

Formación práctica del profesorado de Lengua y Literatura: hacia un modelo didáctico y colaborativo para la enseñanza de la literacidad

Practical training for language and literature teachers: Towards a didactic and collaborative model for teaching literacy

Mauricio Castro-Cifuentes*

Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile / Universidad de Salamanca. Salamanca, España
mcastro@ubiobio.cl / mcastro@usal.es
ORCID: 0000-0001-7275-2875

Citar como: Castro-Cifuentes, M. (2025). Formación práctica del profesorado de Lengua y Literatura: hacia un modelo didáctico y colaborativo para la enseñanza de la literacidad. *Desde el Sur*, 17(2), e0021.

RESUMEN

El estudio examina la formación inicial de 32 futuros docentes de Lengua y Literatura de una universidad en Chile, a partir de una estancia intermedia en centros educativos bajo una metodología en duplas ($n = 16$). Tiene por objetivo analizar las concepciones de trabajo colaborativo de profesores en formación, considerando trayectorias previas, enfoques y estrategias efectivas. La investigación sigue un diseño cualitativo y emplea la técnica de análisis temático. Los resultados revelan que las experiencias vividas durante la escolarización marcan modelos de comprensión para instalar estrategias de aprendizaje colaborativo. Asimismo, se observa una diferencia entre las actividades implementadas por los profesores colaboradores y los profesores en formación. Por otro lado, se concluye que la coenseñanza es una metodología presente en el 73 % de las aulas de práctica, aunque con variaciones en los niveles de significatividad. Finalmente, la investigación propone un modelo formativo de práctica colaborativa.

* Autor corresponsal: Mauricio Castro-Cifuentes, Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile. Correo: mcastro@ubiobio.cl

PALABRAS CLAVE

Formación de docentes, práctica pedagógica, lengua materna, enseñanza de la lengua materna

ABSTRACT

The study examines the initial training of 32 future Language and Literature teachers of a university in Chile, from an intermediate stay in educational centers under a methodology in pairs (n=16). Its objective is to analyze the conceptions of collaborative work of teachers in training, considering previous trajectories, models and effective strategies. The research follows a qualitative design and employs the technique of thematic analysis. The results reveal that the experiences lived during schooling mark models of understanding to install collaborative learning strategies. Likewise, a difference is observed between the activities implemented by the collaborating teachers and the trainee teachers. On the other hand, it is concluded that co-teaching is a methodology present in 73% of the practice classrooms, however, with variations in the levels of significance. Finally, the research proposes a formative model of collaborative practice.

KEYWORDS

Teacher training, pedagogical practice, mother tongue, mother tongue teaching

Introducción

La evidencia actual confirma el impacto significativo de las prácticas docentes en la calidad del aprendizaje de los estudiantes, y destaca el poder transformador del profesor (Born, 2019) como agente clave del triángulo didáctico. Esto ha intensificado la reflexión y el debate sobre la formación inicial docente (FID, en adelante), a partir de la generación de políticas de fortalecimiento que pretenden afianzar la relación entre la teoría y la praxis, ya que la escasa articulación provoca una fragmentación de los saberes específicos (Segatto, 2019). Además de los constructos teóricos, el profesorado requiere de una fase práctica, entendida como un dispositivo de formación docente (Almeyda, 2016) que no se reduce únicamente a la aplicación de los saberes vinculados a una teoría, sino que se posiciona como un ambiente para la generación de epistemes (Tardif, 2004); es decir, se releva la comunión teórico-práctica en la tarea de enseñar. La preocupación por la calidad de la FID va en aumento (Rivero *et al.*,

2019) y, con ello, las investigaciones que analizan el divorcio entre la teoría y la praxis formativa en las carreras de pedagogía (Russell, 2014; Feiman y Nemser, 2001; Zeichner, 2010; Ruffinelli *et al.*, 2017) se detienen en diversas aristas del fenómeno, a fin de lograr una comprensión más holística. Algunos estudios abordan la organización curricular de los planes formativos y las escasas instancias dialécticas entre las asignaturas teóricas y las prácticas (Silene *et al.*, 2020, Hirmas, 2014), mientras que otros abordan la función de los profesores supervisores (Andreucci, 2013) y, con ello, los modelos de acompañamiento/tutoría que emergen, así como el nivel del impacto en la instancia de aprendizaje. Sin embargo, un área incipiente y de baja cobertura investigativa corresponde a la articulación entre las instituciones formadoras y los centros de práctica (Bastías y Iturra-Herrera, 2023).

Por todo ello, la dimensión praxeológica del profesorado es un área que requiere de pronta intervención, pues dejó de ser un espacio minoritario al interior de las mallas curriculares de las carreras de pedagogía; en efecto, se erige como un componente imprescindible de las trayectorias FID que dialoga con lo establecido en la Ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente. Dicho proceso, en su orgánica, para Grossman (2024), debe considerar una pedagogía específica que se oriente a la formación docente basada en la práctica, que valora el empleo de estrategias como el uso de representaciones, simulaciones y modelamiento docente. Todas estas acciones y, por consiguiente, el foco centrado en la praxis tributan a la configuración de una identidad docente (Gholami *et al.*, 2020). Con ello, la implementación de prácticas tempranas en la FID es una de las actuales preocupaciones en la materia educacional. Así lo demuestran las directrices nacionales como los criterios y estándares para la acreditación de programas de pedagogía (CNA, 2023), donde se explicita que las carreras deben diseñar, implementar y monitorear un sistema oficial para la formación práctica, en vínculo con el perfil de egreso, y además generar un sistema de acompañamiento y seguimiento.

Con base en lo expuesto, el presente estudio tiene como objetivo analizar las concepciones sobre trabajo colaborativo de profesores en formación, considerando trayectorias previas, enfoques y estrategias efectivas, a fin de proponer un modelo de formación práctica que combine una orientación didáctica y colaborativa en el marco de la asignatura de Lengua y Literatura.

Marco teórico

Claves de la transposición didáctica

Es evidente que en la FID el saber disciplinario tiene un rol central, en tanto permite la solidez académico-profesional en materia de competencias técnicas. Se constituye como objeto de saber que, a partir de un proceso de transposición didáctica, adquiere la categoría de objeto de enseñanza (Chevallard, 1998). Este conocimiento escolar es una adaptación del conocimiento científico y se logra mediante procesos de reducción, simplificación y reformulación de constructos (Álvarez, 2013). En este sentido, la dotación disciplinaria que adquiere el profesor necesita de un ejercicio praxeológico que implique entendimiento del contexto escolar; en particular, del estado inicial del ambiente de aprendizaje, pues la dialogicidad, inherente en la transposición didáctica, no responde a una preconcepción discursiva, sino a un modelamiento situado en la escuela. Para Camps y Ruiz (2011), la transposición es consustancial al proceso de enseñanza, puesto que el conocimiento requiere de una recontextualización y secuenciación. El primer fenómeno responde al peso contextual del dominio científico, ya que el espacio donde se genera conocimiento es diferente del que se enseña; el segundo proceso, en tanto, se aboca a considerar la gradualidad con que se enseñan los saberes, pues no se puede pretender que estos se incorporen de una sola vez. Con ello, surge la parcelación del objeto de enseñanza, es decir, la desincretización.

Habilidades para el siglo XXI

El desarrollo de un currículum competencial para el siglo XXI (Erstad y Voogt, 2018) es uno de los enfoques centrales de la política educativa del último tiempo (Mineduc, 2019). Se pretende el desarrollo de habilidades y competencias académicas en los discentes que, a su vez, puedan proyectarse en otros planos (personales y laborales). Con esto, se entiende que su presencia no se limita exclusivamente a los espacios formales de aprendizaje, sino que trasciende a una cotidianeidad.

Uno de los móviles de la agenda educativa actual se relaciona con la adquisición y el desarrollo de competencias para la vida (OCDE, 2019), por sobre dominios únicamente factuales. El interés competencial de carácter holístico entabla puentes con las preocupaciones de la Agenda 2030, en materia de inclusión, calidad y equidad (ONU, 2019). El interés se confronta con la acumulación de saberes parcelados, carentes de intersecciones dialógicas que, en efecto, producen nuevo conocimiento. Esta mirada, que atiende a los dominios procedimentales, no desplaza el saber conceptual, sino que lo ubica en un espacio necesario para el desarrollo de nuevos conocimientos. Bajo este contexto, en Chile, la aparición de las Bases

Curriculares abre espacios para tensionar la noción de aprendizaje y, en consecuencia, los enfoques que marcaban pauta en el ejercicio docente.

Ahora bien, en la noción de competencia se reconoce una dificultad conceptual, pues su definición es confusa (Angulo y Redon, 2011), al traslocarse con otros términos como habilidad, conocimiento destreza y actitud, que, a juicio de Hipkins (2006), son integrados en este constructo más amplio. Climent y Bonilla (2010), por su parte, aluden a que «competencia» y «habilidad» deben situarse en un contexto para su operacionalización; asimismo, añaden que se debe tener en cuenta que el concepto originario en inglés («*skill*») es empleado para referirse indistintamente a habilidades, destrezas, competencias, aptitudes y talentos.

En Chile, la más reciente actualización curricular se implementó en 2019 para los niveles de 3.º y 4.º medio, con énfasis en el trabajo competencial. El nuevo instrumento curricular explicita el desarrollo de habilidades para el siglo XXI y las posiciona como un elemento central para comprender los cambios globales en materias diversas. Estas habilidades dan cobertura a las nuevas formas de acceder al conocimiento, de aprender y de participar en sociedad (Mineduc, 2019), en la medida en que se reconoce su carácter social (Rigby y Snachis, 2006).

La configuración ministerial establece conexiones con el enfoque basado en competencias clave (Delors, 1996;), competencias del siglo XXI (Almerich *et al.*, 2018; Almerich *et al.*, 2020; Binkley *et al.*, 2012; Fadel *et al.*, 2016) y competencias básicas (Unesco, 2015), en el entendido del tratamiento indistinto del término (Climent y Bonilla, 2010). Las habilidades mencionadas son: maneras de pensar: creatividad, pensamiento crítico y metacognición; maneras de trabajar: colaboración y comunicación; herramientas para trabajar: alfabetización digital y alfabetización en información; maneras de vivir el mundo: ciudadanía local y global; vida y carrera y responsabilidad personal y social (Mineduc, 2019). Para Montenegro (2022), la concepción de habilidad propuesta en los documentos ministeriales de Chile se inserta en un panorama global donde se reconocen cuatro habilidades superiores que producen otras subhabilidades; a saber, pensamiento ejecutivo, pensamiento resolutivo, pensamiento crítico y pensamiento creativo.

Las habilidades para el siglo XXI, en el escenario educacional chileno, trazan metas comunes al interior de las asignaturas del currículo. Este desarrollo no anula el trabajo de habilidades específicas, sino que permite una complementariedad orgánica que favorece el conocimiento de lenguajes disciplinares; además, «son transferibles a otros contextos, de manera que se constituyen en un aprendizaje para la vida» (Mineduc, 2019, p. 25). Por lo tanto, su inserción en las micropolíticas de aula es imprescindible

para adquirir un repertorio de herramientas que permitan al estudiante desenvolverse en un contexto ampliamente incierto y volátil. Este cambio curricular —y de enfoque— es una tarea pendiente para los organismos y requiere que se plasme en sus reformas educacionales (CEPAL, 2019).

Aprendizaje colaborativo: alcances teóricos

A partir de lo enunciado, el Mineduc (2019) propone la colaboración como una meta transversal para el desarrollo de habilidades para la vida. Esta práctica considera el diálogo de saberes y esfuerzos conjuntos para la resolución de un problema educativo que puede proyectarse como una situación-problema real; encuentra sus postulados, fundamentalmente, en la teoría sociocultural de Vygotsky. Para Barkley (2007), la colaboración consiste en trabajar con otras personas, ya sea en parejas, pequeños o grandes grupos y, comúnmente, recibe diversas denominaciones, entre ellas aprendizaje cooperativo, aprendizaje en equipo, aprendizaje en grupo o aprendizaje con la ayuda de compañeros. Para esta actividad es clave la interdependencia positiva, la promoción de la interacción entre los integrantes del equipo y la responsabilidad individual (Johnson y Johnson, 1999). El aprendizaje colaborativo, entonces, constituye un modelo interactivo que invita a los discentes a construir juntos, a partir de diversas tareas específicas (Revelo, 2018).

Si bien en la práctica esta metodología puede homologarse con la de naturaleza cooperativa, existen diferencias que se explican desde las epistememas (Brufee, 1995). Para Delgado (2015), en el aprendizaje colaborativo los estudiantes diseñan sus instancias de interacción y mantienen conocimiento de las decisiones, mientras que en el aprendizaje cooperativo el profesor direcciona las actividades y los roles que desempeñan los integrantes de un equipo; su función es más vertical con cierta escasez de flexibilidad. Roselli (2016) añade que la cooperación se vincula más con la división de roles y tareas; en cambio, la colaboración apunta a un proceso colectivo desde el comienzo al término de la actividad. No obstante, en la actualidad el tratamiento de ambos constructos se realiza de manera indiscriminada, pues el aprendizaje colaborativo se nutre de algunos postulados teóricos del cooperativo, o bien, muchos de estos son adaptados en la práctica. Un punto en común que se reconoce en ambas variantes es el carácter constructivista.

El aprendizaje colaborativo se levanta como una metodología de aula arraigada en los principios de la nueva escuela (Díaz-Barriga, 2012). Esta aproximación moviliza y transforma las dinámicas tradicionales de enseñanza, centradas en el docente, hacia un modelo que promueve la participación activa y conjunta del estudiantado. Por consiguiente, los alumnos

se comprometen con el aprendizaje, poniendo en ejercicio habilidades como la comunicación y negociación (Gros, 2000).

Metodología

El estudio sigue una metodología cualitativa, puesto que pretende la comprensión de fenómenos a partir del sentido que le otorgan los sujetos (Vasilachis, 2006; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023); se ajusta a un paradigma fenomenológico, en la medida en que se detiene en el estudio de las esencias, dando explicación a los significados con los que se convive (Rodríguez *et al.*, 1999). Específicamente, responde a la fenomenología de orientación pedagógica (Van Manen, 2016), en tanto que busca dar significancia a experiencias del contexto educativo a partir de la teoría de lo único, vale decir, «un conocimiento que posibilite afrontar la unicidad de cada experiencia pedagógica a la que se enfrenta el educador: padre, madre o profesor» (Ayala, 2008, p. 414).

Para el estudio e interpretación se emplea la técnica del análisis temático (Boyatzis, 1998; Braun y Clarke, 2006), entendido como un tipo de procesamiento cualitativo, por medio de identificación de patrones y el establecimiento de temas-subtemas (Alhojailan, 2012; Aronson, 1995). Constituye, en efecto, una manera de procesar información cualitativa con orientación fenomenológica social (Mieles *et al.*, 2012). Específicamente, los datos fueron analizados de forma inductiva mediante codificación abierta e implicó segmentarlos y etiquetarlos detalladamente, lo que permitió que las categorías fueran emergiendo desde el material verbal. Una vez agrupados los códigos se clasificaron en temas más amplios (categorías). Este proceso se repitió en dos iteraciones, a fin de construir el organizador gráfico que se muestra en la figura 1.

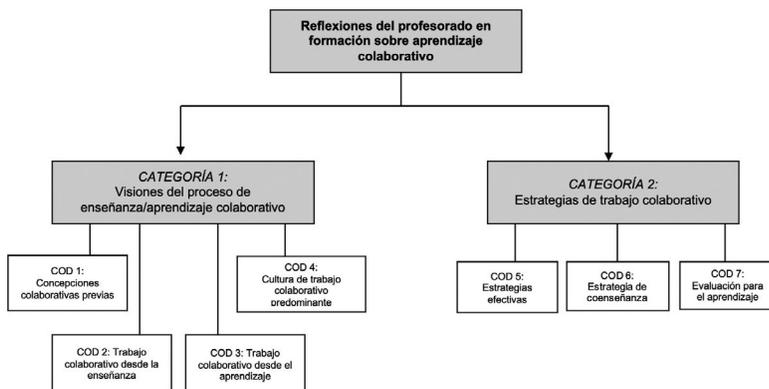


FIGURA 1. Organizador gráfico de categorías y códigos

Participantes

La muestra corresponde a una de tipo no probabilístico-intencionado, ya que los sujetos formaban parte de un curso de pregrado de la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de una universidad del centro-sur de Chile. La investigación se abre espacio desde la estancia de práctica profesional intermedia de 26 profesores en formación (PEF, en adelante), organizados en 16 duplas de trabajo, con el objetivo de desarrollar competencias de colaboración, tanto desde el desarrollo profesional, como de las estrategias dirigidas al proceso de enseñanza/aprendizaje. Desde el punto de vista operativo, fueron asignados a establecimientos educativos de diferentes dependencias: municipales y particulares subvencionados, y con diferente modalidad educativa: científico-humanista (CH), técnico profesional (TP) y educación para personas jóvenes y adultas (EPJA). En relación con la muestra, por una parte, un 63 % realizó su práctica en colegios particulares subvencionados, mientras que un 37 % en colegios municipales, y, por otra, un 62 % realizó su estancia en un colegio científico-humanista, un 31 % en colegios técnicos-profesionales y un 6 % en colegios de educación de adultos. A continuación, se muestra una tabla que detalla la situación de las duplas de profesores, el nivel escolar asignado, tipo de establecimiento y modalidad educativa.

TABLA 1. Distribución de PEF por centros de práctica

PARTICIPANTES	NIVEL EDUCATIVO	TIPO DE DEPENDENCIA	MODALIDAD EDUCATIVA
DUPLA 1	2.º medio	Particular subvencionado	Técnico-profesional
DUPLA 2	7.º básico	Municipal	Científico-humanista
DUPLA 3	2.º medio	Particular subvencionado	Técnico-profesional
DUPLA 4	1.º medio	Particular subvencionado	Científico-humanista
DUPLA 5	2.º medio	Particular subvencionado	Educación de adultos
DUPLA 6	2.º medio	Particular subvencionado	Científico-humanista
DUPLA 7	2.º medio	Municipal	Científico-humanista
DUPLA 8	1.º medio	Particular subvencionado	Técnico-profesional
DUPLA 9	7.º básico	Municipal	Científico-humanista
DUPLA 10	7.º básico	Municipal	Científico-humanista
DUPLA 11	1.º medio	Particular subvencionado	Técnico-profesional
DUPLA 12	4.º medio	Municipal	Científico-humanista
DUPLA 13	3.º medio	Particular subvencionado	Técnico-profesional
DUPLA 14	8.º básico	Particular subvencionado	Científico-humanista
DUPLA 15	8.º básico	Municipal	Científico-humanista

Para la realización del estudio, se solicitó a cada participante la firma de un consentimiento informado. En el documento que se dio a conocer se detalló el objetivo de la investigación, los procedimientos y la confidencialidad en el tratamiento de los datos. Cabe aclarar que, previo a ello, los materiales e insumos fueron presentados al Comité Académico de la Línea de Formación Práctica de la carrera, que concluyó y validó la rigurosidad del trabajo.

La recogida de información utilizó un cuestionario escrito (individual) elaborado a partir de lineamientos pedagógicos del género discursivo informe de práctica, el cual tiene por objetivo «la constatación de una etapa del proceso formativo» (Castro-Cifuentes, 2024, p. 194); en este sentido, el término de la etapa de práctica profesional intermedia. El cuestionario se componía de 13 preguntas y formaba parte de una de las secciones del informe, las cuales tenían por objeto promover la reflexión metacognitiva. Se trabajó con un total de 32 escritos.

Resultados

En relación con el objetivo propuesto, se establecieron códigos pertenecientes a dos grandes categorías: visiones del proceso de enseñanza/aprendizaje colaborativo (cuatro códigos) y estrategias de trabajo colaborativo (tres códigos). Para efectos del análisis, cada mención a los participantes se enuncia con el rótulo «Participante», más su número de informe.

La primera categoría recibe el nombre de «visiones sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje colaborativo» y se identificaron cuatro códigos: (1) concepciones colaborativas previas, (2) trabajo colaborativo desde la enseñanza, (3) trabajo colaborativo desde el aprendizaje, y (4) cultura de trabajo colaborativo predominante.

Codificación 1: concepciones colaborativas previas

En el primer código, se agruparon los temas relacionados con las concepciones formativas previas, en el sentido de modelos y creencias que han impactado en la construcción del concepto de aprendizaje colaborativo. En las respuestas, los profesores en formación reconocieron como experiencia relevante las dinámicas escolares que vivenciaron durante su etapa como estudiantes, fundamentalmente, en educación básica y media. De forma adicional, se mencionó la educación preescolar y su rol de apertura en la trayectoria educativa: «Las ideas y modelos de trabajo colaborativo nacen desde el comienzo de estudio prekínder y kínder hasta

la actualidad en educación superior, siempre aprendiendo cada día» (Participante 21).

Asimismo, los PEF destacaron las metodologías que implementaban sus profesores; por ejemplo, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): «Durante la enseñanza media sí tuve prácticas de trabajo colaborativo, sobre todo en asignaturas del área humanista. Recuerdo que el profesor de Artes Musicales terminaba cada semestre con proyectos que nos enfrentaba a trabajar colaborativamente» (Participante 1). Se daba espacio para el reconocimiento de prácticas desde la transversalidad disciplinaria, es decir, no se limitaba la construcción de la concepción previa solo al área de Lengua. «Las ideas de trabajo colaborativo en general nacen de mis experiencias trabajando en equipo durante mi época escolar, la realización de constantes proyectos de Ciencias y Matemáticas, días del libro y aniversarios del colegio» (Participante 13).

Por otro lado, desde sus relatos, se observa que los PEF tuvieron experiencias de coenseñanza: «Mis ideas nacen desde mi enseñanza media, más en concreto en 3.º y 4.º medio, ya que se implementó la codocencia en mi establecimiento» (Participante 18). Esta estrategia de trabajo, para los docentes en formación, constituyó un aporte en la construcción de sus concepciones previas: «Tuve la oportunidad de tener en el aula a dos docentes en por lo menos cuatro asignaturas, por lo que asumía que el trabajo colaborativo con docentes consistía en eso» (Participante 14).

Codificación 2: trabajo colaborativo (TC) desde la enseñanza

Respecto al segundo código, trabajo colaborativo desde la enseñanza, se consideraron dos temas comunes a la enseñanza en aulas colaborativas. Por un lado, la percepción de los estudiantes en relación con la modalidad de coenseñanza y la efectividad que le otorgaron a esta etapa de práctica intermedia y, por otro, los modelos praxeológicos previos, vivenciados en su trayectoria escolar.

Para el primer tema, los profesores en formación señalaron que el trabajo en duplas favorece la didáctica de una clase y mejora las habilidades profesionales. Se indicó que «la modalidad en duplas es bastante efectiva para generar confianza dentro del aula. Tener a una dupla resulta un gran apoyo a la hora de compartir ideas o dudas en relación con la labor docente» (Participante 9). «Se pueden compartir y hacer reflexiones en conjunto sobre las vivencias, aprendizaje y conocimiento adquirido» (Participante 20). También algunos de las participantes sostuvieron que el trabajo en duplas promueve el desarrollo de competencias socioemocionales, en la medida en que se desarrolla la contención y la confianza profesional. Otras perspectivas se vincularon con actividades de preparación de la

enseñanza; igualmente, los profesores adujeron que facilita los procesos de evaluación. Un punto diferente al analizado hasta el momento es manifestado por el 3 % de la muestra, quienes sostuvieron que el trabajo en duplas es perjudicial; se aleja de la realidad profesional y potencialmente perjudica la inserción al mundo del trabajo, ya que se realiza desde un panorama irreal: «La modalidad de duplas en el proceso de práctica es perjudicial e incluso innecesaria, ya que la realidad en el aula es distinta a como se plantea ahora y no siempre contaremos con la ayuda de un profesional de la educación» (Participante 29).

En relación con el segundo tema, los modelos praxeológicos vinculados con su enseñanza escolar, un 54 % de los participantes manifestó haber presenciado prácticas de enseñanza colaborativa en sus profesores, durante su escolarización. Por su parte, un 46 % indicó no experimentar tales dinámicas. Algunas de las menciones de trabajo colaborativo se vincularon con la instalación de la coenseñanza como práctica para el mejoramiento de resultados en asignaturas con fuerte peso en mediciones estandarizadas (Lenguaje y Matemática), así como el trabajo con profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE).

Codificación 3: trabajo colaborativo desde el aprendizaje

En cuanto al tercer código, trabajo colaborativo desde el aprendizaje, una de las preguntas exploró las actividades implementadas por el profesor guía del establecimiento (docente titular), que incidieron en el desarrollo de aprendizajes profundos en los educandos. Además, la segunda pregunta examinó las experiencias de aprendizaje significativo que los docentes en formación consideraron memorables durante su escolaridad. Respecto del primer tema, el 69 % estimó que las actividades colaborativas planificadas por los docentes colaboradores permitieron desarrollar aprendizajes. «Por medio del trabajo colaborativo se logró que cada estudiante pudiera generar una situación de aprendizaje más efectiva, además de una reflexión personal después de cada actividad» (Participante 11). Los profesores en formación, además, reconocieron que el trabajo entre pares favorece el *feedback* en los estudiantes: «Se generó un ambiente propicio y de confianza para generar reflexiones y retroalimentaciones que permitió a las posteriores clases hacerlas más dinámicas» (Participante 20). Adicionalmente, uno de los resultados relevó el impacto de la ayuda a la hora de comprender aspectos de la clase: «Los estudiantes, al trabajar con sus pares, podían comprender los contenidos desde puntos de vista más cercanos a su cotidianeidad» (Participante 7). Sin embargo, un 31 % de los participantes no vivenció instancias en las que se desarrollasen aprendizajes profundos. Al respecto, una de las apreciaciones se

detuvo en el empleo de estrategias cooperativas por sobre las colaborativas: «Si bien durante nuestra práctica se implementaron actividades con técnicas de trabajo colaborativo, no creo que hayan logrado el objetivo planteado, puesto que el trabajo aun así fue organizado de forma cooperativa» (Participante 8). De igual manera, una de las duplas de profesores enfatizó que las estrategias mecánicas en la enseñanza de la comprensión lectora no favorecen este principio del aprendizaje:

en el curso con el que estuvimos trabajando se llevaron a cabo solamente actividades que incluyeran comprensión lectora y dentro de estas no hubo algunas que generara algún impacto en el desarrollo de sus aprendizajes. La verdad es que más de una clase llegaba a ser monótona y aburrida para los jóvenes (Participante 5).

En relación con el segundo tema, un 50 % sostuvo haber experimentado actividades de trabajo colaborativo que impactaron en su formación como estudiantes del sistema escolar. Algunas de las actividades mencionadas se muestran en la tabla 2.

TABLA 2. Actividades de TC significativas en la trayectoria escolar

Comunicación	Trabajo colaborativo	
	Pensamiento crítico	Creatividad
- Informes de laboratorios	- Ejercicios para la toma de decisiones	- Creación de una empresa ficticia
- Escritura colaborativa	- Diálogos deliberativos	- Creación de sistema computacional
- Trabajos de investigación	- Debates	- Trabajos interdisciplinarios
- Presentación oral	- Talleres de análisis literario	- Creación de kamishibai
- Representación teatral		

Para efectos del análisis de resultados, se clasificaron acorde al vínculo con la habilidad predominante en la ejecución de la tarea, considerando el trabajo colaborativo como habilidad basal.

Codificación 4: cultura de trabajo docente predominante

Respecto del cuarto código, se exploró la cultura de trabajo predominante durante el periodo de práctica profesional. Cabe indicar que el análisis representa un estudio del contexto situado; por lo tanto, no busca cuestionar las estrategias (efectivas o no) que fueron empleadas por la dupla. Un 27 % declaró la presencia de una cultura individual; un 35 %, una cultura mixta; y un 38 %, una cultura colaborativa. Es llamativo que, en el caso de los dos últimos resultados, la colaboración se desarrolla desde los profesores de educación diferencial y, escasamente, desde un profesional de la misma área disciplinaria. En el 27 % se encuentran prácticas

donde se intenta realizar trabajo en duplas, pero falla en la organización de la enseñanza: «Si bien en algunas ocasiones el aula era compartida con profesoras pertenecientes al Programa de Integración Escolar, estas no se encontraban incluidas en el desarrollo de la clase, [y se limitaban] a apoyar a un par de estudiantes pertenecientes al programa» (Participante 9). Por otro lado, una dupla de PEF enunció la necesidad de transitar hacia un modelo integrado: «Evidenciamos una cultura de trabajo individual predominante; es por esto que en nuestras intervenciones intentamos potenciar el trabajo colaborativo o mixto» (Participante 24).

En cuanto a la segunda categoría, denominada «estrategias de trabajo colaborativo», se consideran tres codificaciones: (5) estrategias efectivas, (6) estrategia de coenseñanza y (7) evaluación para el aprendizaje.

Codificación 5: estrategias efectivas desde la enseñanza

La quinta codificación, estrategias efectivas desde la enseñanza, se estuvo en las actividades realizadas, en primera instancia, por el profesor colaborador y, luego, por los PEF. El énfasis radicó en la valoración que les atribuyeron a las estrategias planificadas en clases y si, en efecto, resultaron impactantes en la secuencia didáctica. El 23 % de los PEF no vivenció una estrategia significativa para el aprendizaje, mientras que un 69 % sí reportó aquello. Por su parte, un 8 % declaró que únicamente tuvo que realizar adaptaciones curriculares en las actividades propuestas por el docente colaborador. Del porcentaje de estrategias efectivas implementadas por el profesor colaborador (y reconocidas como memorables), la mayoría consideraban un aspecto procedimental como eje de la dinámica. En la tabla 3 se detallan las actividades.

TABLA 3. Actividades de TC significativas implementadas por docente colaborador

Actividades	Literacidad predominante	Vínculo didáctico-curricular
Friso literario	Escritura	Literatura
Podcast	Oralidad	Literatura
Argumentación oral	Oralidad	Argumentación
Salida a terreno	Oralidad	Literatura
Retroalimentación	Lectura	Práctica común
Pícnico literario	Oralidad	Literatura
Transformación de género discursivo	Escritura	Literatura
Lectura en voz alta	Oralidad	Literatura

Del total de actividades mencionadas, un 63 % se centró en el desarrollo de la oralidad y un 75 % tuvo como encuadre temático la literatura.

En cuanto a las estrategias implementadas con mayor grado de autonomía por los PEF, un 23 % consideró que no logró gestionar una dinámica colaborativa que impactara significativamente en el aprendizaje de sus estudiantes. El 77 % restante, por su parte, afirmó que las actividades detalladas en la tabla 4 sí contribuyeron al aprendizaje de los alumnos.

TABLA 4. Actividades de TC implementadas por PEF

Estrategia	Porcentaje general	Actividad
Organizar para aprender	5 %	Creación de mapa conceptual
Colaborar para aprender	20 %	Trabajo de investigación
		Tutorías entre pares
Tecnologías de la información y comunicación (TIC)	40 %	Retroalimentación en plataforma digital
		Análisis de productos audiovisuales
Leer y escribir para aprender	35 %	Creación de decálogo
		Escritura de carta al director
		Análisis de texto
		Actividad sobre gramática textual
		Actividad sobre diversidad léxica

Los resultados para esta codificación reportaron una alta valoración (40 %) para las estrategias de enseñanza que empleaban tecnologías de la información y comunicación (TIC). «Creo que como docentes aprovechamos la relación de los estudiantes con la tecnología. De esta forma, utilizamos aplicaciones como *Kahoot!* para impactar en los estudiantes» (Participante 8). Asimismo, en esta línea emerge el análisis de textos audiovisuales (capítulos de series): «Por ejemplo, el contestar una guía con recursos audiovisuales complementarios, la visualización y análisis de un extracto de capítulo» (Participante 24). La misma situación se informó para las actividades que involucraron la lectura y la escritura, con un 35 % de implementación.

Codificación 6: estrategia de coenseñanza¹

En este código, se analizó la estrategia de coenseñanza, tanto desde su grado de presencia/ausencia en el aula, como desde el enfoque predominante en caso de implementarla. Para este último punto, se utilizó la clasificación de enfoques propuesta por Friend *et al.* (2010), donde se distinguen dinámicas con menor y mayor grado de horizontalidad.

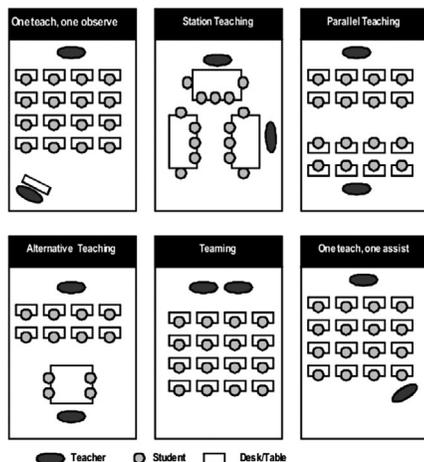


FIGURA 2. Enfoques de coenseñanza
Nota. Fuente: Friend *et al.* (2010)

La figura 3 muestra que un 73 % de los PEF sostuvo que detectó el empleo de estrategias de coenseñanza entre el profesor especialista y otro profesor o asistente de la educación. Por el contrario, un 27 % señala que no la vivenció durante su estancia en el centro.



FIGURA 3. Gráfico circular sobre estrategias de coenseñanza

¹ Es clave señalar que la coenseñanza solo hace referencia a una parte de la estrategia de trabajo colaborativo, pues se han dejado fuera la coplanificación y la coevaluación.

No obstante, se pueden delimitar tres niveles de significatividad de la estrategia; a saber, nivel 1: poco significativo, nivel 2: medianamente significativo, y nivel 3: significativo. Cabe precisar que todas las respuestas consideraron como eje de la coenseñanza al profesor de educación diferencial. Los tres niveles antes descritos se explicitan de la siguiente manera:

TABLA 5. Niveles de estrategias de coenseñanza

Nivel	Nivel 1: escasamente significativo o no significativo	Nivel 2: medianamente significativo	Nivel 3: significativo
Enfoque	Práctica accidental, poco situada y no planificada.	Práctica intermitente, situada, planificada para el enfoque de atención a la diversidad (contexto PIE).	Práctica regular, situada y planificada.
Ejemplo situado	Durante las primeras semanas la docente trabajó con el curso, <i>ni siquiera integró a la profesora PIE</i> ; sin embargo, cuando nos tocaba realizar la primera clase de docencia directa, la docente, junto con otro profesor de otro curso, realizaron una actividad en conjunto (Participante 13).	Durante algunas clases notamos la presencia de una docente del programa PIE que <i>apoyaba a un par de alumnos</i> ; sin embargo, <i>esta se veía relegada a trabajar con los estudiantes que están inscritos en dicho programa</i> . La docente a cargo realizaba la clase de forma individual, sin incluir a la profesora PIE ni a las practicas (Participante 9).	Pude evidenciar un trabajo coordinado entre el profesor titular y otros profesionales de la educación. <i>Cada uno tenía una determinada función en la sala de clases y a su vez se apoyaban durante el desarrollo de la clase.</i> [...] Fui testigo de codocencia, en la cual ambos profesionales eran quienes llevaban la clase <i>sin una relación jerárquica</i> que definiera los roles dentro del aula (Participante 30).

En relación con los enfoques de coenseñanza, los PEF identificaron los porcentajes indicados en la figura 4.

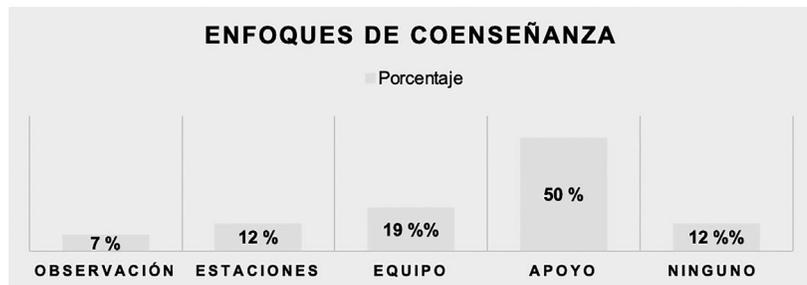


FIGURA 4. Gráfico de barra sobre enfoques de coenseñanza

Del total de seis enfoques, los profesores en formación solamente reportaron cuatro. Entre ellos, el de apoyo es el que más se repite (50 %). Quedan fuera del informe los enfoques de *grupo simultáneo* y *alternativo*. Asimismo, un 12 % de los PEF sostienen que no observaron enfoques.

Codificación 7: evaluación para el aprendizaje

La codificación final se detuvo en un análisis desarrollado por los PEF respecto del proceso evaluativo, considerando las principales metodologías e instrumentos. En cuanto a la primera parte, la evaluación colaborativa tuvo una marcada presencia con un 46 %, mientras que la individual, con un 35 %. A su vez, se enunció la metodología mixta (19 %) como una oportunidad para considerar instancias que contemplen las dos formas antes descritas. En cuanto a la segunda parte, los instrumentos empleados con mayor recurrencia fueron pruebas mixtas y rúbricas analíticas. Estas últimas se utilizaron para evaluar trabajos prácticos, como presentaciones orales y actividades sobre el plan lector.

Discusión y conclusiones

Como se indicó, en los resultados los PEF valoran positivamente que en su formación disciplinaria de Lengua exista una práctica intermedia que aborde los tópicos relacionados con trabajo colaborativo. «Considero que es fundamental tener esta práctica, puesto que permite aprender de forma colectiva durante el proceso de enseñanza, y se crea una construcción social del conocimiento al adoptar enfoques colaborativos» (Participante 30). Esto subraya lo clave de desarrollar instancias de análisis reflexivo por parte de las instituciones de educación superior, con foco en la mejora, acompañamiento y monitoreo.

Las trayectorias FID deberían transitar a la práctica progresiva con centralidad en el desarrollo de competencias y la reflexión crítica (Ponce y Camus, 2019), a fin de disminuir la brecha que aún persiste entre la formación pedagógica y la realidad escolar (Bastías-Bastías e Iturra-Herrera, 2022; Ruffinelli *et al.*, 2017; Rusell, 2014). No obstante, tal como lo reconoce Herrera (2023), para el contexto de la FID², existen diferentes niveles de reflexión docente: (1) prerreflexión, (2) reflexión superficial, (3) reflexión pedagógica y (4) reflexión crítica. El último nivel es el de mayor complejidad, pues involucra aspectos éticos, morales y centrados en analizar el impacto del ejercicio profesional en los educandos.

2 Si bien el estudio de Herrera (2024) se realiza con PEF de Ciencias, igualmente, los niveles de reflexión pedagógica pueden ser transferidos a otros dominios disciplinares, como el área de Lengua y Literatura.

En el caso de este estudio, se concluye que escasamente se logra el nivel 4 (crítico) y que las reflexiones se caracterizan, fundamentalmente, por un nivel 2 (superficial), es decir, una descripción de carácter anecdótico, y un nivel 3 (pedagógico), dado que los PEF reflexionan sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que implementaron durante su práctica. En esta línea, es importante considerar que, en general, a los profesores novatos les cuesta reflexionar en la acción, a diferencia de profesores expertos (Concha *et al.*, 2013). Por ello, sería interesante transitar a un modelo formativo que contemple la reflexión como pieza clave y que, a su vez, se fundamente en los postulados metodológicos de la didáctica de la lengua (Concha *et al.*, 2017).

Por otro lado, algunas de las concepciones sobre la colaboración nacen a partir de las experiencias previas de los PEF en el sistema escolar, de la mano de la figura de sus profesores y, por consiguiente, esta imagen memorable marca pauta para su ejercicio inicial docente. Las concepciones, además, dialogan con el sistema de creencias (Nespor, 1987; Pajares, 1992).

En el análisis también se profundizó en las actividades que los PEF consideraron significativas para su visión del trabajo colaborativo (tabla 2). Según un 50 % de los participantes, la gestión de actividades, desde la perspectiva de docentes, se fundamenta en estrategias memorables que vivenciaron en su etapa escolar. Asimismo, además de la positiva recepción, los PEF rescatan ejemplos de actividades que no se circunscriben únicamente a la asignatura de Lengua y Literatura, sino que consideran diversas áreas curriculares, inclusive de manera interdisciplinaria.

Igualmente, se repite en los informes que el aprendizaje experiencial, dado por la estancia en los centros de práctica, permite comprender con mayor profundidad esta metodología de trabajo. «En cuanto a las ideas y modelos de trabajo colaborativo, estos surgieron de diversas fuentes, como nuestra formación académica y la observación de prácticas anteriores que facilitaron nuestro desempeño» (Participante 20). «Gracias a los trabajos en equipo en la universidad y las prácticas que se realizan en duplas, he logrado concebir una idea de lo que es el trabajo colaborativo basado en la práctica y la teoría» (Participante 12).

Los datos recabados muestran que sí evidenciaron actividades de trabajo colaborativo promovidas por el profesor colaborador (tabla 3). La mayoría de ellas tuvo un vínculo con el plano literario y dominios procedimentales centrados en la oralidad. Adicionalmente, solo una de las dinámicas apuntaba al uso de TIC (creación de *podcast*); por su parte, los PEF reportaron que de las actividades implementadas durante su fase de docencia directa —y que consideran de impacto significativo para sus estudiantes—, un 40 % están mediadas por tecnologías. En este punto, puede

evidenciarse una leve variación entre los profesores en ejercicio y los que están en proceso de práctica, respecto del uso de TIC. Las razones pueden estar vinculadas a múltiples factores, tanto contextuales como formativos, y, en tanto, se está frente a un panorama complejo de estandarizar, dada la naturaleza del estudio. Sin embargo, algunas investigaciones son concluyentes respecto de las diferencias de perfiles de profesores, los aprendizajes que desarrollan los futuros docentes y la autoeficacia en uso de TIC (Tapia, 2020; Tapia *et al.*, 2023; Garrido-Miranda, 2018).

En cuanto a la coenseñanza, los participantes manifestaron que existían estrategias que propendían al trabajo colaborativo entre profesores; un 73 % se inclinó por esta respuesta, sin embargo, con claros cambios de enfoque (tabla 5), debido al nivel de complementariedad entre los profesionales. A su vez, la coenseñanza se vivenció desde enfoques de *observación*, *estaciones*, *equipo* y *apoyo* (figura 4). La mayor inclinación estuvo por el de *apoyo*, seguida por la de *equipo*. Cabe señalar que cada uno de estos enfoques responde a una racionalidad y manera de concebir las dinámicas colaborativas; por ejemplo, los de *observación*, *apoyo* y *estaciones* presentan una marcada jerarquía entre los docentes de la dupla, mientras que un enfoque de equipo se vincula con prácticas horizontales (Maldonado-Díaz, 2022).

El objetivo de este estudio fue indagar en las reflexiones de futuros profesores de Lengua y Literatura en relación con el trabajo colaborativo, vivenciado en una estancia de formación práctica, con la finalidad de proponer un esquema que fundamente una actividad de esta naturaleza, en vínculo con elementos del espacio macro, meso y microcurricular. De esta manera, se avanza en la propuesta de un modelo formativo que oriente la orgánica didáctico-curricular de una práctica con esta metodología. El constructo recibe por nombre Modelo de Práctica Colaborativa en Lengua para la Formación Inicial Docente (PCL-FID).

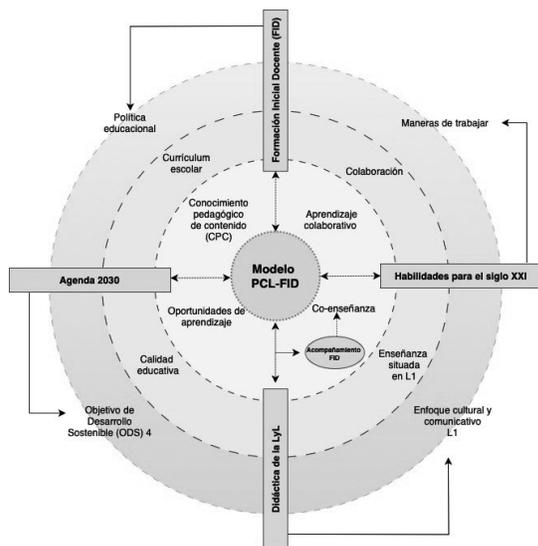


FIGURA 5. Propuesta de Modelo de Práctica Colaborativa en Lengua para la Formación Inicial Docente (PCL-FID)

El modelo contempla cuatro pilares y cuatro capas. Los primeros forman parte de los fundamentos de la propuesta: Formación Inicial Docente (FID), Agenda 2030, Didáctica de la Lengua y la Literatura, y Habilidades para el siglo XXI. Corresponden a los cimientos transversales a cada una de las capas y, desde la mirada didáctico-curricular, son centrales en un modelo de formación práctica, puesto que delimitan el marco externo que deben conocer las escuelas formadoras de profesores; por ejemplo: estándares pedagógicos y disciplinarios para la profesión docente, normativas específicas para las carreras de pedagogías, y agendas nacionales e internacionales de educación. Las esferas se explican de manera deductiva. Así, en un primer nivel (factores referenciales) se sitúan las realizaciones concretas de cada uno de los pilares en un nivel macrocurricular; a saber, *política educacional*, *OSD 4*, *enfoque cultural y comunicativo (L1)*, y *maneras de trabajar*.

La capa siguiente (factores contextuales) es una especificación del tramo anterior; se compone del *currículum escolar*, en relación con el concepto de *calidad educativa*, *la enseñanza situada* y *la colaboración*. Es un nivel con mayor concreción que se materializa en un plano mesocurricular; se operativiza en la gestión de los jefes/directores/coordinadores de escuelas de pedagogía, quienes son los encargados de la gestión del currículum y, con ello, de crear sistemas de acompañamiento y monitoreo del perfil de egreso. Su vínculo con lo curricular reside en que es la instancia formativa que aproxima el saber sabio a la escuela.

La tercera capa (factores funcionales) tributa al nivel microcurricular, vale decir, las políticas de aula que dialogan con la gestión pedagógica. Cada uno de los pilares se especifica en una dimensión, más interrelacionada y evidenciable en las prácticas docentes. Forman parte de esta área el *conocimiento pedagógico del contenido*, las *oportunidades de aprendizaje*, la *coenseñanza* y el *aprendizaje colaborativo*. En esta capa del modelo se generan las estrategias para la enseñanza y la evaluación.

Una esfera emergente y rizomática corresponde al *acompañamiento FID* que se vincula con la coenseñanza. Se entiende como una práctica situada de la colaboración, que requiere modelamiento formativo desde las escuelas de pedagogía. Por último, en el núcleo convergen directamente todos los pilares y capas. Es un espacio de conexión formativa de las prácticas didáctico-curriculares, a nivel macro, meso y micro. Una zona susceptible de funcionalizar la realidad del aula y, al mismo tiempo, de evidenciar de qué manera se produce la bajada gradual de los componentes al sistema educativo.

El modelo corresponde a una representación de los procesos clave de una práctica colaborativa situada en la escuela. Puede ser adaptado a los diversos contextos formativos de las carreras de pedagogías. En tanto, se considera relevante que el abordaje de una práctica considere, al menos en parte, la estructura sugerida, pues su construcción y operacionalización se concibe desde la disciplina de Lengua.

Los hallazgos sugieren enriquecer el modelo con futuras contribuciones relacionadas con los estudios de la reflexión docente, puesto que, tal como mencionó en la discusión, la cognición del profesorado es una dimensión fundamental en la formación práctica. Asimismo, a modo de cierre, se postula que una práctica inicial que involucre la metodología de trabajo colaborativo es un ejercicio altamente significativo, pues permite el ejercicio experiencial de variables pedagógicas y disciplinarias sobre la base de la interdependencia positiva. En consecuencia, un aula de Lengua que considere duplas disciplinarias o multidisciplinarias favorece la gestión de las estrategias de enseñanza para el desarrollo de las literacidades escolares y el aprendizaje dialógico.

Contribución de autoría

Mauricio Castro-Cifuentes participó en toda las fases CRediT.

Fuente de financiamiento

Autofinanciado.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

Agradecimientos

Se agradece a todos los profesores en formación partícipes del estudio, así como a la Coordinación Académica de la Línea de Formación Práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alhojailan, M. I. (2012). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. *West East Journal of Social Sciences*, 1, 39-47.
- Almerich, G., Díaz-García, I., Cebrián-Cifuentes, S. y Suárez-Rodríguez, J. (2018). Estructura dimensional de las competencias del siglo XXI en alumnado universitario de educación. *RELIEVE*, 24(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.24.1.12548>
- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I. y Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XX1*, 23(1), 45-74. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23853>
- Almeyda, L. (2016). Arrojadados en la acción. Aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional. *Estudios Pedagógicos*, XLII (4), 11-30.
- Álvarez, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Octaedro.
- Andreucci, P. (2013). La supervisión de prácticas docentes: una deuda pendiente de la formación inicial de profesores. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(1), 7-26. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v39n1/art01.pdf>
- Angulo, F. y Redon, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(2), 281-299. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art17.pdf>
- Aronson, J. (1995). A pragmatic view of thematic analysis. *The Qualitative Report*, 2(1). <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2069&context=tqr>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>
- Barkley, E. F., Croos, P. y Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Morata.
- Bastías, L. y Iturra-Herrera, C. (2023). La formación práctica de los futuros profesoras(es) de pedagogía en educación básica en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 28(99), 1103-1132. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v28n99/1405-6666-rmie-28-99-1103.pdf>
- Bastías-Bastías, L. y Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-22. <http://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>

Binkley, M., Erstad, O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. y Rumble, M. (2012). Defining 21st century skills. En P. E. Griffin, B. McGaw, y E. Care (eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2

Born, B. (2019). Transformar a formação de professores pela prática: um desafio possível. En Instituto Península Profissão Docente, *O papel da prática na formação inicial de professores* (pp. 21-52). https://www.instituto-peninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/09/professores_completo.pdf

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications.

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Johns Hopkins University Press.

Camps, A. y Ruiz, U. (2011). El objeto de la didáctica de la lengua. En U. Ruiz (coord.), *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura* (pp. 61-78). Graó.

Castro-Cifuentes, M. A. (2024). Géneros discursivos académicos en un programa de pedagogía: perfil descriptivo de cuatro casos. *Edusol*, 24(87), 191-196. <https://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/813>

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.

Climent, J. y Bonilla, C. (2010) Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 97-106.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2020). *Educación, juventud y trabajo. Habilidades y competencias necesarias en un ambiente cambiante*. Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/5325a83d-7df8-414f-9d05-502cf2c9bc4e/content>

Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2022). *Criterios y Estándares para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía*. CNA. https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/consulta_criterios_y_estandares/pedagogia.pdf

Concha, S., Andrade, L. y Vargas, C. (2017). Aprender a reflexionar pedagógicamente con base en casos en el marco de la didáctica específica de la lengua. En S. Romero y S. Concha (eds.), *Formación docente en el área de Lenguaje: Experiencias en América Latina* (pp. 67-88). 12 Editorial.

Concha, S., Hernández, C., Del Río, F. y Andrade, L. (2013). Reflexión pedagógica en base a casos y dominio del lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de Pedagogía en Educación Básica. *Calidad en la Educación*, 38, 81-113. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n38/art02.pdf>

Delgado, K. (2015). *Aprendizaje colaborativo: teoría y práctica*. Magisterio.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana y Unesco.

Díaz-Barriga, A. (2012). *Pensar en didáctica*. Colección Agenda Educativa.

Erstad, O. y Voogt, J. (2018). The twenty-first century curriculum: issues and challenges. En J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen y K. W. Lai (eds.), *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 19-36). Springer.

Fadel, C, Bialik, M. y Trilling, B. (2016). *Educación en cuatro dimensiones. Las competencias que los estudiantes necesitan para su realización*. Stanford University.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlaind y Shamberg, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9-27. https://bottemabeutel.com/wp-content/uploads/2014/01/Friend-et-al-2010_coteaching.pdf

Garrido-Miranda, J. (2018). Intención y práctica con TIC en formadores de profesores: Congruencias, colisiones y autoeficacia. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(3), 253-269. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v44n3/0718-0705-estped-44-03-253.pdf>

Gholami, K., Faraji, S., Meijer, P. C. y Tirri, K. (2020). Construction and deconstruction of student teachers' professional identity: A narrative study. *Teaching and Teacher Education*, 97(2), 103-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103142>

Gros, B. (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Vol. 1. Gedisa.

Grossman, P. (2024). *Hacia una formación docente basada en la práctica*. Ediciones UC.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, Ch. (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

- Herrera, E. (2024). Reflexión crítica en formación inicial: caracterización trayectorias al diseñar secuencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 42(2), 87-107. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.6023>
- Hipkins, R. (2006). *The nature of the key competencies. A background paper*. New Zealand Council for Educational Research.
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40, 127-143. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Aique.
- Ley 20.903. (2016). Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Crea el de Desarrollo Profesional Docente. <https://www.leychile.cl/N?i=1087343&f=2019-04-25&p=>
- Maldonado-Díaz, C. (2022). ¿Cómo se coenseña? Estudio de caso etnográfico en una escuela pública chilena. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 100-126. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1217>
- Mieles, M., Tonon, G. y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-225.
- Ministerio de Educación. (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° Medio*. Ministerio de Educación.
- Montenegro, A. (2022). *Evaluación auténtica como procedimiento para la evidencia de los aprendizajes*. Universidad Finis Terrae.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019 Competencias para construir un futuro mejor*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/e3527cfb-es.pdf?expires=1726676693&id=id&accname=guest&checksum=B479C420A0BE473B7085006D4642C39B>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2019). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Unesco.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

- Ponce, N. y Camus, P. (2019). La práctica como eje formativo-reflexivo de la formación inicial docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(37), 113-128. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/723>
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordoñez, C. A. y Jiménez-Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, 21(41), 115-134.
- Rigby, M. y Sanchis, E. (2006). The concept of skills and its social construction [El concepto de habilidad y su construcción social]. *European Journal of Vocational Training*, 37(1), 22-33.
- Rivero, R., Arancibia, V., Claro, S., Lagos, S. y Hurtado, C. (2019). Organización de la formación práctica de futuros docentes de educación primaria en Chile: estudio exploratorio desde las universidades. *Revista Calidad de la Educación*, 50, 12-48. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/614>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/90>
- Ruffinelli, A., Cisternas, T. y Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la docencia*. Ediciones Alberto Hurtado.
- Rusell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 223-238. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art13.pdf>
- Segatto, C. (2019). O lugar da prática na formação inicial de professores. En Instituto Península Profissão Docente, *O papel da prática na formação inicial de professores* (pp. 9-20). https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/09/professores_completo.pdf
- Silene, M., Delgado, J., Vicentini, D., França, J., Ferreira, A. y Soares, P. (2020). La relación entre teoría y práctica en la formación docente: una condición para el trabajo pedagógico. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(1), 305-318. <https://www.redalyc.org/journal/6198/619864611020/html/>
- Tapia, H. (2020). Perfiles de conocimiento y uso de las TIC en profesores chilenos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 20(42), 233-255. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622021000100233

Tapia, H., Campaña, K. y Castillo, R. (2023). ¿Qué están aprendiendo los futuros profesores sobre el uso de las tecnologías en educación? *Calidad en la Educación*, 58, 138-173. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n58/0718-4565-caledu-58-138.pdf>

Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Editorial Universidad del Cauca.

Vasilachis, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 123-149.

Mauricio Castro-Cifuentes es doctor© en Educación, en la especialidad de Didáctica de la Lengua (Universidad de Salamanca), máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura, licenciado en Educación, profesor de Castellano y Comunicación. Académico del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío. Su línea de investigación es la didáctica de la lengua y la formación del profesorado en el área de Lenguaje.

Recepción: 21/10/2024

Aceptación: 28/1/2025