reflexivos generados en las primeras implementaciones en aula y la implicancia para la formación inicial docente. El diseño metodológico se enmarca en un estudio de caso múltiple con dos unidades de análisis, correspondiente a dos cohortes, en la asignatura de Práctica de Observación II. Los resultados revelan que los procesos reflexivos se inician con el cuestionamiento intrínseco del estudiante en la experiencia práctica, interpelado por las condiciones y exigencias de la asignatura. Esto es impulsado por factores contextuales y humanos que generan reflexiones de tipo cognitivo y metacognitivo, lo que va perfilando al profesor en formación. Los desafíos están en avanzar desde estas reflexiones iniciales hacia reflexiones generativas y críticas que modifiquen la práctica docente, a través de un cuestionamiento profesional habituado, que se anide en la búsqueda de soluciones desde la teoría, con una perspectiva ética y social que transversalice la acción educativa.

Palabras claves: Formación de docentes; práctica pedagógica; reflexión pedagógica.

*Correspondencia: Rosa Ibáñez Muñoz (R. del C. Ibáñez).



<https://orcid.org/0000-0002-5798-1562> (ribanez@uft.cl).



<https://orcid.org/0009-0005-4818-5985> (gbutamancov@uft.edu).

Reflective processes in early teaching experiences: successes and challenges in initial teacher training

ABSTRACT

This article presents the results of qualitative research, contextualized in the first practical experiences of second-year students at a Primary School Teaching Program at a private university in Chile. Its objective is to investigate how reflective processes are produced and what characterizes them in the first classroom implementations and their implications for initial teacher training. The methodological design is framed within a multiple case study with two units of analysis, corresponding to two cohorts, in the subject of Observation Practice II. The results reveal that reflective processes begin with the student's intrinsic questioning in the practical experience, challenged by the conditions and demands of the subject. This is driven by contextual and human factors that generate cognitive and metacognitive reflections, which shape the teacher in training. The challenges lie in moving from these initial reflections to generative and critical reflections that modify teaching practice, through habitual professional questioning, which is rooted in the search for solutions based on theory, with an ethical and social perspective that cuts across educational action.

Key words: Teacher training; pedagogical practice; pedagogical reflection.

1. Introducción

Las experiencias tempranas de práctica, en la Formación Inicial Docente (FID), presentan un aporte al proceso de formación de los futuros profesores, al deconstruir herencias culturales y reconstruir saberes mediados por la experiencia situada y la revisión teórica (Contreras, 2021; López et al., 2018; Willatt et al., 2024). En Chile, este proceso ha evolucionado, a raíz del establecimiento de un conjunto de estándares (MINEDUC, 2012-2022), que convergen en la versión actual de los Estándares de la Profesión Docente para carreras de Pedagogía en Educación General Básica. Estos representan un círculo virtuoso entre elementos rectores de cada disciplina de las bases curriculares y elementos pedagógicos que comprometen el hacer en el aula. Esto implica: la planificación de la enseñanza y su evaluación; el ambiente de aprendizaje, las interacciones sociales y pedagógicas, la retroalimentación y la reflexión de la práctica (MINEDUC, 2022).

Los nuevos Estándares desafían a la FID al contener en su formulación el desarrollo de competencias como demostrar y aplicar, esto representa desempeños activos a los que la FID debe responder en los programas de las asignaturas de Prácticas, para movilizar competencias (Gervais et al., 2008). Complementariamente, se enfatiza la habilidad de comprender en una relación activa con el conocimiento, “como verbo estratégico apunta a que el propósito de la formación no es solo alcanzar el saber de unos contenidos, sino pensar sobre y con ellos; es ser capaz de desempeñarse flexiblemente en relación a un tópico” (MINEDUC, 2022, p. 17). Esta perspectiva implica un enfoque reflexivo, como lo explicita Ruffinelli (2021): “el discurso oficial manifiesta adhesión al enfoque reflexivo en la FID, considerándola una estrategia de desarrollo profesional” (p. 139). No obstante, la autora también clarifica que esta intención declarada, aún no tiene evidencias empíricas de su real implementación en los programas formativos para docentes.

La Ley N°20.903 (MINEDUC, 2016) promueve el desarrollo profesional docente y la obligatoriedad de contar con estándares pedagógicos y disciplinares que orientan la FID y su responsabilidad con la sociedad del siglo XXI, altamente exigente, diversa y de constante incertidumbre.

De esta forma, los estándares orientan el trayecto formativo y una práctica reflexiva en conjunto con la comunidad educativa para formar un saber pedagógico compartido (MINEDUC, 2022). Esta práctica reflexiva se comprende como una actividad de cuestionamiento intelectual y profesional, que va más de allá de un simple pensamiento sobre la experiencia docente, por tanto, se perfila como una necesidad que se oriente a un hábito profesional que busca mejoras fundadas en la experiencia y en la teoría (Perrenoud, 2004; Tardif, 2006). Además posee un carácter ético e intencionado, de tal forma que permita examinar y comprender la propia acción docente, antes, durante o después de la práctica, para mejorarla a la luz de diferentes saberes (Domingo y Gómez, 2014; Ruffinelli, 2017; Schön, 1992; Tardif, 2006).

Así, la acción reflexiva es una exigencia desde fines del siglo veinte, que da pie a múltiples concepciones, teóricas y modelos de implementación (Ruffinelli, 2017). Para ello, los Estándares Pedagógicos contemplan cinco aspectos nodales basados en las ciencias de aprendizaje, el ejercicio docente y la investigación. Estos son: ambientes favorables; estrategias de enseñanza organizada; aprendizaje socioemocional; desarrollo de capacidades docentes y sistemas de apoyos para el desarrollo de los estudiantes (MINEDUC, 2022), los cuales centran su reporte en los programas de las asignaturas de práctica de las pedagogías.

Los planes de estudio de las carreras de pedagogía incluyen prácticas tempranas y progresivas, desde que comenzaron a incorporar la modalidad de "prácticas tempranas y progresivas" en su estructura curricular en el marco de los cambios que se impulsaron a partir de la reforma educativa (MINEDUC, 2009), como parte de la Ley 20.370, de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y las necesidades de mejorar la calidad en la formación docente.

Este enfoque busca garantizar que los futuros docentes desarrollen experiencias y habilidades prácticas desde las primeras etapas de su formación, lo que facilita una inserción progresiva en contextos educativos reales. De este modo, se genera una primera tensión formativa en un escenario propicio y enriquecedor para el aprendizaje inicial docente: la transición del rol de estudiante al de profesor (Contreras y Mujica, 2021). Dicha transición implica asumir una doble condición durante la formación inicial, donde coexisten ambos roles (Hirnas y Cortés, 2015; Nocetti, 2020; Russell, 2014). La literatura señala que estas prácticas tempranas no solo contribuyen a la construcción de la identidad profesional docente mediante la interacción en comunidades educativas y el establecimiento de vínculos significativos con el entorno, sino que también permiten comprender la pedagogía desde una dimensión práctica. Asimismo, favorecen procesos de reflexión crítica sobre la práctica educativa, las responsabilidades profesionales y el desarrollo de la autonomía docente (Coiduras et al., 2009; Perrenoud, 2004; Vanegas y Fuentealba, 2019).

Así, los Estándares de la Profesión Docente (MINEDUC, 2022) reconocen la reflexión como un eje central para la transformación de las prácticas pedagógicas. Este proceso reflexivo amplía las interacciones entre los actores educativos, los saberes disciplinares y las culturas presentes en el contexto escolar (Vanegas y Fuentealba, 2019). En el ámbito de la Formación Inicial Docente (FID), existe consenso respecto a que la formación reflexiva constituye un componente fundamental, ya que permite examinar críticamente la experiencia práctica mediante un análisis multidimensional. Dicho análisis integra tanto dimensiones cognitivas como metacognitivas de las situaciones pedagógicas, facilitando su reinterpretación y reconstrucción a través de la reflexión.

Inicialmente, esta reflexión adopta un carácter narrativo y descriptivo, pero, progresivamente, puede evolucionar hacia niveles de mayor profundidad. En su etapa ideal, se dirige hacia un examen sistemático de los marcos teóricos, identificando aspectos implícitos pero determinantes para la práctica profesional (Anijovich et al., 2009; Bedacarratx, 2012; Contreras, 2021; Cornejo, 2008; Fuentealba y Russell, 2023; García et al., 2008; Guerra, 2009; López y Medina, 2018; Ruffinelli, 2021; Russell, 2014; Schön, 1998; Vanegas y Fuentealba, 2019).

Desde el enfoque anglosajón, autores como Zeichner y Liston (2013) destacan que la formación reflexiva se construye en un ciclo continuo de acción y reflexión, donde el docente en formación desarrolla habilidades críticas para cuestionar su práctica y los contextos educativos en los que opera. Estudios como los de Farrell (2017) y Loughran (2019) han subrayado la importancia de la reflexión en el desarrollo de la identidad profesional docente. Estos enfoques consideran que la reflexión no solo implica revisar prácticas pasadas, sino también proyectar cómo estas pueden mejorar en respuesta a las demandas dinámicas y la diversidad del aula. Asimismo, desde una perspectiva crítica, Brookfield (2017) sugiere que la reflexión debe incluir un análisis de los supuestos subyacentes que guían las decisiones pedagógicas, lo que permite a los futuros docentes adoptar posturas más inclusivas y equitativas en sí.

En este estudio la entenderemos como una metacapacidad social y recursivamente construida de llevar a cabo sistemáticamente procesos cognitivos que permiten poner en perspectiva consciente la práctica y la visión de la práctica profesional y revisarlas a la luz de la experiencia y los saberes especializados, con el fin de reconfigurarlas, transformarlas y mejorarlas, incidiendo en el desarrollo profesional (Correa et al., 2014; Guerra, 2009; Hirmas y Fuentealba, 2020; Núñez et al. 2023; Ruffinelli, 2017). En este sentido, se entiende a la experiencia de aula como impulsor del proceso reflexivo, a través de la acción y huella que deja la interacción experiencial, desarrollada en los postulados de Dewey desde 1938, (Dewey, 2008). También son relevantes los estudios sobre la noción de experiencia práctica como parte esencial del aprendizaje, al resignificar los saberes desde la experiencia reelaborada y comunicada (Zeitler y Barbier, 2012).

No obstante, estas experiencias de formación práctica y reflexiva demandan ciertas condiciones en la FID, como: “la necesidad de coherencia sistémica orientada a desarrollar la capacidad reflexiva transversalmente durante el proceso formativo; (...) los profesores en formación requieren adquirir más experiencia en la práctica y en la reflexión, para alcanzar un desarrollo reflexivo experto” (Ruffinelli, 2017, p. 108), mediadas y evaluadas por tutores y profesores guías¹, que orienten la reflexión, “es posible asumir que aún con un tipo de reflexión técnica y con experiencias acotadas (...), los alumnos pueden aprender, aunque sea inicialmente a reflexionar” (Guerra, 2009, p. 13). En el contexto chileno, el nivel de reflexión en la FID se ha estudiado en prácticas finales y los resultados evidencian reflexiones de tipo descriptiva, con dificultades para analizar y cuestionar elementos socioculturales, superficialidad que limita oportunidades de cambios y transformación de las prácticas de los profesores en formación, en su etapa final (Lara, 2019). En este sentido, la investigación sobre la formación docente en el contexto chileno tiene muchas interrogantes que requieren una mirada profunda y atención detenida, sobre todo, en las culturas institucionales (Becerra, et al., 2022) donde radica la tarea de formar a docentes (Castro y Navas, 2018; Fuentealba y Russell, 2023; García et al., 2008).

1. Se define como profesor tutor, para este contexto de estudio, al docente titular de la asignatura de práctica y al profesor guía como el profesor titular del curso o asignatura del centro de práctica.

Surge entonces la inquietud por observar el proceso reflexivo en los primeros años de la FID, debido a que el primer evento de implementación puede tener un significado clave en el futuro profesor/a, y la experiencia puede robustecer, o minar la identidad docente lo que puede desembocar en deserciones, posibles de evitar, al ofrecer condiciones favorables en estas primeras experiencias como profesor/a (Contreras, 2021; Castro y Navas, 2018).

Esta investigación pretende realizar una observación y análisis profundo de las primeras reflexiones en las prácticas tempranas, de los futuros profesores, para desentrañar los aciertos y posibles desafíos que se configuran en los programas de las Prácticas iniciales, la articulación de asignaturas de formación general y disciplinar, las condiciones y gestión de los escenarios educativos de prácticas, la mediación de tutores y profesores guías, que es necesario atender. Para ello se plantea el objetivo general: Indagar sobre los procesos reflexivos generados en las primeras experiencias de implementación práctica en profesores en formación de Pedagogía Básica y la implicancia para su formación inicial docente. Para responder a este objetivo se plantean los siguientes objetivos específicos: Caracterizar los aspectos que intervienen en las experiencias reflexivas tempranas de práctica docente de los estudiantes de pedagogía básica; Determinar cómo las experiencias tempranas de práctica configuran el pensamiento reflexivo inicial en la formación inicial docente; Definir los aciertos y desafíos en la formación del pensamiento reflexivo que se genera en las experiencias de prácticas tempranas.

2. Metodología

Se aborda desde el paradigma interpretativo, con una metodología cualitativa a través de un estudio de caso múltiple, entendido como un proceso de indagación, descripción e interpretación de un caso definido (Durán, 2014; Stake, 2010; Yin, 2003). Este enfoque permite identificar y describir los diferentes factores que influyen en los procesos reflexivos emergentes durante las primeras experiencias de implementación en aula, basándose en la comprensión de los procesos de interacción social. La interpretación de la realidad se realiza tanto a nivel individual como grupal, profundizando en la significatividad de lo observado. Así, se aprende desde una perspectiva que comprende los fenómenos y las personas implicadas en el estudio social, captando su sentido interior y profundo dentro de un contexto auténtico. Los datos se recogen en el entorno natural donde ocurren los hechos del objeto de estudio, utilizando técnicas de estudio cualitativas como observación no participante, focus group, entrevista semiestructurada y elicitación de videos (Bautista y Rayón, 2021; Rodríguez et al., 1999).

De acuerdo con Stake (2010), en educación los casos de interés lo conforman las personas o programas que comparten características comunes, pero a la vez presentan rasgos únicos propios de la esencia humana, sus interacciones y contexto donde se desarrollan. Yin (2003) presenta un criterio de clasificación, considerando seis tipos básicos, que surgen de cruzar el criterio del número de unidades de análisis (simple o múltiple) con el criterio del objeto de estudio. En este caso de estudio múltiple, se cuenta con dos unidades de análisis de un único contexto educativo, correspondientes a estudiantes de dos cohortes consecutivas de la asignatura de Práctica de Observación II, de la carrera de Pedagogía Básica de una universidad privada chilena. Así, se ajusta la propuesta investigativa a un contexto geográfico determinado que aborda un objeto de estudio común: las reflexiones generadas en las primeras experiencias de implementación en aula en estudiantes de Pedagogía Básica. Desde este análisis es posible identificar, en este caso, algunos de los aciertos y desafíos que confluyen en esta etapa de la formación inicial docente y sus proyecciones, en escenarios similares.

Por tanto, la muestra del estudio está compuesta por dos cohortes consecutivas, que cursan el tercer semestre de la carrera durante el año 2023 y 2024 respectivamente. Durante este periodo los estudiantes realizan su primera intervención en el aula (implementación), donde deben planificar e implementar tres actividades de cuentacuentos. En este escenario los estudiantes (futuros profesores) realizan sus primeras reflexiones sobre la implementación realizada. El primer grupo consta de 13 estudiantes y el segundo grupo de 12 estudiantes. Resguardando los principios éticos de la investigación se declara que todos los participantes firmaron un consentimiento informado.

Las técnicas de recolección de datos utilizada fueron: dos focus group, una entrevista estructurada y la elicitación del video de una clase implementada. Para este estudio la elicitación fue el insumo que aportó mayor información sobre el tipo y calidad de las reflexiones, pues permitió a los participantes recordar y evocar la situación pedagógica vivida, a través de la indagación narrativa y visual, esta se refiere a cómo se utilizan los relatos para interpretar y dar sentido a la realidad de los individuos, en especial en contextos educativos. La narrativa facilita la comprensión de las experiencias, proporcionando una forma estructurada y coherente de relatar y comprender procesos complejos, como el aprendizaje y la interacción social, lo que facilitó la reflexión y toma de decisiones para las implementaciones posteriores. Por todo esto, la técnica de elicitar el video se convirtió en una herramienta efectiva para promover la reflexión del profesor en formación sobre sus primeras experiencias en el aula como profesor (Bautista y Rayón, 2021).

El análisis de datos se realizó a través del modelo de Miles y Huberman (1994), donde se procedió a disponer los datos obtenidos de las transcripciones de los focus, la entrevista semiestructurada y las elicitaciones de los videos de las clases implementadas. Luego se redujo la información a través del proceso de extracción de códigos en una codificación abierta, de acuerdo a los objetivos del estudio. De esta forma se extrae información del discurso de los sujetos de estudio, extrayendo pasajes significativos que confluyen en códigos de análisis. Para luego elevar categorías mayores de verificación de conclusiones a través de un proceso dinámico y recursivo de análisis (Sayago, 2014). Este proceso fue realizado por las dos investigadoras del estudio y se presentó a discusión de los sujetos de estudio para efectos de credibilidad (Salgado, 2007). El procesamiento de la información fue realizado con el software de datos cualitativos Atlas.ti8, el cual favorece el tratamiento de los datos, la codificación de citas y su concurrencia en categorías.

La triangulación de datos, según Stake (2010), se utilizó como estrategia para mejorar la validez y profundidad del análisis, al combinar diferentes fuentes y métodos de recolección de información, lo que permitió contrastar y corroborar información desde diferentes perspectivas. Además, el análisis integró las técnicas de recogida con la revisión exhaustiva de la literatura, lo que permite relacionar y reforzar la credibilidad de los hallazgos, al reducir sesgos y enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado. Así este enfoque asegura una visión más integral y fundamentada del objeto de estudio (Denzin, 1978).

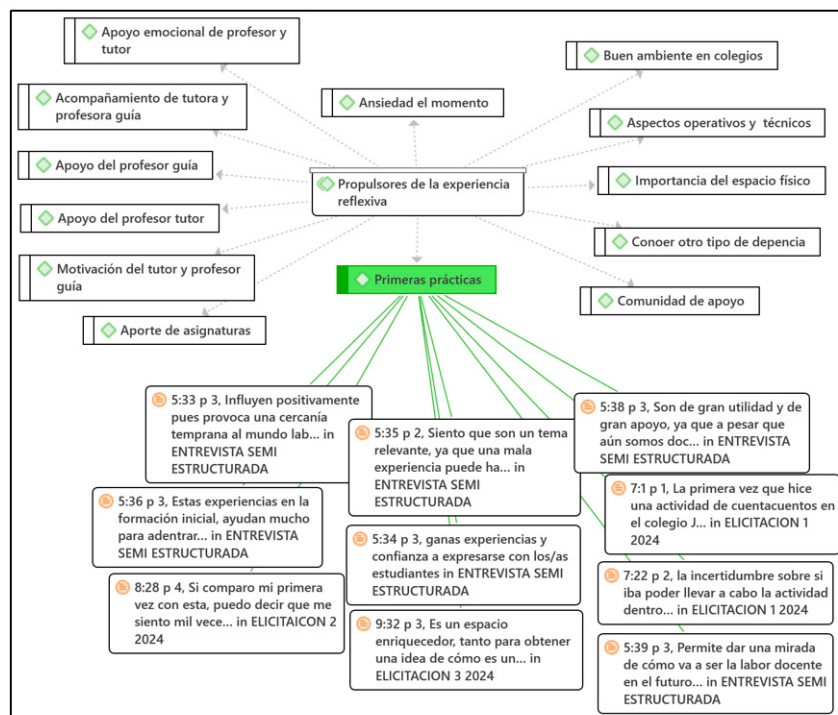
3. Resultados

Los resultados se presentan en tres categorías relacionadas con los objetivos específicos.

3.1. Primera categoría: *Promotores de la experiencia reflexiva*, y responde al objetivo específico: Caracterizar los aspectos que intervienen en las experiencias reflexivas tempranas de práctica docente.

Figura 1

Red de códigos: Propulsores de la experiencia reflexiva.



Fuente: elaboración propia a través de Atlas.ti 8.

Los procesos reflexivos de los profesores en formación se ven impulsados y propiciados por **los apoyos profesionales y ciertas condiciones contextuales** que se anidan en las experiencias tempranas de práctica docente.

De esta forma, los códigos relacionados con los **apoyos profesionales** se producen en la interacción del estudiante en práctica con tutores y profesores guías. Estas relaciones se producen desde dos perspectivas: una es el apoyo emocional que perciben los estudiantes y la otra es el acompañamiento y retroalimentación de la experiencia misma, como vemos en las siguientes citas:

"por otro lado recalcar el apoyo que sentí tanto de la profesora guía y en especial en la profesora tutora, es tan importante que detrás de nosotros (...) siempre haya una palabra de aliento en el momento que uno espera, en este caso, (...) fue nuestra primera cercanía con los estudiantes." 9:15 p 2 en ELICITACION 3 2024.

"Abarcar mis problemas personales, he sido comprendida y acompañada" 6:2 p 1 en Focus 04.06.2024.

"La tutora me manda correos, me tira tips, me ha dicho que he mejorado mucho. Es un motor, me motiva." 6:17 p 1 en Focus 04.06.2024.

"El tomar todas las sugerencias que me hacían mis profesoras pude implementar una clase más atractiva para los estudiantes, ya que me atreví hacer algo totalmente distinto a mis dos implementaciones anteriores" 9:17 p 2 en ELICITACION 3 2024.

"Por parte de mi tutora (...), me facilitó la selección de cuentos (...), a solucionar dificultades que se presentaron en el proceso." 5:3 p 1 en ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA.

Al analizar estas citas, se evidencia un aspecto fundamental de la buena docencia: la importancia de que los estudiantes perciban altas expectativas sobre su desempeño. Investigaciones recientes han demostrado que las expectativas del docente influyen significativamente en el rendimiento y la motivación del estudiante, fenómeno conocido como el *efecto Pigmalión* en el aula (Hattie, 2018; Rubie-Davies, 2015). Este principio es efectivo en cualquier nivel educativo, ya que cuando el estudiante en formación se siente emocionalmente apoyado, reconocido en sus capacidades y comprendido en su proceso de aprendizaje, se crea un entorno propicio para el desarrollo de una práctica docente significativa y con potencial de mejora (Hamre y Pianta, 2006; Wentzel, 2016).

El segundo aspecto que propicia e impulsa el proceso reflexivo en las prácticas iniciales son las **condiciones contextuales** en los centros de práctica, por una parte, y por otra, en la gestión del acceso a estos. En este sentido, los estudios realizados sobre las condiciones de los centros de prácticas anticipan que el escenario no siempre es el más propicio y es necesario atender a estas dificultades, muchas veces sobre la marcha (Castro y Navas, 2018; Contreras, 2021). Por tanto, no es nuevo que los estudiantes acusen condiciones contextuales que intervienen en sus prácticas, (Becerra et al., 2022; Davini, 2015; Tardif, 2015), como aspectos operativos, horarios, espacios físicos, tipos de dependencia y ambientes de trabajo, que van generando los procesos reflexivos, como se aprecia en las siguientes citas:

"Antes de comenzar el cuento, enfrenté un momento de nerviosismo cuando surgió un problema con el computador y el enlace del Canva que iba a utilizar, porque los niños estaban ansiosos por empezar y algunos incluso se levantaron de sus asientos. En ese momento, me sentí abrumada y consideré rendirme. Sin embargo, se logro resolver el problema a tiempo (...). Esta experiencia me recordó la importancia de mantener la calma y buscar soluciones creativas ante los obstáculos inesperados." 3:25 p 3 en ELICITACIÓN 2.

"De igual forma creo que algo que sí quise cambiar la vez anterior fue el cómo estaban distribuidos los alumnos, por lo personal recuerdo que cuando tenía su edad y me sentaban atrás nunca de los nunca entendía o tomaba atención cuando no era algo que iba a entrar en alguna prueba, por esa razón decidí planificar y especificar bien el orden de cómo iban a estar sentados," 8:29 p 4 en ELICITACIÓN 2 2024.

"La sala en la que estaba tenía un tamaño reducido y el pasillo para poder contar el cuento no fue el más adecuado, lo cual se convirtió en un desafío (...). Esta situación me dificultó el manejo del grupo y la atención ..." 2:23 p 3 en ELICITACIÓN 1.

Es evidente que las condiciones del contexto en el que se desarrollan las primeras experiencias docentes, junto con el proceso de planificación—que implica anticipar imprevistos y contrastar con experiencias previas de la propia formación—, generan reflexiones y aprendizajes intrínsecos a la práctica. Esta inmersión en la realidad del aula no solo favorece la construcción de conocimiento a través de la acción, sino que también plantea cuestionamientos y desafíos. Aunque no siempre se logren resolver de inmediato, estos procesos reflexivos contribuyen a un aprendizaje significativo que servirá para enriquecer y mejorar futuras implementaciones pedagógicas.

Finalmente, esta categoría destaca una condición esencial para fomentar el desarrollo de la práctica reflexiva: la experiencia misma de la **Práctica** en los primeros semestres de la carrera de pedagogía. Esta se ve acompañada por la **ansiedad** propia de las primeras in-

tervenciones en un contexto escolar. Las emociones generadas, la incertidumbre frente al desconocimiento de cómo actuar, y el enfrentamiento al momento de implementación constituyen el punto de partida para la experiencia reflexiva. Este proceso se ve impulsado por las condiciones del entorno escolar, la gestión del proceso práctico y, fundamentalmente, por los apoyos emocionales y profesionales que ofrecen los tutores y profesores guías (Gajardo, 2017; Sanhueza et al., 2023).

"Siento que son un tema relevante, ya que una mala experiencia puede hacerte dudar de tu vocación y elección en esta carrera," 5:35 p 2 en ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA-2023.

"Estas experiencias en la formación inicial, ayudan mucho para adentrarse más al aula y ver desde otras perspectivas el ámbito escolar" 5:36 p 3 en ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA-2024.

"La ansiedad del momento me hizo olvidar varios momentos de la planificación, mayormente las preguntas que ya había corregido. Por lo mismo, no supe manejar las respuestas y a veces me terminaba quedando en blanco ..." 2:7 p 1 en ELICITACIÓN 1- 2023.

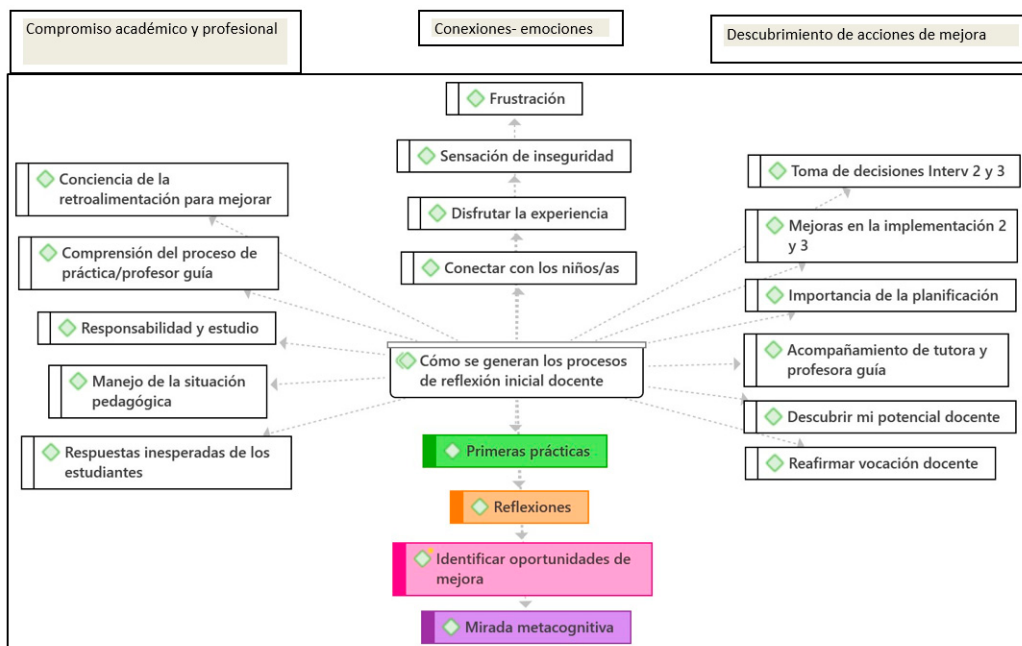
Estos aspectos resultan relevantes en las primeras experiencias prácticas de los estudiantes, donde el acompañamiento, la retroalimentación y mediación profesional de los tutores y profesores guías ejercen un papel determinante para generar reflexiones desde la experiencia vivida, en complemento con la teoría que aportan las asignaturas cursadas. La mediación y retroalimentación oportuna, no solo moldean la manera en que los futuros docentes abordarán sus implementaciones posteriores, sino que, en ocasiones, también influyen en su decisión de continuar en la carrera. Así como propician oportunidades significativas para generar reflexiones e identificar las oportunidades de mejora en sus prácticas futuras (Contreras, 2021; Ruffinelli, 2021; Vanegas, 2023).

3.2. Segunda categoría: *Cómo se generan los procesos de reflexión inicial docente*

Responde al objetivo: Determinar cómo las experiencias tempranas de práctica configuran el pensamiento reflexivo inicial en la formación inicial docente.

Figura 2

Red de códigos: Cómo se generan los procesos de reflexión inicial docente.



Fuente: elaboración propia a través de Atlas.ti8.

Esta categoría desarrolla tres aristas claves que responden al objetivo dos.

Una primera arista se relaciona con la conexión interna, un despertar de emociones que se produce en el estudiante al enfrentar los primeros contactos con niños y niñas en el aula. Esto despierta emociones, que la experiencia les permite sentir y se evidencia en el relato de los estudiantes. Desde esta perspectiva emergen códigos como disfrutar la experiencia, conectar con los niños, frustración, inseguridad, respuestas inesperadas, todo esto promueve pensamientos y emociones que movilizan la reflexión en un nivel inicial y descriptivo, pero no menos importante en la construcción de la práctica reflexiva, como vemos en las siguientes citas donde luego de describir el episodio y expresar lo que sintieron logran identificar causas a través de una mirada más profunda y metacognitiva, como vemos a continuación:

"los elementos positivos que logré identificar son mi relación "alumno profesor", creo que una buena relación con el profesor puede potenciar el interés que le ponen a la actividad, por lo mismo, durante el cuento sentí una buena comunicación con los niños, ellos respondían todo (...) además, recuerdo las reacciones que tenían ... " 2:9 p 1 en ELICITACIÓN 1.

"(...) Me alegró ver cómo se adentraron en la historia (...) disfrutaron (...) Además, el hecho de haber tenido tiempo para planificar y organizar la clase contribuyó en gran medida al éxito de la actividad. Esta experiencia me dejó una sensación de satisfacción personal." 3:26 p 4 en ELICITACIÓN 2.

"hubo momentos donde sentí frustración debido a que no logré tener una creatividad inmensa en cuanto a las actividades, sino que fui bastante estructural y tradicional, a pesar de eso siempre tuve en mi mente los sentimientos y emociones de cada niño, quería que comprendieran en profundidad (...) que pudieran disfrutarlo. La capacidad de escuchar a cada uno de ellos/ellas y saber sus intereses, saber qué les hizo feliz cada parte de la breve intervención, llenaron espacios en mí, que nada anteriormente lo había hecho." 7:42 p 3 en ELICITACIÓN 1 2024.

"El conocer a los estudiantes hace la diferencia, el tener un vínculo de cercanía y respeto hace que todo sea un poco más fácil. (...) siempre pienso en cómo ayudarlos a encontrar la respuesta, y en otros indagar su respuesta, ya que los propios estudiantes son los que se dan cuenta de sus "errores", el ayudarlos a que reflexionen siento que es un buen elemento que siempre debería estar en nuestras planificaciones," 9:36 pp 3 – 4 en ELICITACIÓN 3 2024.

El proceso reflexivo se va formando con cada experiencia vivida en el aula, surge de la descripción y posterior cuestionamiento de la experiencia, cada estudiante lo expresa diferentemente de acuerdo con sus intereses y motivaciones. Toda experiencia es una fuerza motriz. Su valor solo puede juzgarse en función de aquello hacia lo que se dirige (Dewey, 2008, p. 21).

Surgen entonces, de forma natural, deducciones que se encadenan de la descripción del momento vivido, es ahí donde aparecen reflexiones más profundas, cuando el estudiante busca causas de los hechos que acontecen en su implementación (Dewey, 2008) con una mirada metacognitiva del proceso, en este sentido: "La experiencia es una interacción entre el organismo y el medio ambiente. (...) es una construcción sociolingüística. Nadie puede crear de la nada. El significado se crea a partir de nuestra experiencia inmediata de la existencia" (Garrison et al., 2012, p. 63). En la cita (7:42 E12024), el/la estudiante relata cómo a través de un momento de frustración se generan una serie de reflexiones que convergen en cuestionamientos sobre sus propósitos docentes, la finalidad didáctica, en este caso el disfrute de la literatura, para finalizar con una reflexión metacognitiva que conecta a su propio sentido de vida. Esto conduce y fortalece su elección por la carrera docente "saber que les hizo feliz cada parte de la breve intervención llenaron espacios en mí, que nada anteriormente lo había hecho". Estas instancias son claves en la formación del proceso reflexivo de los profesores en formación durante sus primeras intervenciones.

Una segunda arista se configura en torno al compromiso académico y profesional que el profesor en formación comienza a perfilar. Es en este escenario la conciencia de la retroalimentación, la responsabilidad y estudio en el proceso de práctica adquieren un matiz diferente cuando descubren lo que significa en su proceso de mejora.

"Las retroalimentaciones; es nuestra primera práctica y las profesoras nos han dado herramientas para que los niños puedan enriquecer sus experiencias." 6:10 p 1 en Focus 04.06.2024.

"la cercanía me ha hecho valorarla bastante, me dice lo que puedo hacer, que me nutra de nuevos aprendizajes. Su cercanía. Las 3 han sido muy constantes y pendientes." 6:15 p 1 en Focus 04.06.2024.

"Las fortalezas (...), fue que fui puntual a la hora de presentar mi planificación, que estudio mucho para poder conseguir lo que me propongo (...) me favoreció mucho a la hora de poner en práctica lo aprendido." 2:3 p 1 en ELICITACIÓN 1.

Una tercera arista es el descubrimiento de acciones concretas de mejora de sus futuras prácticas, aquí aparecen códigos como: toma de decisiones, mejoras en las implementaciones, importancia de la planificación, acompañamiento del tutor y cómo descubren su potencial y reafirman su vocación, como se ve en las siguientes citas:

"Aprendí de mi experiencia anterior y en esta ocasión considero que el espacio influye en la experiencia de los niños (...) un entorno más acogedor habría sido ideal. También consideré la posibilidad de realizar una actividad previa para generar expectativa y anticipación en los niños, lo que les podría permitir comprender mejor la historia que iba a contar." 3:22 p 3 en ELICITACIÓN 2.

"(...) Observé buena respuesta por parte de los alumnos cuando leí la calaverita del cuento e hice movimientos exagerados con mi cuerpo para reforzar la lectura, lo cual les gustó mucho. Considero que el vocabulario al inicio del cuento fue óptimo para la comprensión (...) y la promoción de la cultura mexicana." 4:36 p 4 en ELICITACIÓN 3.

"en cuanto a la experiencia que uno va adquiriendo, ahora ya sé que para que mis tiempos sean mejores, debo dar la palabra a tres alumnos y cuando hayan interrupciones decir que más tarde den esa sugerencia a modo de que no se sientan mal..." 3:7 p 1 en ELICITACIÓN 2.

Al observar la experiencia vivida, esta se convierte en un aprendizaje que los docentes en formación proyectan y concretan en futuras clases al relacionar la acción con sus consecuencias (Dewey, 2008; Zeitler y Barbier, 2012). Tomar conciencia de que el espacio y el ambiente deben ser preparados y anticipados, que el lenguaje gestual es clave para captar el interés de los estudiantes y mejorar la calidad de las interacciones en el aula, así como atender las intervenciones y la participación de los niños y niñas de forma secuenciada para mantener el hilo conductor de la clase, son aspectos fundamentales. De este modo, los estudiantes se sienten escuchados y comprenden que habrá un momento para cada uno. Estos elementos, esenciales para una enseñanza efectiva, se aprenden y reflexionan a través de la práctica.

Finalmente, estos elementos van contribuyendo a la construcción de la identidad docente y reforzando sus intereses vocacionales (Vanegas y Fuentealba, 2019), esto puede ser en favor de la pedagogía o identificando otra área de interés, lo que permite al estudiante tomar decisiones oportunas.

"Escogí esta primera intervención ya que uno no va completamente preparado para enfrentarse a un curso, con una cierta cantidad de alumnos, buscar estrategias que los mantenga atentos y lograr manejar a un curso no es fácil, pero poco a poco uno los va conociendo y sabe sus intereses, les muestra cosas que antes nunca habían experimentado y eso fue una gran motivación para mí al realizar las intervenciones." 7:30 p 2 en ELICITACIÓN 1 2024.

"Mi primer cuento fue una experiencia desafiante pero inolvidable. Aprendí a adaptarme a las circunstancias, a mantener la creatividad y a aceptar los errores como oportunidades para crecer." 2:33 p 4 en ELICITACIÓN 1.

"todos saben que esto no era lo que yo quería estudiar. No sabía cómo iba a ser estar con niños, creí que no lo iba a poder hacer, en la práctica igual me gustó relacionarme con los niños, no sé todavía si es la carrera y me gustó." 1:39 p 2 en NOTAS Focus group.

"antes de la práctica tenía la duda de si iba a poder desenvolverme con los niños, y salió todo bien. Me gusta el ambiente que se tiene con los niños. Este fue el mejor ramo del semestre." 1:23 p 2 en NOTAS Focus group.

"A pesar de las dificultades personales y la improvisación necesaria, aprendí la importancia de la perseverancia y la reflexión personal. A medida que continúo en mi camino como futura docente, tomaré en consideración estas lecciones para mejorar y brindar experiencias enriquecedoras a los niños. Aprendí que la enseñanza es un trabajo serio que requiere dedicación y consideración hacia los estudiantes." 4:30 pp 3–4 en ELICITACIÓN 3.

Por tanto, esta categoría devela aspectos claves como la implicancia de los incidentes críticos que viven los estudiantes en sus prácticas (Gajardo et al., 2017; Sanhueza et al., 2023). La conexión emocional es un punto de partida para reflexionar sobre su disposición, compromiso y descubrir el potencial docente a través de las experiencias vividas en el aula, mediadas por tutores y profesores guías presentes y conscientes de su importante rol en la formación de formadores. El disfrutar la experiencia, ir mejorando las implementaciones, genera en los estudiantes la reflexión necesaria para seguir avanzando. Otros aspectos como tomar conciencia de la ansiedad, incertidumbre y frustración que invaden las primeras implementaciones, son elementos presentes que se deben atender por parte del propio estudiante, a través de la reflexión y el acompañamiento de sus tutores.

Esta categoría tiene cuatro códigos que están destacados en la red por la cantidad de citas en las que están enraizados. Aquí se triangulan los análisis realizados en torno a los aspectos que generan la reflexión inicial docentes propiciados por las experiencias en las Primeras prácticas, lo que ofrece la oportunidad el espacio y tiempo para su germinación (Contreras, 2021). El código de reflexiones está enraizado en numerosas citas que proviene principalmente de las elicitaciones de los videos de las clases realizadas, donde se observa el avance en la calidad y profundidad de la reflexión realizada. Los códigos de identificar oportunidades de mejora y la mirada metacognitiva se enraizan en numerosas citas, lo que indica que los estudiantes avanzan en su proceso reflexivo, más allá de la descripción de episodios, sino que identifican cómo mejorar el proceso de implementación, así como cuándo y cómo es posible mejorar las condiciones para futuras implementaciones, diferenciando en el análisis las reflexiones cognitivas que se relacionan con identificar oportunidades de mejora en la acción didáctica y reflexiones metacognitivas que se anidan en la mirada más profunda del proceso de implementación que contempla el antes, el durante y el después de la experiencia de práctica docente (Bautista y Rayón, 2021; Núñez et al., 2023).

Reflexión cognitiva donde identifica las mejoras posibles en el uso de recursos: *"(...) reconozco varias áreas que requieren mejora. La falta de un formato físico del cuento fue una limitación, ya que las ilustraciones proyectadas no tienen calidad óptima. La incorporación de elementos visuales tangibles, como una peluca similar al cabello del personaje Maruca, habría sido una herramienta poderosa para aumentar la identificación de los estudiantes con la historia (...)"* 8:11 p 1 en ELICITACION 2 2024.

Reflexión metacognitiva donde visualiza cómo enfrentar cambios y flexibilizar ante imprevistos:

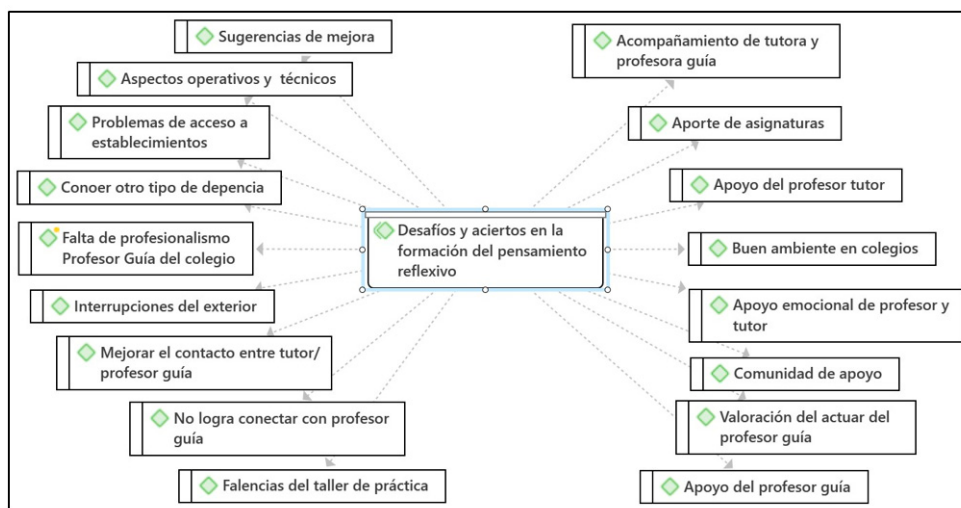
"Uno de los aspectos que no planifiqué fue tener un plan B. (...) se fue el Internet. Esta es una situación cotidiana (...); sin embargo, es importante que nosotros como docentes siempre tengamos un plan B, sobre todo si utilizamos algo virtual. Pueden pasar otras cosas y es mejor estar asegurado y saber qué hacer para que, no quedemos en blanco sin saber qué hacer. Eso es algo que aprendí con mi última implementación y que tomaré en cuenta para futuras prácticas pedagógicas." 9:2 p 1 en ELICITACION 3 2024.

Se termina el análisis de esta segunda categoría enfatizando que los comienzos del proceso reflexivo en las prácticas tempranas se encuentran, en este caso, en la resignificación de la experiencia a través de una mirada más profunda, impulsada por el impacto de las primeras experiencias docentes que confluyen en reflexiones de tipo cognitivo y metacognitivo, es decir, relacionadas con la implementación didáctica y sobre el propio proceso de aprendizaje, respectivamente.

3.3. Tercera categoría: Desafíos y aciertos en la formación del pensamiento reflexivo corresponde al objetivo: Definir los aciertos y desafíos en la formación del pensamiento reflexivo que se genera en las experiencias de prácticas tempranas.

Figura 3

Red de códigos de la categoría: Desafíos y Aciertos en la formación del pensamiento reflexivo.



Fuente: elaboración propia en procesador de datos Atlas.ti8.

Esta categoría revela los desafíos asociados al desarrollo del proceso reflexivo durante las primeras experiencias prácticas. Se encuentra representada por códigos que consideran tanto las condiciones de acceso a los centros de práctica como las dificultades relacionadas con la disponibilidad de profesores guías y las condiciones operativas de los establecimientos. En este sentido, los hallazgos coinciden con problemáticas previamente estudiadas y visibilizadas respecto a la tríada formativa y la colaboración entre la academia y los centros de práctica (Becerra et al., 2023; Hirmas y Cortés, 2015).

En particular, y en relación con el foco de estudio sobre los desafíos para generar el proceso reflexivo en las primeras intervenciones, se evidencia que tanto las experiencias positivas como las negativas pueden fomentar la reflexión. No obstante, persisten dificultades en torno al modelamiento y la mediación del acto mismo de reflexionar, como se observa en las siguientes citas:

"Creo que se podría mejorar, si nos enseñaran más estrategias para poder llevarlo a cabo en el aula, por ejemplo: como empoderarnos de la sala y como diseñar de mejor manera las clases, ya que uno reflexiona al modo de que uno siente que se debe mejorar ..." 5:43 p 3 en ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA.

"La verdad siento que es super buena, quizás debiese mejorar en el ámbito de buscar centros de prácticas con profesores dispuesta a ayudar a docentes en formación" 5:44 p 3 en ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA.

"En mi segunda intervención, abordé la planificación de manera más clara tras reflexionar sobre mi desempeño previo. Al inicio, dudé entre dos enfoques distintos, lo que reveló una indecisión que fue corregida gracias a la retroalimentación recibida de mi tutora" 8:1 p 1 en ELICITACION 2 2024.

"en sí el centro ha sido mucho aporte, se nota que el ambiente es bueno, se apoyan, me han dado apoyo, tips, herramientas extra, están a disposición. Hacen que no me sienta a la deriva estando en la sala." 6:6 p 1 en Focus 04.06.2024.

"Era grato ir al colegio, ya que los niños me veían como una profesora más y las profesoras me respetaban, me encantaba ir porque me sentía plena, (...) " 5:29 p 2 en ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA.

"no me tratan como practicante, sino como una profesora más; eso me da seguridad." 6:3 p 1 en Focus 04.06.2024.

Esta categoría evidencia los avances en la gestión de vinculación y fidelización con los centros de práctica, dado que la carrera dispone de una red significativa de instituciones en convenio con la universidad. Este logro institucional representa un progreso relevante, ya que garantiza condiciones óptimas para el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, persiste una problemática crítica: la formación de los profesores guías. Este desafío aún no se resuelve y depende, en gran medida, de factores contingentes, como la discrecionalidad de los jefes de UTP en la selección de los tutores, sin existir criterios estandarizados que aseguren su idoneidad. Dicha limitación excede el alcance de este estudio y requiere una investigación específica para su análisis (Vanegas, 2023). Por otro lado, entre los desafíos prioritarios, destaca la necesidad de un acompañamiento sistemático por parte de los/as tutores/as durante los talleres de práctica. Estos espacios son fundamentales para modelar estrategias pedagógicas efectivas y guiar procesos de reflexión crítica mediados por profesionales con experiencia.

4. Discusión

Los resultados indican que las primeras experiencias de implementación en el aula representan para los estudiantes un aprendizaje significativo, debido a que conectan experiencias previas de su propia formación en la escuela, con la actual situación pedagógica que está viviendo. Esto permite que el estudiante genere o impulse el proceso reflexivo, anidado en la resignificación de la experiencia como profesor/a en formación, debido a que estas primeras experiencias van moldeando el aprender a enseñar (Russel, 2014), y a su vez, permiten el desarrollo del pensamiento crítico a través de la acción mediada por la toma de decisiones que interpela la práctica docente (Zabalza, 2011; Zeichner y Liston, 2013). Por tanto, las prácticas tempranas constituyen un acierto en sí misma, impulsando y/o generando los procesos de reflexión (Castro y Navas, 2018; Contreras, 2021).

De esta forma, la experiencia se convierte en un aprendizaje que proyectan en su ejercicio docente, estableciendo conexiones de significado entre la acción realizada y las consecuencias provocadas (Dewey, 2008; Zeitler y Barbier, 2012). Tomar conciencia que el espacio y ambiente debe ser preparado, anticipado, que el lenguaje gestual es importante para mejorar la calidad de las interacciones, atender a la participación respetuosa de los niños y niñas, son elementos que se aprenden y reflexionan con y en la práctica. (Contreras, 2021; Castro y Navas, 2018; Ruffinelli, 2021; Russell, 2014), así se responde al objetivo general del estudio.

Por otra parte, la reflexión es una actividad intelectual que requiere ciertas motivaciones, provocaciones y condiciones para su producción y calidad de ese pensamiento. En este sentido, las reflexiones de calidad tienen componentes personales, experiencia previa, y por otra parte, se observa que las reflexiones producto de la elicitación de videos son las más completas. El revivir la experiencia hace que se resignifique en aprendizajes cognitivos, es decir, cómo mejorar la didáctica para el aprendizaje de los estudiantes y metacognitivos que apuntan a la toma de decisiones estratégica para mejorar su propia gestión docente (Bautista y Rayón, 2021; Núñez et al., 2022; Ruffinelli, 2021).

La mirada cognitiva se refiere a que la observación consciente de los videos de las implementaciones apunta a reflexiones didácticas, es decir, planificación, recursos, ambiente, lenguajes, interacciones, entre otros. La mirada metacognitiva apunta a la valoración que realiza el estudiante sobre su propio aprendizaje y cómo gestionó las decisiones pedagógicas. Esto es relevante, pues, si se quiere indagar en cómo se genera el proceso reflexivo es necesario clarificar qué tipo de contenido tienen estas reflexiones iniciales y qué las provoca. Los resultados permiten afirmar que las reflexiones se van potenciando con la mediación de tutores e interacciones que el estudiante realiza, tanto en los talleres como en los centros educativos, aquí toman protagonismo los tutores y profesores guías que acompañan la experiencia (Becerra et al., 2023; Correa et al., 2014; Fuentealba e Hirmas, 2020; Guerra, 2009, Hirmas y Cortés, 2015).

5. Conclusiones

El estudio permite concluir que, a pesar de todo el avance en investigación del *prácticum*, siguen apareciendo debilidades en torno a la concreción de la triada formativa, condiciones de los establecimientos y un compromiso validado de los profesores guías con la FID; siendo esto un aspecto que requiere una gestión mayor, más allá de la Academia y compromete políticas públicas que reconozca la necesaria formación de profesores guías para esta tarea y no, como ocurre generalmente, que sea una obligación laboral (Vanegas, 2023).

Otro hallazgo es la elicitación de videos, utilizada como estrategia para recoger datos, ha sido clave para generar las primeras reflexiones, implicando un acierto en este estudio. Sin embargo, este proceso debe ser mediado atendiendo a las diferencias en los niveles de reflexión inicial y contextos socioculturales de los estudiantes (Bautista y Rayón, 2021; Gervais et al., 2008, 2007; Le Boterf, 2002; Perrenoud, 2004; Tardif, 2006).

También, se releva que las buenas y malas condiciones de práctica generan las primeras reflexiones, lo que lleva a concluir que la práctica inicial es el momento propicio para educar una práctica reflexiva de calidad, la cual debe ser intencionada y valorada, no minimizada, para evolucionar desde niveles descriptivos hacia una reflexión generativa y crítica (Ruffinelli, 2021; Lara, 2019) que mejore su ejercicio profesional docente. Se deja constancia en este artículo que producto de este estudio se realizará otra publicación asociada al código de reflexión que requiere un análisis más exhaustivo.

Se concluye, por tanto, que la formación docente debe priorizar, en primer lugar, el acompañamiento especializado a través de tutores y profesores guías capacitados para mediar reflexiones profundas, integrando teoría y práctica con una perspectiva ética (Fuentealba e Hirmas, 2020). En segundo lugar, deben generarse políticas de articulación, es imperativo institucionalizar la formación de tutores en centros educativos, superando la lógica de obligación laboral (Vanegas, 2023). Y en tercer lugar, la innovación metodológica, es necesario incorporar herramientas como el análisis de videos y portafolios reflexivos para transversalizar la reflexión en todas las etapas del *prácticum*.

Finalmente, los desafíos están en avanzar en los niveles de reflexión en las prácticas intermedias para culminar una práctica profesional donde se evidencie una reflexión generativa (Ruffinelli, 2021) y crítica que modifique la práctica docente, y no se quede en niveles de reflexión superficiales (Lara, 2019), desde un cuestionamiento profesional anidado en la teoría con una perspectiva ética y social que transversaliza la acción educativa.

Referencias

- Anijovich, R., Mora, S., & Luchetti, E. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula* (Vol. 1). Buenos Aires: Aique Educación.
- Bautista, A., & Rayón, L. (2021). Formación Permanente del Profesorado para la Inclusión Educativa, Mediada por Narraciones Fotográficas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 53-65. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200053>.
- Becerra-Sepúlveda, C., Ibáñez-Muñoz, R. & Valenzuela Giovanetti, E. (2023). Formación inicial docente basada en el practicum. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 111-138. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13011>.
- Bedacarratx, V., (2012). Primeras experiencias docentes en el marco de la formación “inicial”. *Propuesta Educativa*, (37), 59-68.
- Brookfield, SD (2017). *Cómo convertirse en un docente críticamente reflexivo* (2.ª ed.). Jossey-Bass.
- Castro-Rubilar, Juana Irene, & Navas-Martínez, Leandro. (2018). Incidencia de las prácticas tempranas en la formación inicial del profesorado de educación básica. *Revista Educación*, 42 (1), 176-193. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22963>.
- Coiduras, J. L., Gervais, C., & Correa, E. (2009). El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El prácticum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado. *EDUCAR*, 44, 11-29.
- Contreras, C. (2021). *La formación práctica en pedagogía: Reflexiones en torno a mediaciones en el aprendizaje situado*. Ediciones Universidad Austral de Chile.
- Cornejo, J. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp. 113-140). R. Fuentealba (Ed.). Ediciones Univ. Católica Silva Henríquez.
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S. y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, XL (1), 71-86. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>.
- Denzin, N. K. (1978). Triangulation: A Case for Methodological Evaluation and Combination. *Sociological Methods*, 339-357.
- Dewey, J. (2008). Experience & education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey the later works Vol. 13: 1938* (pp. 1-62). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Durán, M. M. (2014). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional De Administración*, 3(1), 121-134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>.
- Farrell, T. S. (2017). *Research on reflective practice in TESOL*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315206332>.
- Fuentealba, R. e Hirmas, C. (2020). El self-study como catalizador en los procesos formativos de futuros profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1). <https://doi.org/10.35362/rie8213752>.

- Fuentealba, R. y Russell, T. (2023, March). Encouraging reflective practice in the teacher education practicum: A dean's early efforts. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1040104). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1040104>.
- Gajardo, J., Ulloa, J., & Nail, O. (2017). *Análisis de incidentes críticos en la sala de clases: una oportunidad de aprendizaje profesional docente*. Nota Técnica N°7-2017, LIDERES EDUCATIVOS.
- García, S., Jorrín, I.M. & Villagrà, S. (2008). Primeras experiencias docentes. Un caso de estudio en la asignatura «Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación». *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 7 (2), 159-175.
- Garrison, J. W., Neubert, S., & Reich, K. (2012). *John Dewey's philosophy of education: An introduction and recontextualization for our times*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gervais, C., Correa, E. & Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner. En E. Correa et C. Gervais (Eds.), *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques* (pp. 153175). <https://doi.org/10.1515/9782760519923-010>.
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 243-260. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>.
- Hattie, J. (2018). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. En W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp. 199-234). John Wiley & Sons.
- Hirmas, C. y Cortés, I. (2015). *Estado del arte. Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Lara Subiabre, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 4-25. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.802>.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels* (4e édition revue et mise à jour de Compétence et navigation professionnelle). Éditions d'Organisation.
- López, M. M., Medina, M. E. (Comp.) (2018). *Saberes y prácticas en la formación de profesores reflexivos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1029>.
- Loughran, J. (2019). Razonamiento pedagógico: El fundamento del conocimiento profesional docente. *Teachers and Teaching*, 25 (5), 523-535.
- Miles, MB y Huberman, AM (1994). *Análisis de datos cualitativos: un libro de consulta ampliado* (2.ª ed.). Sage Publications, Inc.
- MINEDUC, (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación General Básica*. CPEIP Ministerio de Educación. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wpcontent/uploads/2023/05/basica_2023_digital.pdf.
- MINEDUC, (2016). *Ley 20.903 "Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas"*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>.
- MINEDUC, (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. Santiago: LOM Ediciones. https://www.cpeip.cl/wpcontent/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_B%C3%A1sica.pdf.

- Nocetti, A. V., Sáez, F. M., Contreras, G. A., Soto, C. G., & Espinoza, C. C. (2020). Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teórico-metodológicos. *Revista Espacios*, 41(26), 118 - 131.
- Núñez Moscoso, Javier, Núñez Díaz, Catalina, Romero Pérez, Jeniffer, & Maldonado Díaz, César. (2023). El análisis del practicum en la formación inicial docente: el potencial de la entrevista de autoconfrontación como actividad instrumentada. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(48), 105-125. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.006>.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.
- Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. Routledge.
- Russell, Tom. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios pedagógicos*, 40(Especial), 223-238. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200013>.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educativo. Pesqui.*, 43(1), 97-111. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626>.
- Ruffinelli Vargas, A. (2021). Oportunidades para aprender a ser profesor reflexivo en el currículum formativo. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(3), 137-156. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9374>.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sanhueza Mansilla, Claudio, Campos Lara, Michelle, & Luksic Ziliani, Teresita. (2023). Impacto Emocional de Incidentes Críticos vividos en el Contexto de Prácticas de la Formación Inicial Docente. *Perspectiva Educacional*, 62(4), 28-54. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.4-art.1368>.
- Sayago, Sebastián. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de moebio*, (49), 1-10. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Vanegas-Ortega, Carlos M. (2023). Acompañamiento de prácticas de formación inicial del profesorado: características de los procesos identitarios de los formadores. *Formación universitaria*, 16(5), 41-50. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000500041>.
- Vanegas Ortega, Carlos, & Fuentealba Jara, Adrián. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>.
- Wentzel, KR (2016). Relaciones profesor-alumno. En *Manual de motivación escolar* (pp. 211-230). Routledge.

- Willatt, C., Ossa, C., Fuentealba, R., & Murillo, F. (2024). *La simulación pedagógica como aproximación temprana al Ethos profesional docente*. [Repositorio.ua autonom a.cl](https://repositorio.ua autonom a.cl)
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zabalza, M. A. (2011). *Diario de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zeitler, A., y Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation* [En ligne], 70, 107–118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1885>.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.



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