



# Prácticas formativas: una mirada desde la formación inicial docente en Chile

## Training practices: a look from the initial teacher training in Chile

MENA OLIVERA, Cecilia 1; TROYANO AGREDO, Maura 2; HERNÁNDEZ-MOSQUEIRA, Claudio 3; PEÑA-TRONCOSO, Sebastián 4; SEPULVEDA OBREQUE, Alejandro 5 y CARRASCO VENTURELLI, Hanriette 6

Recibido: 25/09/2019 • Aprobado: 11/01/2020 • Publicado 31/01/2020

### Contenido

1. Introducción
  2. Metodología
  3. Discusión de los resultados
  4. Conclusiones
- Referencias bibliográficas

#### RESUMEN:

Las prácticas formativas son fundamentales para los docentes. Permiten observar a los educandos y construir aprendizajes. En consecuencia, el presente estudio realizado en una universidad chilena, tuvo por objetivo analizar las prácticas formativas desde sus propios actores. Por ello, se utilizó el método cualitativo de investigación y la técnica de entrevistas en profundidad a 24 estudiantes de pedagogía básica una vez finalizada su práctica pedagógica. Dentro de los resultados podemos revelar que el mayor problema que reflejan los estudiantes en formación es asumir el rol docente y actuar con un repertorio diverso de estrategias para mantener la atención de sus estudiantes. En conclusión, la práctica progresiva y la reflexión constante del ejercicio docente, son dos acciones que deben convertirse en cotidianidad de los estudiantes en formación pedagógica

**Palabras clave:** prácticas formativas, formación inicial docente, modelos de formación

#### ABSTRACT:

Training practices are essential for teachers. They allow students to observe and build learning. Consequently, the present study carried out in a Chilean university, aimed to analyze the training practices from its own actors. Therefore, the qualitative research method and the technique of in-depth interviews with 24 students of basic pedagogy were used after completing their pedagogical practice. Within the results we can reveal that the biggest problem that students in training reflect is assuming the teaching role and acting with a diverse repertoire of strategies to maintain the attention of their students. In conclusion, the progressive practice and constant reflection of the teaching exercise are two actions that must become the daily routine of students in pedagogical training.

**Keywords:** training practices, initial teacher training, training models

## 1. Introducción

De acuerdo con las políticas públicas que sustenta la Formación Inicial Docente (FID) en Chile, la ley 20.903 (2016) de desarrollo profesional docente, requiere de una preocupación y procedimientos que aseguren la calidad en la formación de profesores. De igual forma, la política educativa centrada de forma explícita en la Ley General de Educación 20.370 nos plantea una determinación clara de los horizontes del esfuerzo educativo, sobre todo en la etapa escolar (LGE, Art. 29-30; 2009), señalando una serie de propósitos y sentidos estructurales del desempeño de los profesores y de las diferentes agencias y establecimientos que le dan vida.

En esta línea, es importante que los futuros profesores desarrollen diversas prácticas formativas que les permita reflexionar y familiarizar con el ambiente escolar, poniendo énfasis en el lenguaje, tiempo y atención generada en cada situación particular del estudiante (Álvarez, Porta y Sarasa, 2011). Estas experiencias permitirán a los estudiantes desenvolverse como futuros profesores, además de crear una comunidad de aprendizajes en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional con un enfoque renovador de formación orientado en la adquisición de competencias (Gervais & Desrosiers, 2005). Para Correa-Molina (2011), la práctica constituye un espacio fértil para el desarrollo de competencias de los tres actores directamente involucrados: estudiante, profesor colaborador y supervisor. Desde esta perspectiva, el estudio busca contribuir a la comprensión del fenómeno de la reflexión de las prácticas formativas desde las percepciones que tienen los estudiantes de pedagogía básica en su formación pedagógica. Estos últimos años, la mayoría de los países se han preocupado de adoptar políticas públicas, partiendo de una declaración de educación para todos, sin embargo, aún existen problemas de equidad y calidad en el tipo conocimiento entregado por docentes (Blanco, 2006). En Chile existe una visión crítica en función de la Formación Inicial Docente (FID). Es por ello, que el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) ha explicitado, a través de diferentes políticas públicas su interés por promover la reflexión docente, tanto a nivel de formación inicial a través de los estándares pedagógicos (Mineduc, 2012), como a nivel de los docentes en ejercicio en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) (Mineduc, 2008). Desde esta mirada, son fundamentales las prácticas formativas de los docentes en formación, ya que les permitiría observar a los educandos y construir un aprendizaje con el otro y desde el otro (Schutz, 1993), aprendiendo desde la experiencia (Schön, 1998) y generando conciencia de su rol como futuro profesor.

## 1.1. Modelos de formación

Los modelos de formación corresponden a las orientaciones, enfoques o tradiciones que moldean el lineamiento curricular. No solo son parte del proceso formativo, sino que además en ello subyacen representaciones o construcciones de identidad profesional implícitas. Históricamente los modelos de formación que se reconocen se han construido en la base de dos grandes enfoques: un modelo técnico y, otro, reflexivo.

## 1.2. Modelo reflexivo

En la actualidad existe un acuerdo en el ámbito educativo respecto a que la reflexión sobre la práctica pedagógica es un aspecto relevante en la profesión docente (Lara, 2019), pero ello no significa que exista absoluta claridad de su significado y mucho menos cómo desarrollarla, evaluarla y con qué orientación epistemológica hacerlo (Beauchamp, 2015; Correa, Chaubet, Collin & Gervais, 2014; Danielowich, 2007; Kuswando, 2017). Sin embargo, este modelo es el que la mayoría de las universidades del país privilegian en su formación.

Este modelo toma la experiencia como fuente de conocimiento sobre la enseñanza. Se aprende a enseñar observando un modelo, luego de lo cual se adquieren ciertas destrezas para afrontar situaciones reales (Marcelo, 1994). La experiencia no es cualquiera, la calidad de la misma es lo relevante, ya que no ocurren en el vacío, se construye en interacción con otros sujetos y sus esquemas de representación. De acuerdo a lo planteado por Tagle (2011), "las experiencias prácticas de los estudiantes juegan un rol importante en el proceso de aprender a enseñar, ya que son vistas como la principal fuente del conocimiento profesional. Basado en los postulados de Schön (1998), la formación se concebiría como el constante análisis e interacción con las prácticas propias. Coherente con los dominios del MBE, se trataría de formar a un docente cuyo perfil sería flexible, con apertura al cambio, crítico con su metodología, además de presentar un alto dominio de destrezas tanto intelectuales como relacionales. Establecidos los lineamientos orientadores de la profesión docente y bajo las necesidades emergentes del nuevo escenario escolar, es que el concepto de reflexión en educación se hace cada vez más necesario. Incluso existen autores que defienden la idea de la reflexión como una competencia clave para el desarrollo profesional de calidad, donde el educador contribuye, no solo con su rol de ejecutor de procedimientos, sino más bien con su rol transformador. Esta competencia reflexiva, es la clave en la formación inicial, pero necesita de ciertas condiciones tales como, autonomía y responsabilidad por parte del sujeto, que además debe sustentarse en su capacidad de poder reflexionar en y sobre la acción. En efecto, Dewey (1998) logra definir la reflexión como "el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende". Para Zeichner (1993), la reflexión desde la práctica, se sustenta en dos principios básicos. El primero, reconocer la condición profesional de los educadores y su papel protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El segundo, establecer la capacidad de los docentes para generar saber pedagógico. Así, cada una de estas vivencias crea en el docente en formación, una opinión reflexiva sobre la práctica docente en la sala de clase. Por ello, se propicia que los futuros profesionales de la educación sean capaces de ver al educando como un individuo con un mundo por construir, entregándoles experiencias enriquecedoras y atractivas.

## 1.3. Modelo técnico

El modelo técnico hace referencia a los conocimientos científicos y culturales que los educadores deben poseer durante su proceso de formación en las cuales serán especialistas (Cornejo & Fuentealba, 2008). Este modelo refiere a la tecnificación de la enseñanza. El docente requiere manejar la lógica del conocimiento científico, como también, requiere el manejo de las destrezas, habilidades y técnicas para comunicarlo. Para Imbernón (1997) una de las debilidades de este modelo estriba en que prioriza a la cultura. Gimeno (1983) manifiesta que este modelo se corresponde con el paradigma técnico y se expresa en la adquisición de competencias como, por ejemplo: la planificación, programación y el diseño de y aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación para evaluar el logro de los propósitos propuestos. Según Pérez Gómez (1992) este modelo amplió su campo de acción hacia la imposición de prácticas específicas en la formación del docente, como el modelo de entrenamiento y el modelo de toma de decisiones. De acuerdo a Marcelo (1994) estos planteamientos legitimaron su carácter técnico instrumental. El modelo técnico se encuentra también, en la relevancia que adquirieron los modelos centrados en la microenseñanza y, en el análisis de la interacción en el aula (Flanders, 1970). La Formación Inicial de Docentes y la Práctica Profesional basado en las competencias.

Finalmente, conocer la percepción que el profesor en formación tiene sobre la práctica en el aula, permitiría crear una realidad de escuela y una mejor inserción y reconocimiento de esta realidad (Dewey, 1989).

---

## 2. Metodología

El método utilizado en la presente investigación es de carácter cualitativo con un enfoque hermenéutico, puesto que tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales (Flick, 2004). Por ello, para comprender el proceso, sujeto y acciones, se realizó un estudio de casos, a fin de entender fenómenos sociales complejos y profundizar en las experiencias de los actores involucrados (Yin, 1994) y, de acuerdo a Stake (1998) cuando se estudia un caso en un grupo. Esta estrategia nos permitió identificar la particularidad en la profundidad de la situación como sistema integrado de percepciones de los alumnos y alumnas en sus prácticas pedagógicas.

### 2.1. Participantes

El estudio se realizó con estudiantes de la carrera de pedagogía básica de la región del Biobío. Participaron 24 estudiantes los cuales fueron seleccionados intencionalmente. Gurdíán (2010, p. 247) señala que, la selección apropiada de las y los sujetos actuantes, permite un mejor conocimiento del fenómeno por investigar. Esto garantiza una saturación efectiva y eficiente de las categorías con información de óptima calidad.

A continuación, se presentan los criterios de inclusión (Tabla 1).

**Tabla 1**  
Criterios de inclusión de los participantes

Criterios	Descripción
Género	Femenino y masculino
Rol o actividad que desempeña	Estudiantes de pedagogía básica
Educación	Formación inicial
Experiencia	Primera práctica formativa

Fuente: Elaboración propia

## 2.2. Técnica e instrumento de construcción de datos

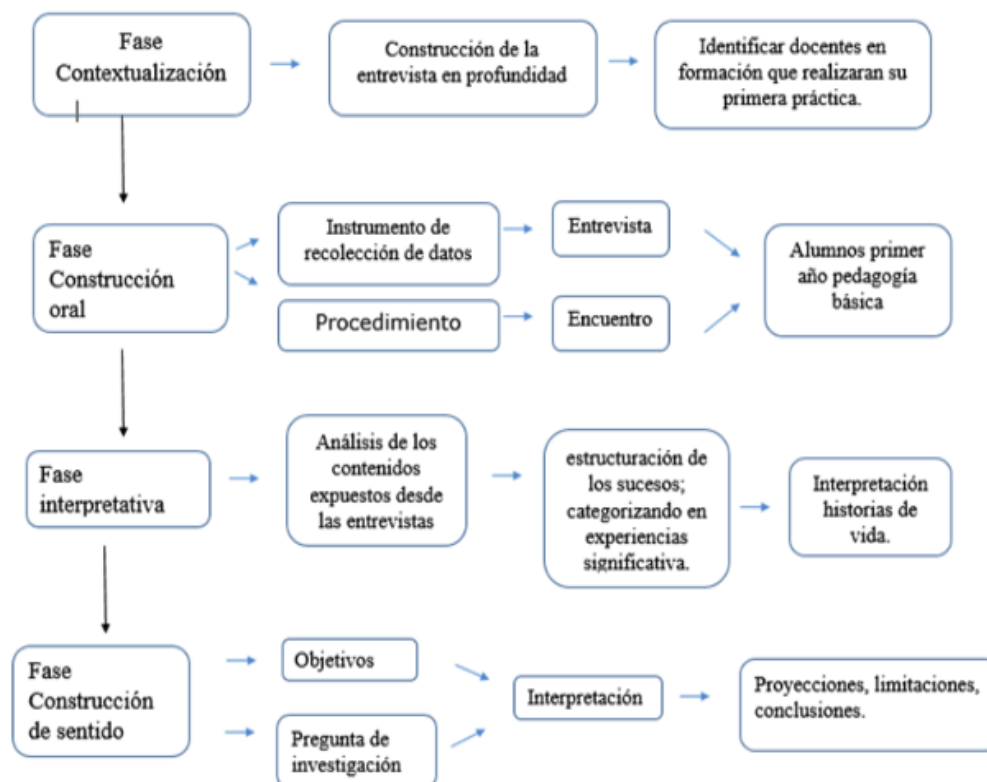
Como técnica para construir los datos fue la entrevista en profundidad, elaborada a partir de un guion. Esta técnica permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad (Bisquerra et al., 2012, p.337). Su rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. Requiere de muchos encuentros con los informantes, el avance es muy lento, trata de aprender lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación.

Es importante señalar que, para cumplir con los criterios éticos propuestos, hemos de resguardar el anonimato de todos los participantes, utilizando nombres alternativos. Todos los alumnos y alumnas debieron firmar un consentimiento informado antes de la entrevista. Al respecto, Taylor y Bogdan (1987) señalan que, el ingreso en un escenario generalmente implica una especie de pacto: la seguridad implícita o explícita de que no se desea violar la privacidad o confidencialidad de los informantes, ni exponerlos a perjuicios, ni interferir en sus actividades. Con ello, se respetaron los criterios éticos, de acuerdo a la declaración de Helsinki para el estudio con seres humanos (Manzini, 2000).

## 2.3. Procedimientos

Para comprender el procedimiento del estudio se diseñó un diagrama que permite identificar el proceso realizado en la investigación (figura 1).

**Figura 1**  
Diagrama del proceso de investigación



Fuente: Elaboración propia

La primera fase del estudio estuvo enmarcada en la contextualización del problema de investigación, para posteriormente elaborar el guion de la entrevista en profundidad, el cual fue revisado por siete docentes con una larga trayectoria en la FID. Se siguieron los criterios de Skjong y Wentworht (2001), quienes proponen para la selección de los jueces: Experiencia en validación de instrumentos, estudios, producción académica, ser reconocido por sus pares como experto cualificado, disponibilidad y motivación para participar. Finalmente se realizó la identificación y elección de los alumnos y alumnas que se encontraban realizando su primera práctica formativa en la carrera de pedagogía básica.

La segunda fase estuvo enmarcada principalmente por la aplicación de las entrevistas, las cuales fueron realizadas por los propios investigadores, considerando, primero, entrar en un clima de confianza con los estudiantes, dándole todas las

facilidades y comodidades posibles para la recogida de información y, segundo, poder apreciar en aquellas respuestas las posibilidades de explorar más profundamente las percepciones que tienen frente a sus prácticas formativas en su formación pedagógica.

La tercera fase se analizaron los discursos para cada una de las respuestas de los estudiantes entrevistados, por medio de la categorización, la cual facilita ordenar conceptualmente los sucesos que son aplicables a una misma temática, puesto que una categoría contiene un significado o diferentes tipos de significados y que pueden ser situaciones o contextos, actividades o acontecimientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias y procesos (Osses et al., 2006).

Finalmente, la cuarta fase se realizó la interpretación de la información a partir de los discursos, estableciendo conclusiones, discusión, limitaciones y proyecciones del estudio.

## 2.4. Análisis de los datos

Se realizó un análisis de contenido, a través de un análisis secuencial de los discursos (Potter y Wetherell, 1998). Con el propósito de resumir los relatos de carácter particular de las entrevistas, se buscaron los conceptos descriptivos de un nivel superior y se optó por las categorías y sub-categorías de análisis (Pochet, 2000; Valles, 1999). Se utilizó el software Atlas Ti-7. Este software agiliza de forma considerable las actividades implicadas en el proceso de análisis de las entrevistas, como la segmentación del texto en citas, el proceso mismo de codificación, la escritura de memos y anotaciones, y la realización de vínculos entre citas, memos y códigos (Flores, 2009). En tal sentido, se levantaron categorías y subcategorías, para luego identificar las relaciones entre estas y desarrollar una red conceptual.

## 3. Discusión de los resultados

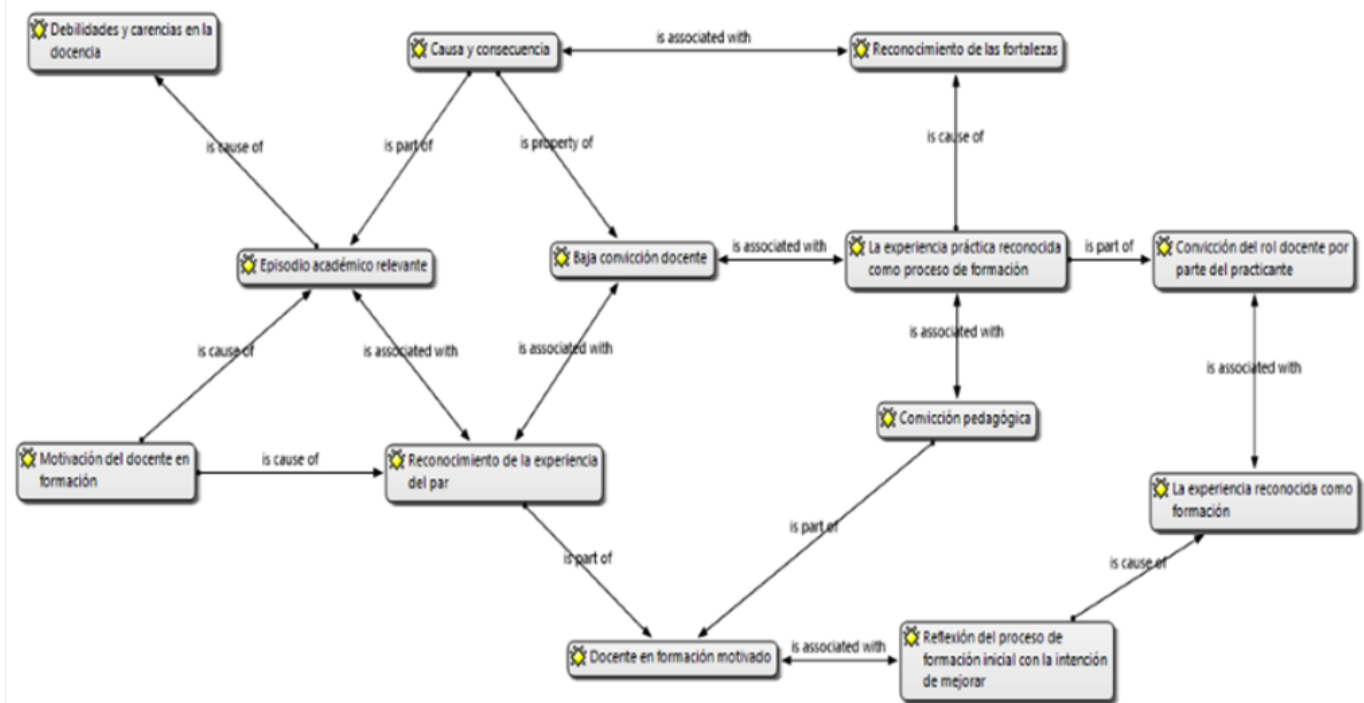
Desde el análisis de contenido emergieron cuatro categorías principales: 1) convicción pedagógica: Un aprendizaje bidireccional desde los episodios de reflexión, de la cual se desplegaron tres sub-categorías: a) convicción pedagógica, b) aprendizaje bidireccional, c) episodios de reflexión. La segunda categoría: 2) estrategias metodológicas: desarrollo de las competencias a través del quehacer pedagógico, se desprendieron cinco sub-categorías: a) metodologías innovadoras, b) innovación pedagógica, c) metodologías de enseñanza, d) labor pedagógica, e) quehacer pedagógico: desarrollo de competencias a través de las prácticas. La tercera categoría: 3) docente en formación: una reflexión continua desde la diversidad de conocimientos y criterios en la vocación, de la cual emergieron cuatro subcategorías: a) docente en formación, b) reflexión continua, acerca de su formación inicial, c) diversidad de conocimientos autónomos en la formación del docente, d) vocación de la enseñanza docente. Finalmente, la cuarta categoría: 4) docente como modelo: experiencias de aprendizaje a partir de los otros, emergieron cinco subcategorías: a) docente como modelo, b) aprendizaje a partir de los otros, c) experiencia de aprendizajes a partir de la práctica inicial, d) establece criterios de docentes formadores, e) la experiencia como formación. Para clarificar las categorías y subcategorías encontradas en el análisis se elabora el cuadro 1.

**Cuadro 1**  
Categorías y subcategorías  
del análisis de los discursos

Categorías	Subcategorías
1. Convicción pedagógica: Un aprendizaje bidireccional desde los episodios de reflexión	a) Convicción pedagógica b) Aprendizaje bidireccional c) Episodios de reflexión.
2. Estrategias metodológicas: desarrollo de las competencias a través del quehacer pedagógico.	a) Metodologías innovadoras b) Innovación pedagógica c) Metodologías de enseñanza d) Labor pedagógica e) Quehacer pedagógico: Desarrollo de competencias a través de las prácticas
3. Docente en formación: una reflexión continua desde la diversidad de conocimientos y criterios en la vocación.	a) Docente en formación b) Reflexión continua, acerca de su formación inicial c) Diversidad de conocimientos autónomos en la formación del docente d) Vocación de la enseñanza docente.
4. Docente como modelo: experiencias de aprendizaje a partir de los otros.	a) Docente como modelo; b) Aprendizaje a partir de los otros; c) Experiencia de aprendizajes a partir de la práctica inicial; d) Establece criterios de docentes formadores; e) La experiencia como formación.

Fuente: Elaboración propia

**Figura 2**  
Convicción pedagógica



Fuente: Elaboración propia

**Categoría 1. Convicción pedagógica: Un aprendizaje bidireccional desde los episodios de reflexión**

De acuerdo a la figura 2, se identifica que la convicción pedagógica, es una constante en los estudiantes de la carrera pedagogía en educación básica, desde el anhelo de ser un buen profesor. Se asume, que es una de las profesiones más demandantes que existe, puesto que es una actividad de tiempo completo, que obliga a tener una preparación para enfrentar la sala de clases y entregar los conocimientos tanto de manera académica como el trabajar con ellos de manera emocional. Desde los relatos se señala: “Yo quiero que se den cuenta que uno no es una persona ajena a ellos, quiero crear un lazo, y que haya confianza, que sea un conjunto” (Ent 7/Suj: est/4:2). El saber innovar con actividades de interés significa un reto, y con mayor fuerza si se espera dejar un aprendizaje significativo en el educando (Ausubel, 1963). Esto es parte de los compromisos adquiridos cuando hay convicción por la docencia.

**Figura 3**  
Quehacer pedagógico

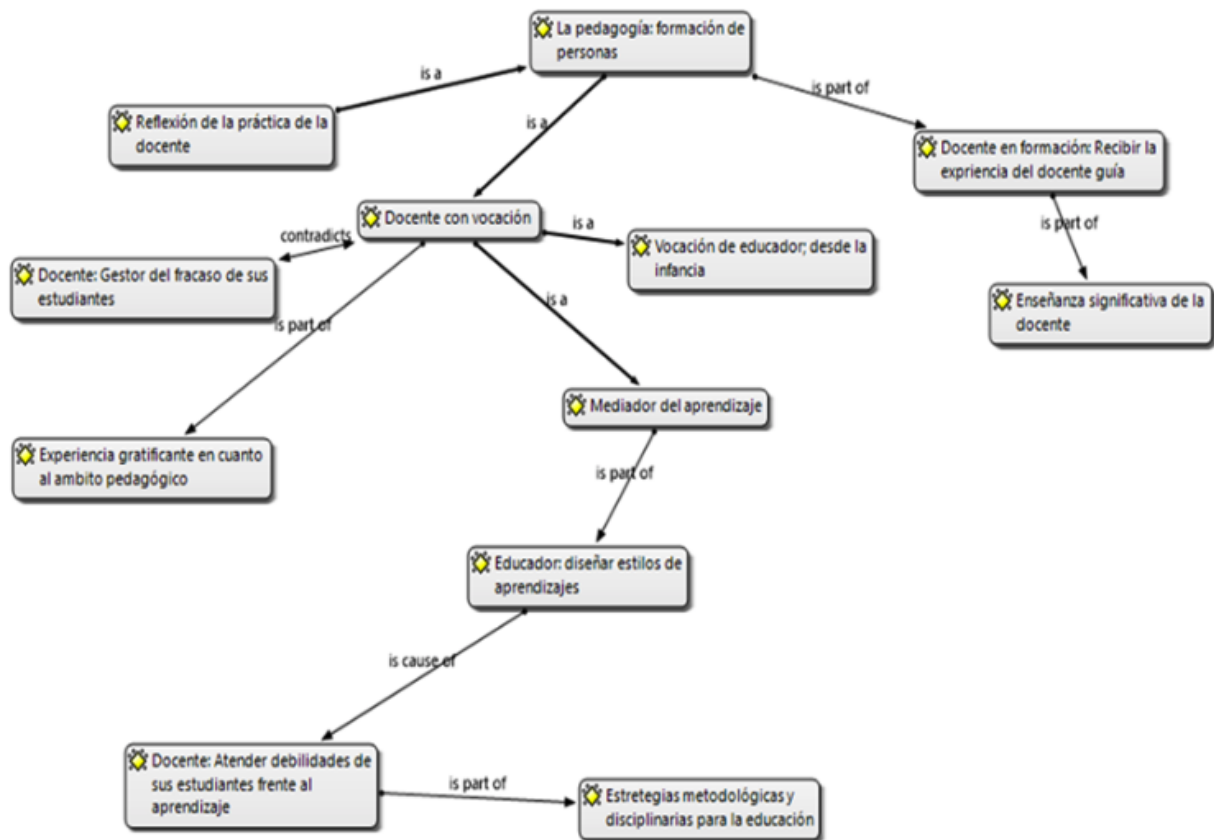


Fuente: Elaboración propia

**Categoría 2. Estrategias metodológicas: desarrollo de las competencias a través del quehacer pedagógico**

La competencia de acuerdo a McClelland (1973) es la forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo. Tal premisa en el plano de la educación hace referencia a la reflexión constante que se debe hacer sobre el desempeño que se tiene como docente, al igual que la renovación de las estrategias para la enseñanza de los contenidos. Lo anterior se reafirma con el siguiente testimonio: “De mi práctica, ahora la primera práctica que empiezo la progresiva, lo que quiero aprender es llevarme bien con los niños, manejarse más en el aula porque eso todavía con los años que me quedan voy a aprender el contenido digamos, pero quiero tratar de observar, comprenderlos cómo son ellos, cómo actúan y saber moverse más que nada eso, aprender cómo llevar la sala de clases” ( Ent 1/Suj:Est /1:17).

**Figura 4**  
Reflexión continua, acerca de su formación inicial

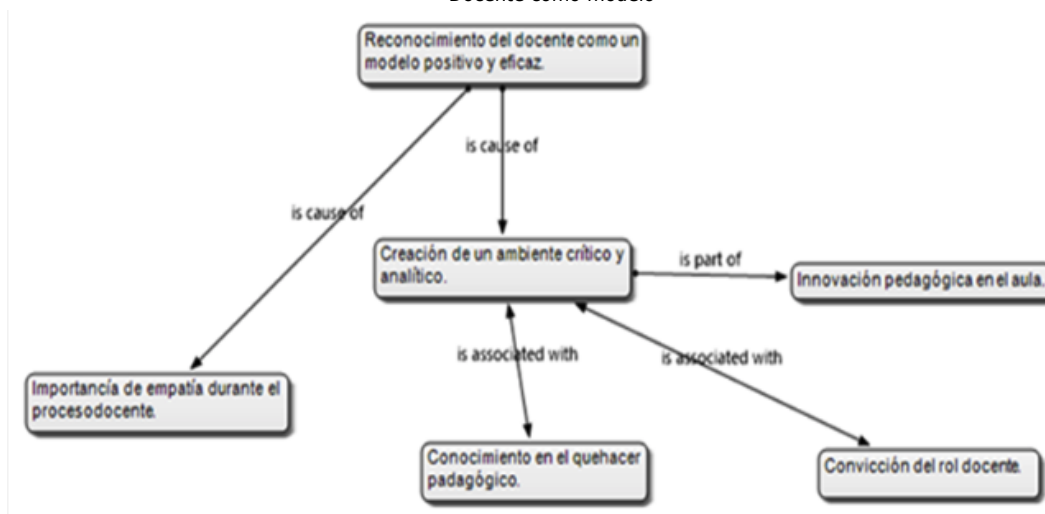


Fuente: Elaboración propia

### Categoría 3. Docente en formación: una reflexión continúa desde la diversidad de conocimientos y criterios en la vocación

La reflexión de la acción docente, implica un proceso de revisión sobre el propio desempeño en la sala de clase, un acto de pensamiento, es abstraerse para observar y debatir consigo mismo y tratar de explicar las propias acciones; es mirar críticamente lo que se hace, justificar cada una de las decisiones tomadas y profundizar desde el cuestionamiento propio, a fin de rectificar o tomar decisiones que pretenden en todo caso, mejorar la práctica docente (Chacón, 2006). Por lo tanto, el quehacer pedagógico debe estar sujeto a espacios de acción, discusión y cuestionamientos permanentes, para introducir diversas perspectivas acerca de la educación y la enseñanza y de cómo ser, en el ejercicio de la profesión (Smyth, 1989). Sin embargo, en los estudiantes predominan las reflexiones de tipo descriptivas, lo que significa que pueden identificar y nombrar lo solicitado e incluso aportar con características de los hechos o fenómenos que les afectan, pero tienen dificultades para analizarlos (Lara, 2019). En función de los discursos, se devela el siguiente relato: "En cuanto a mis compañeros el trato con ellos, yo me sentía muy bien, yo sentía que me gustaba la labor que hacía la profesora, que si bien era enojona yo sentía que la entendía, que yo entendía por qué actuaba de esa manera porque nosotros éramos desordenados, nos portábamos mal, y la profesora solo quería que nosotros aprendiéramos y de esta manera forma iba a hacer su trabajo de buena manera" (Ent 3/ Suj: Est/ 1:2).

**Figura 5**  
Docente como modelo



Fuente: Elaboración propia

### Categoría 5. Docente como modelo: experiencias de aprendizaje a partir de los otros

El rol docente es un tema emergente en la retórica educativa, principalmente porque invita a replantear el desempeño del educador en la sala de clase, pretendiendo con esto que sea "eficaz como agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador", puesto que se debe de mirar como un sujeto transformador de la sociedad (Hargreaves, 1994). No obstante, a partir de los relatos podemos señalar: "Yo con ese profesor compartí demasiadas cosas de amistad. Pero sabía que si se enojaba había que agachar el moño, pero de una. Y el profesor de historia era un tipo súper sabio; súper intelectual y además como que era joven, entonces como que mezclaba jovialidad con esa seriedad que te entregaba de repente. Este profe es otro de mis modelos de adolescencia" (Ent1: Suj: Ent: 1:1).

---

## 4. Conclusiones

De acuerdo con el análisis de los datos construidos durante el desarrollo de la investigación, es factible concluir que, las prácticas formativas de los estudiantes en formación pedagógica se ven afectadas cuando asumen el rol de docente y se enfrentan a los desafíos de la enseñanza y la diversidad de estrategias a las que acuden para mantener la atención de los estudiantes de los centros de práctica.

La práctica progresiva y la reflexión constante del ejercicio docente, son dos acciones que deben convertirse en cotidianidad, y así categorizar aquellas instancias que propician aprendizajes significativos y un cambio de paradigma sobre la profesión docente, recordando que este aprendizaje es bidireccional y tiene que ser completamente activo, un proceso trascendente, que contemple las relaciones que hay en el aula. Construyendo así un espacio seguro y basado en la cultura escolar como ser un ente reflexivo y así poder lograr los aprendizajes esperados. Es importante hacer hincapié que la educación es un proceso de diálogo constante, que emerge de las relaciones de los diferentes actores de la comunidad educativa, a partir de las experiencias que se generan en la cotidianidad.

---

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. C. (2011). Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: relatos y modelos entramados. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717469016>
- Ausubel, D. G. (1963). Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning1. *Journal of teacher education*, 14(2), 217-222. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002248716301400220>
- Ávalos, B. (2003). La formación docente inicial en Chile. Santiago: Ministerio de Educación.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123-141. doi: 10.1080/14623943.2014.982525
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J. y Vilá, R. (2012). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla S.A
- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Cornejo, J., & Fuentealba, R. (2008). Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?: Ediciones Univ. Católica Silva Henríquez.
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S., & Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 71-86. doi: 10.4067/S0718-07052014000200005
- Correa-Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 50(2). Recuperado de: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/41/21>
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15(1), 44-54. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968869>
- Danielowich, R. (2007). Negotiating the conflicts: Reexamining the structure and function of reflection in science teacher learning. *Science Education*, 91(4), 629-663. doi: 10.1002/sce.20207
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*: Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*: Paidós, Barcelona.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading (Massachusetts), AddisonWesley Pub Co.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Flores, R. (2009). *Observando Observadores: Una Introducción a las Técnicas Cualitativas de la Investigación Social*. Ediciones UC.
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants: questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*: Presses Université Laval.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (eds.). (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal
- Gurdián, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. INIE.
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and teacher education*, 10(4), 423-438. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X9490023X>
- Imbernón, F. (1997). La formación del profesorado: ciertas confusiones y algunas evidencias. *Aula de Innovación Educativa*, n. 62.
- Kuswandono, P. (2017). Reflective Practices for Teacher Education. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 15(1), 49-162. doi: 10.24071/llt.2012.150102
- Lara, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 4-25.
- Ley, N. 20.370. (2009). CHILE. Ley General de Enseñanza. Ministerio de Educación, Santiago, Chile: septiembre.

- Ley, N. 20.903. (2016). Crea El Sistema De Desarrollo Profesional Docente Y Modifica Otras Normas. (En línea). Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar>
- Manzini, J. L. (2000). Declaración de Helsinki: principios éticos para la investigación médica sobre sujetos humanos. *Acta bioethica*, 6(2), 321-334.
- Marcelo, C. (1994). Formación del profesorado para el cambio educativo: PPU Barcelona. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Carlos\\_Marcelo/publication/256194929\\_Formacion\\_del\\_Profesorado\\_para\\_el\\_Cambio\\_Educativo/links/02e7e521f1a3f866d2000000/Formacion-del-Profesorado-para-el-Cambio-Educativo.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Marcelo/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo/links/02e7e521f1a3f866d2000000/Formacion-del-Profesorado-para-el-Cambio-Educativo.pdf)
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for" intelligence.". *American psychologist*, 28(1), 1. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.315.7091&rep=rep1&type=pdf>
- Ministerio de Educación. (2008). Marco para la Buena Enseñanza [Documento]. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>
- Ministerio de Educación. (2012). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Santiago de Chile: LOM.
- Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133.
- Pérez, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. En Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 93-114
- Pochet, R. (2000). La evaluación temática como una forma de análisis. Recuperado de: *Discurso y análisis social: Métodos cualitativos y técnicas de análisis*. 1 edición. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1998). Social representations, discourse analysis, and racism. *The psychology of the social*, 138-155.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan: Paidós Ibérica.
- Schutz, A. (1993). La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Paidós.
- Skjong, R., & Wentworth, B. H. (2001). Expert judgment and risk perception. In *The Eleventh International Offshore and Polar Engineering Conference*. International Society of Offshore and Polar Engineers.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of teacher education*, 40(2), 2-9. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002248718904000202>
- Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. 2. ed. Madrid: Morata.
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la educación* (34), 203-215. Recuperado de [http://repositoriodigital.uct.cl/bitstream/handle/10925/911/DOCENTES\\_TAGLE\\_2011.pdf?sequence=1](http://repositoriodigital.uct.cl/bitstream/handle/10925/911/DOCENTES_TAGLE_2011.pdf?sequence=1)
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1): Paidós Barcelona.
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills: CA: Sage publishing.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220(44-49). Recuperado de: <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>

- 
1. Magister en Educación. Académica de la Facultad de Educación, Universidad San Sebastián, Concepción, Chile. [Cecilia.Mena@uss.cl](mailto:Cecilia.Mena@uss.cl)
  2. Magister en Educación. Académica de la Facultad de Educación, Universidad San Sebastián, Concepción, Chile. [angelicatroyanoa@gmail.com](mailto:angelicatroyanoa@gmail.com)
  3. Doctor en Ciencias de la Motricidad Humana. Académico del Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Universidad de Los Lagos, campus Puerto Montt, Chile. Grupo de Investigación AFSYE, Universidad Adventista de Chile. [claudio.hernandez@ulagos.cl](mailto:claudio.hernandez@ulagos.cl)
  4. Doctor en Educación. Académico de la Facultad de Filosofía, Escuela de Educación Física, Universidad Austral de Chile / Programa de Doctorado en Educación, Universidad SEK, Chile. [sebap988@hotmail.com](mailto:sebap988@hotmail.com)
  5. Doctor en Educación. Académico del Departamento de Educación, Universidad de los Lagos, Osorno, Chile. [asepulve@ulagos.cl](mailto:asepulve@ulagos.cl)
  6. Magister en Educación. Académica del Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Universidad de Los Lagos, campus Puerto Montt, Chile. [hanrriette.carrasco@ulagos.cl](mailto:hanrriette.carrasco@ulagos.cl)

---

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015  
Vol. 41 (Nº 02) Año 2020

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](mailto:webmaster)]

[revistaESPACIOS.com](http://revistaESPACIOS.com)



This work is under a Creative Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0 International License