

En busca de una buena clase: posicionamientos de docentes y estudiantes en una universidad chilena

Dánisa Salinas¹

ORCID: 0000-0002-5209-6433

Carmen Gloria Garrido Fonseca¹

ORCID: 0000-0002-7333-5253

René Valdés¹

ORCID: 0000-0003-4242-9748

Resumen

La formación del profesorado implica, más allá de la puesta en práctica de competencias técnicas, un esfuerzo por repensar los espacios pedagógicos y las prácticas de aula. El objetivo de este trabajo es presentar los resultados de un estudio que tuvo como objetivo analizar las características pedagógicas de una práctica de aula desde las conceptualizaciones de docentes formadores y estudiantes de pedagogía en una Escuela de Educación de una universidad chilena. Se utilizó una metodología cualitativa con un enfoque descriptivo-narrativo a 149 participantes (76 docentes y 73 estudiantes) y los datos se analizaron con la técnica de análisis de contenido. Los principales resultados indican que existe una consonancia entre docentes y estudiantes en cuanto a la importancia de la organización de una clase; sin embargo, los estudiantes están más centrados en la importancia de un espacio de voz donde la emocionalidad, la creatividad, y la realidad contextual deben ser consideradas en la formación de profesores. Un hallazgo preocupante es la emergencia de un discurso fragmentado entre un nosotros (los docentes) y ellos (los estudiantes), que cuestiona la clase como unidad pedagógica.

Palabras clave

Formación docente – Buena clase – Educación superior.

1- Universidad Andrés Bello, Viña del Mar, Chile. Contacto: danisa.salinas@unab.cl; cgarrido@unab.cl; rene.valdes@unab.cl



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450279736>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

In search for a good class: positioning of teacher trainers and student teachers in a Chilean University

Abstract

Teacher formation implies, beyond the implementation of technical competences, an effort to rethink pedagogical spaces and classroom practices. The purpose of this article is to present the findings of an investigation that aimed to analyze the pedagogical characteristics of a classroom practice from teacher trainers' and student teachers' conceptualizations in a School of Education of a Chilean university. A qualitative methodology with a descriptive-narrative approach was used with 149 participants (76 teachers and 73 student teachers) and the data were analyzed through content analysis. Results show that there is a consonance between teachers and student teachers regarding the importance of class organization; however, student teachers are more focused on the importance of a voice space where emotionality, creativity, and contextual reality must be considered in teacher training. A worrying finding is the emergence of a fragmented discourse between us (the teachers) and them (the student teachers), which questions the class as a pedagogical unit.

Keywords

Teacher training – Good class – Higher education.

Introducción

La Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2021) señala que un nuevo contrato social para la educación debe permitirnos pensar de forma diferente sobre el aprendizaje y las relaciones entre los alumnos, los docentes, el conocimiento y el mundo. Para esto es necesario una formación docente comprometida con la innovación, con los cambios sociales, que vaya más allá de las técnicas de instrucción y de vele nuevos consensos en educación (Organización..., 2020). La formación de profesores y profesoras se nos presenta, por lo tanto, como un asunto de primera prioridad para los sistemas educativos del mundo.

Los estudios sobre formación inicial docente (FID) a nivel internacional muestran que los países más competitivos tienen mejor calidad en la formación profesores y profesoras (Barber; Mourshed, 2007; Darling-Hammond *et al.*, 2017). La evidencia también es clara en señalar que la profesionalización de la docencia es un factor determinante en la formación de los futuros profesores (Castro *et al.*, 2022). Así, los programas de formación inicial deben asumir el desafío de llevar a cabo una formación basada en la práctica (Matsumoto; Ramírez-Montoya, 2021), fortalecimiento de la identidad profesional docente (Cuadra-Martínez *et al.*, 2021), de la retroalimentación (Pedroza; García-Poyato,

2022), del desarrollo profesional docente (Trillo *et al.*, 2017), así como cuestiones basadas en la reflexión, la colaboración y la atención de la diversidad, entre otros. Es decir, una vez clarificada la importancia estructural de la formación de profesores, la investigación educativa resalta la importancia de explorar y resolver cuestiones pedagógicas (Degraff *et al.*, 2015).

En el caso de Chile, la investigación educativa ha tenido un interés creciente en la FID. Diversos estudios han permitido comprender las condiciones estructurales en que se desarrolla la formación de profesores (Inzunza *et al.*, 2011), los focos de estudio (Cisternas, 2011), los modelos de atención a la diversidad (Garay *et al.*, 2023), la cultura que rodea la FID y perspectivas críticas (Acuña *et al.*, 2023), la carrera docente (Venegas, 2021), entre otros objetos de estudio (CPEIP, 2023).

Sin embargo, desde una perspectiva crítica, la formación del profesorado en general se sigue moviendo en lógicas complejas en tanto las presiones de modelos imperantes generan direcciones donde cada vez menos pareciera que el profesor es relevante (Acuña *et al.*, 2023). Se trabaja siempre en propuestas emergentes, sea a nivel escolar como universitario, donde por diferentes motivos queda la idea, engañosa, por cierto, de que aplicando una u otra propuesta se asegura un aprendizaje (Caballero *et al.*, 2023). Se convive con miradas paradójales en tanto prima una visión de un profesorado escolar al que hay que dar dirección, o bien, en el ámbito universitario se convive con la discrepancia entre planteamientos de teorías muy interesantes, pero que no se aplican en la formación.

Hay entonces un problema, por un lado, de desconfianza del profesorado del sistema educativo (Acuña *et al.*, 2023), y por otro, se mantienen prácticas desenfocadas de la teoría que finalmente reducen el acto pedagógico a una voz preponderante y omite una ecología o diálogo de saberes. Estas situaciones derivan finalmente en la mantención de un sistema con tendencia hegemónica que se ve atravesado además por decisiones institucionales que no visualizan la acción pedagógica como una acción siempre irregular y se tiende a dar respuesta a requerimientos externos con procesos metodológicos y evaluativos homogéneos sin considerar los elementos culturales, históricos y emocionales en que se mueve la pedagogía (Inzunza *et al.*, 2011; Castro *et al.*, 2022).

En este trabajo, adscribimos a la perspectiva teórica ‘centrada en la práctica’ en que la formación de los formadores debiese estar anclada en principios fundamentales, en “una pedagogía de la potenciación, una pedagogía que trabaje la memoria, la historia y el olvido como dispositivos de reconfiguración de la realidad” (Quintar, 2008, p. 26). Específicamente, interesa la práctica pedagógica, entendida, por un lado, como una preparación profesional acerca de la enseñanza (Forzani, 2014), pero, por otro lado, con foco en la discusión sobre la enseñanza cotidiana en el aula (Degraff *et al.*, 2015). Tener conciencia de la enseñanza cotidiana obliga a cambios profundos que requieren procesos de análisis y reflexión donde se confronten las experiencias históricas del profesorado con las nuevas ideas y conflictos de la sociedad en que vivimos, pero, a la vez, también convivir con el riesgo constante de un proceso de colonización pedagógica.



La enseñanza debe enfocarse en una profesionalización hacia pedagogías de cooperación y aprendizaje activo que promueva, junto al desarrollo cognitivo y procedimental, un compromiso emocional para cultivar el saber y la disposición para actuar (UNESCO, 2021). Pero ¿cómo se hace en la formación de formadores? ¿por qué lo hacemos del modo que lo hacemos? ¿cómo avanzar en una enseñanza cooperativa, reflexiva, respetuosa y vinculante?

Para aproximarnos a algunas respuestas es necesario preguntarse sobre las conceptualizaciones de docentes y estudiantes sobre la docencia que se realiza y se comparte. Para esto nos apoyamos no solo en una perspectiva teórica “centrada en la práctica”, sino que integramos teóricamente las representaciones sociales (Moscovici, 1985; Jodelet, 1986, 2000), pues, nos permite, desde la psicología social, una integración entre acción escolar, sujeto y sociedad. El espacio de la docencia ofrece un espacio idóneo para explorar las relaciones dialécticas en sistemas complejos, donde las representaciones sociales se manifiestan en los niveles identitarios y organizacionales. Desde este enfoque (Moscovici, 1985; Jodelet, 1986, 2000), las significaciones que tengan las personas, en este caso docentes y estudiantes en formación, organizan la relación pedagógica, las posiciones docentes y las representaciones sobre las prácticas en el aula.

Por esta razón, el objetivo de este estudio es analizar las características pedagógicas de una práctica de aula desde las conceptualizaciones de docentes formadores y estudiantes de pedagogía en una Escuela de Educación de una universidad chilena.

Método

De acuerdo al objetivo de estudio se optó por una investigación enmarcada dentro de un diseño cualitativo con un enfoque descriptivo incorporando datos cuantitativos de frecuencia para dar cuenta y comprender los significados de las racionalidades y percepciones de los participantes frente a la temática del estudio. Este tipo de investigación entrega una detallada descripción de las experiencias por parte de los participantes (Polit; Beck, 2010). El método captura la esencia del fenómeno estudiado desde la perspectiva de los participantes donde los datos cualitativos dan cuenta de las experiencias de los participantes de manera detallada, mientras que los datos cuantitativos se emplean para proporcionar una dimensión adicional, como lo es la frecuencia de ciertos contenidos (Sandelowski, 2000). La premisa en torno al uso de un enfoque cualitativo descriptivo que incorpora datos de frecuencia se centra en que, junto a entregar una descripción e interpretación de manera detallada de un fenómeno, entrega medición de algunos de los aspectos del mismo (Plano Clark; Creswell, 2008).

Población y muestra

El estudio contempla a dos grupos de participantes: docentes de formadores de profesores de una universidad y estudiantes de pedagogía que cursan el último año de estudios. Los futuros profesores en Chile realizan sus estudios en instituciones de educación superior ya sea estatal o privada y la duración de carrera de pedagogía fluctúa entre cuatro y cinco años de estudio. Los participantes del presente estudio contemplan 76 profesores (84%) que enseñan en dichos programas de formadores de profesores y 73 estudiantes (60%) que cursan el último año en los mismos programas. Para seleccionar los casos se utilizó un muestreo intencional (Flick, 2015), que permite identificar deliberadamente casos que permitan construir un corpus de ejemplos empíricos para estudiar de manera profunda un fenómeno de estudio.

Instrumentos

La recolección de datos se realizó a través de dos instrumentos: una pregunta descriptiva y una narrativa aplicadas a 149 participantes (76 profesores y 73 estudiantes). Las respuestas de la pregunta descriptiva y la narrativa se recopilaban vía *Google Form*. Se envió un mensaje por correo electrónico solicitando la información a través de un Formulario Google a los estudiantes y a los profesores. El formulario solicitaba la siguiente pregunta cuantitativa: ¿Cuáles son, según usted, las cinco características de una buena clase? poniendo la más importante en el primer lugar y la menos importante en el último, según prioridad. En el mismo formulario, se solicitaba, como pregunta cualitativa, un relato sobre qué le gustaría que sucediera en una clase universitaria que forma profesores.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para la recogida y análisis de datos se utilizó una tendencia integradora para interpretar conjuntamente los datos; sin embargo, la integración desarrolla aspectos interdependientes para la presentación de resultados. Este ajuste de datos, descrito por Fetters *et al.* (2013), sigue una estructura inicial que incluye la codificación de datos, la creación de categorías conceptuales, el dimensionamiento de las categorías en variables, la realización de análisis estadísticos y la creación de una narrativa basada en los resultados (Guetterman, 2020).

Los datos obtenidos de la pregunta respecto a las características de una buena clase se codificaron considerando las expresiones de los participantes para luego categorizarlas y cuantificarlas con el objetivo de obtener la frecuencia de cada categoría. Los datos obtenidos de las narrativas se analizaron a través de análisis de contenido, ya que permite una mirada más integral para indagar en los datos y en los contextos sociales de su producción (Atkinson; Coffey, 2013). Así, para realizar inferencias e interpretaciones contundentes, se construyeron categorías mediante un agrupamiento de datos textuales extraídos de las narrativas realizadas (Tzung-Jin *et al.*, 2019).

El diseño metodológico contempló varias etapas para la cuantificación de los datos, codificación y categorización que se describen en la siguiente tabla.



Tabla 1- Etapas diseño metodológico en recolección y análisis de los datos

Etapas	Descripción
1ª	Se recolectaron los datos de los docentes y estudiantes en las tres sedes donde se imparten las carreras de pedagogía a través de Google Forms. Se envió solicitud vía mails a 120 estudiantes y 90 docentes de las diferentes carreras de pedagogía de las tres sedes de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad. Se recibieron respuestas de 73 estudiantes y 76 docentes quienes entregaron un listado de características de una buena clase y una narrativa de lo que debiese suceder en una buena clase de formadores de profesores.
2ª	Desde el ámbito cuantitativo, se llevó a cabo un análisis de las respuestas proporcionadas por docentes y estudiantes a una pregunta descriptiva que solicitaba un listado de características que consideraban importantes para una clase de calidad; estas características debían ser listadas según prioridad, de mayor a menor importancia. Este análisis se realizó a través de un tratamiento metodológico que comenzó con la codificación de las diversas características mencionadas en los listados, con el objetivo de obtener categorías significativas y representativas. Primero, se procedió a codificar las características mencionadas por los participantes, agrupándolas en categorías temáticas. Este proceso de codificación permitió elevar una primera propuesta de categorías y respuestas claves. Una vez completada esta codificación, se procedió a cuantificar el número de enunciados correspondientes a cada categoría identificada. Este paso permitió obtener una comprensión cuantitativa de la distribución de características dentro de cada una de las categorías definidas. Este tratamiento de datos permitió comparar y contrastar las percepciones de ambos grupos, proporcionando una visión amplia de las características valoradas en una clase tanto desde la perspectiva del profesorado como de las y los estudiantes.
3ª	Se identificaron las Primeras Preferencias en Docentes y estudiantes.
4ª	En esta etapa nos basamos en la teoría de las representaciones sociales de Jodelet (1998, 2000) para analizar los datos cualitativamente. Realizamos el análisis de las narrativas de los docentes y estudiantes a través de un análisis de contenido, teniendo en cuenta cómo sus respuestas configuran representaciones sociales en torno a lo que significa una buena clase. Utilizamos un enfoque de codificación abierta para identificar expresiones centrales en cada narrativa, lo que nos permitió captar la riqueza de las perspectivas individuales y entender cómo se articulaban las ideas dentro de cada grupo. Luego, llevamos a cabo un contraste de los enunciados en cada codificación, en línea con la idea de que las representaciones sociales pueden variar según el grupo social al que pertenecen los individuos. A través de esta integración, se pudo levantar las categorías centrales que emergían tanto de las narrativas de los docentes como de los estudiantes, reconociendo cómo estas representaciones sociales influyen en la percepción y comprensión de la clase ideal.

Resultados

Características de una buena clase: frecuencia y prioridad

Este primer apartado reporta los resultados descriptivos de la pregunta: ¿Cuáles son, según usted, las cinco características de una buena clase? Poniendo la más importante en el primer lugar y la menos importante en el último, según prioridad.

Características de una buena clase desde la perspectiva de docentes formadores

Se realizó una agrupación conceptual en base a similitud, equivalencia y frecuencia de los conceptos ordenados en las respuestas de los 76 docentes respecto a las 5 características de una buena clase. Se establecen seis categorías que se presentan a continuación, de mayor a menor frecuencia del total de las expresiones de los docentes.

Las categorías están referidas a: (i) Organización de la clase (93), que incluyeron expresiones como estructurada, planificada, objetivos; (ii) Ambiente (82), con expresiones relativas a ambiente grato, emociones, que responda a necesidades de estudiantes,

compromiso, expectativas; (iii) Participación (65), con expresiones como colaborativo, retroalimentación, diálogo, interacción; (iv) Reflexión (57), con expresiones como autónoma, reflexiva, investigativa, metacognición, pensar críticamente; (v) Motivación (48) con expresiones como motivación, motivadora; y (vi) Activa (18), con expresiones como innovación, creativa, entretenida, variada, cautivante, sorpresa, exploración.

Respecto a la preferencia prioritaria que entregaron los docentes respecto a la característica de una buena clase, 21 docentes consideran que la “organización de la clase” es la primera prioridad, seguida por la “motivación” según 17 docentes, la “participación” según 16 docentes y el “ambiente” según 15 docentes. Mientras la clase “activa” y la “reflexión” según 4 y 3 docentes respectivamente serían la prioridad de una buena clase.

Según las frecuencias de las preferencias de los docentes, claramente la mayoría de ellos considera que la organización de una clase es la prioridad. Esta organización, según ellos significa que debe ser estructurada y planificada de acuerdo a los objetivos de esta.

Características de una buena clase desde la perspectiva de estudiantes de pedagogía

Al igual que con las respuestas de docentes, se realizó una agrupación conceptual en base a la similitud, equivalencia y frecuencia de las expresiones dadas en las respuestas de los 73 estudiantes respecto a las 5 características de una buena clase. Se establecen seis categorías que se presentan a continuación, de mayor a menor frecuencia de la totalidad de las expresiones de los estudiantes.

Las seis categorías y características, de mayor a menor frecuencia están referidas a: (i) Ambiente (126), que incluyeron expresiones relativas a clima adecuado, intereses, emociones, respeto, contextos personales, cercanía; (ii) Organización de la clase (117), con expresiones como estructurada, planificada, objetivos, conocimiento disciplinar, manejo, tiempo, progresión; (iii) Activa (47), con expresiones como, diversidad, actividades de interés, divertidas, aplicativas, actividades prácticas; (iv) Participación (42), con expresiones como, interacción, comunicación, diálogo, buena vinculación, colaboración; (v) Reflexión (19), con expresiones como autonomía, reflexión, desafiante, metacognición; y (vi) Motivación (12) con expresiones como motivación, motivadora.

De las seis características de una buena clase, según los 73 estudiantes, la primera preferencia que mencionaron 26 estudiantes dice relación con el ‘ambiente’ que se produce en la sala de clases, muy cercano a la preferencia de 24 estudiantes quienes consideraron que la “organización de la clase” es la característica principal de una buena clase. Por otro lado, solamente 15 estudiantes mencionaron que la clase debe ser “activa”. Finalmente, 5 estudiantes propusieron que debe haber “motivación” en una buena clase, y 3 estudiantes consideran la “participación” una característica que debe estar presente.

Al igual que los docentes, las frecuencias más altas de las características de una buena clase para los estudiantes coinciden con las primeras preferencias de estas características, como era de esperarse. Sin embargo, como se aprecia, para los estudiantes su prioridad es el “ambiente” en la sala de clases (26 estudiantes). Para ellos el ambiente significa un clima adecuado de respeto y cercanía, donde se consideren sus intereses, emociones, y

contextos personales. Es interesante ver que la segunda preferencia (24 estudiantes) que dice relación con la “organización de la clase” está muy cercana a la primera “ambiente”. Esto nos indica que tanto para los docentes como para los estudiantes está muy presente que la organización de la clase es un factor relevante al referirse a una buena clase. Para los estudiantes, una clase estructurada, planificada, considerando los objetivos, el conocimiento disciplinar, y el manejo de esta es una clase organizada.

Relato de los docentes y estudiantes: fase cualitativa

Esta fase presenta los resultados del relato de docentes formadores de profesores y estudiantes en relación a las características pedagógicas de una práctica de aula universitaria.

Desde el análisis de contenido de las narrativas de los docentes (D), frente a la solicitud de relatar qué le gustaría que sucediera en una clase universitaria que forma formadores, emergieron las siguientes categorías: (1) la clase como un nosotros, (2) la clase como un ellos y (3) la clase como experiencia metodológica. Los extractos textuales de los participantes se presentan como sigue: D (docente y el número del docente) y E (estudiante y el número del estudiante).

La clase como un nosotros

Esta primera categoría reúne un conjunto de fragmentos que muestran la clase como una unidad, como un nosotros, con profesores y estudiantes que se vinculan y se implican. En esta categoría el docente está involucrado relacionamente en la clase. Es parte de lo que ocurre, de las relaciones pedagógicas, los recursos y las formas de distribuirlos en el aula. Las expresiones evidencian participación conjunta. Tanto profesores como estudiantes construyen y se integran estableciendo relaciones de enseñanza, es decir conversaciones de “aquello íntimo y profundo como el saber, las creencias, las convicciones, las vivencias” (Brailovsky, 2019, p. 143), tal como lo señalan el docente,

[...] me encantaría escuchar propuestas en torno a la clase: temas, metodologías, actividades, formas de evaluar. De manera que la clase fuera construida entre todos los actores. Que hubiera gozo y alegría en el proceso de aprendizaje. Incluir las expresiones artísticas en todas las clases. (D32).

De algún modo se espera que “el pedagogo, profesor universitario, viva una especie de experiencia de amistad con los estudiantes, en el sentido de alguien que comparte con ellos una preocupación con el mundo y una exposición a lo que el camino puede, quizás, traer del mundo” (Larrosa, 2018, p. 72).

Otros docentes señalan,

[...] que se determinara en conjunto con los estudiantes el itinerario de interés del proceso formativo, que potencie el descubrimiento y la observación del ambiente que otorgue libertad y permita la creatividad en las diferentes perspectivas. (D56).

[...] que exista reflexión, aprendizaje y retroalimentación entre todos. (D.17).

Se trata de un aprender no de uno sino de todos y ello implica una posición y apertura hacia un aprender del otro. En este nosotros está también la presencia del amor porque “la educación tiene que ver con amar alguna cosa y con transmitir ese amor a los que vienen” (Larrosa, 2019, p. 12). Amor que, en el espacio de aula, debiese hacer amalgama con respeto, escucha, valoración de las diferencias e historicidad de sus estudiantes, tal como señala el docente,

[...] me gustaría integrar la práctica y la teoría en mi área haciendo reflexionar a los estudiantes en su rol de formador buscando siempre cómo enfrentar situaciones del aula de la mejor manera. Siempre considerando al alumno como un ser integral y mostrando respeto por él. También mi clase debiese incluir actividades innovadoras para que despierten su curiosidad y motivación. Algo muy importante me deben ver a mi como un docente que disfruta su clase y se siente feliz de enseñar. (D21).

Ese nosotros, significa una construcción conjunta de la clase e implica suspender el juicio, salir de la ignorancia o de la extrañeza del otro y encontrarse en un acto pedagógico con cualquiera, sin encasillamiento, sin preguntas para develar lo que no se puede develar de cada uno. (Skliar, 2017).

Me gustan las clases que se conectan con la emoción, donde podemos vincular el aprendizaje a nuestra historia de vida, donde se comparten ideas, fortalezas y también temores. Una clase que acoge la emoción y distintas formas de expresión, incluso el silencio. En estas clases siento que todos los movilizamos, tensionamos y soñamos. (D30).

Me gustaría realizar mayor cantidad de acciones dentro de mi clase que propicien la participación de mis estudiantes, que los lleve a cuestionarse y que dicha reflexión la declaren en clase, se converse y analice en conjunto. (D60).

Se instala un nosotros que va más allá del orden técnico-curricular; aparece una clase amplia, con su propia dimensión formativa y espacios de creatividad. Emergen afectos en el espacio de aula que muestran una clase basada en el respeto, en la escucha, en la valoración de las diferencias e historicidad y en las emociones.

En esta categoría, el docente debe traducir sus saberes en acciones concretas, creando un espacio inclusivo donde todos participen. Esto implica disponibilidad y generación de experiencias que fomenten el encuentro de ideas, creencias y experiencias en un paisaje de aprendizaje (Larrosa; Rechia, 2018; Maldonado-Ruiz; Soto, 2022). Esto se evidencia en las expresiones de los docentes donde piensan su clase no necesariamente de las materias a enseñar sino de la generación de experiencias que permitan un encuentro de ideas, creencias, historias.

Así la construcción conjunta, implica encontrarse y el descubrimiento de la incerteza de cada uno, de la diferencia de cada uno, en un espacio sensible de hospitalidad, que implica despojo, disposición, fragilidad y carencia de obligatoriedad. (Skliar 2017), como señala el docente:

Al llegar, sería ideal que estuviese llena de estudiantes conversando, comiendo, escuchando música... relajados. Poder saludarlos y participar de la conversación unos minutos, escucharlos expresar cómo están y cómo se sienten. En ese ambiente, me gustaría plantear una temática o desafío inicial que los motive a querer participar de la clase. (D70).

La vinculación entre las emociones del docente y la calidad en la enseñanza se ha destacado en el tiempo puesto que las emociones auguran la calidad en la enseñanza y viceversa, una enseñanza de calidad está asociada a las emociones (Buric; Frenzel, 2023). ¿Cómo educar entonces? Si “este cómo no se resuelve solamente con respuestas de procedimiento. Es el cómo de la ética, de la política y de la poética... Preguntar cómo educar es preguntarnos cómo queremos vivir” (Garcés, 2020, p. 15).

La clase como un ellos

Esta segunda categoría agrupa expresiones que muestran posicionamientos acerca de que una buena clase depende del alumnado, de ellos, excluyéndose como docente. A diferencia de la categoría anterior, no hay expresión de un nosotros y pareciera que el docente se exime de la responsabilidad de una buena clase o de disponer los ambientes y recursos. Entonces se evidencia la clase como resultado de una acción y posición del otro, de su capacidad inicial, de su trayectoria educativa, de su nivel, configurando una relación con un imaginario de estudiante competente, es decir, un estudiante que ya ha adquirido una forma de aprender para aprender, como se señala en las siguientes citas de los docentes.

[...] que los estudiantes tuvieran una actitud más crítica frente a la educación. (D5).

[...] que llegaran con presentaciones de artículos, resúmenes o reflexiones. (D34).

El docente espera que el estudiante sea de otra manera. Entonces, “de qué nos tendremos que despojar para generar esa disponibilidad para aprender, para enseñar, para crear, para explorar, ¿para pensar? Disponibilidad para estar junto al otro sin sentenciar ni enjuiciar” (Duschatzky, 2019, p. 22). Las expresiones docentes no evidencian que se dispone para que ocurra.

En el mundo ideal, me encantaría que los estudiantes ocuparan al máximo su imaginación y creatividad, su capacidad de abstracción, con el fin de que puedan llevar a la práctica los contenidos abordados. (D68).

La posibilidad de encuentro con otro que requiere suspender el juicio, dejar entre paréntesis esa tendencia a juzgar a partir de los gestos, los lenguajes, las formas del otro y entender que en el otro está la posibilidad de ser de otros modos si disponemos formas de conversación, formas de clases que nos pongan a todos en una fragilidad para estar en un espacio indefinible, un acontecer único, simplemente para estar juntos y problematizar desde distintos escenarios.

Me gustaría que los estudiantes fueran muy curiosos y que hubiera aportes relevantes de parte de ellos. Que buscaran formas de resolver problemáticas educativas; que soñaran con llegar a ser los mejores. (D76).

Que los estudiantes se cuestionaran más los que uno está enseñando y no solo fueran receptivos pasivos de la información. (D71).

Pareciera que hay una añoranza de un tipo de estudiante y que la buena clase se resuelve si tengo esos estudiantes que responden a todas las actividades que se les indican y ciertamente “deberíamos ayudarlos a abrir los ojos, es decir, a ser (más) conscientes de lo que «realmente» sucede en el mundo” (Masschelein, 2010, p. 43). Esta sin duda es una cuestión difícil en tanto requiere que como docente concordemos en una idea de que el espacio del aprendizaje tiene formas múltiples donde debo evitar opacar al estudiante, su experiencia, su historicidad. Educar, en este sentido “es dar sin esperar nada a cambio. En ese dar el maestro no solamente da sino también se da.” (Melich, 2006. p. 33). Cuando el docente se exime de su posición o lugar en el aula aparece también la ausencia de afección, y con ello una pérdida de sentido en ese espacio de clase.

La clase como experiencia metodológica

En esta tercera categoría se hace alusión a una clase sin un nosotros, sin un ellos, sino en relación a artefactos, metodologías, innovaciones y aplicaciones prácticas. Esta referencia expresa la necesidad de incorporar formas, modos y objetos que sean facilitadoras del aprendizaje. Aquí hay una posición formativa que expresa que una buena clase tiene que incorporar elementos que estén en consonancia con intereses de los estudiantes: “[...] mostrar nuevas metodologías, pero aplicadas a la especialidad de forma muy concreta” (D1) y “[...] que de forma sorpresiva asistieran exalumnos destacados en algún área, dando sus experiencias generando pequeños conversatorios a los futuros docentes” (D11).

Desde estos fragmentos, debe existir algún movimiento en el aula, cuestiones concretas, simulaciones, invitados, trabajos de cooperación, para construir una buena clase.

En las respuestas de los participantes se mezclan acciones concretas como también de orden emocional como incorporar aspectos que provoquen felicidad, entusiasmo, experimentación y juego, como lo señalan los docentes: “[...] que se dieran experiencias de real aprendizaje cooperativo” (D16).

Me gustaría generar una dinámica en que los alumnos se pusieran en el papel de profesores que deben resolver problemas para lograr la formación de sus alumnos y desde ese lugar busquen los contenidos que deben aprender, para poder enseñarlos y que gestionen las herramientas de comunicación de esos contenidos para hacer sus clases. (D14).

Es un tipo de respuesta que no habla del estudiante, se mueve más bien, en un deber ser de una buena clase, en la implementación metodológica en un espacio, o bien la expresión de principios donde las metodologías son muy importantes. Otros fragmentos son los siguientes: “Un ambiente de reflexión en torno a la pertinencia e identidad

formadora” (D30), de tal modo “[...] que se trabajaran prácticas generativas de manera progresiva desarrollando habilidades para la práctica y reflexión pedagógica permanente” (D31). El espacio de clase, desde la perspectiva de las y los docentes, debiese estar en la multiplicidad de experiencias concretas que permitan estudiar, reflexionar, circular en intuiciones y singularidades. De esta manera, el docente está generando experiencias diversas en el aula con espacios de intercambio con los estudiantes con un foco reflexivo que va aportando a la formación de la identidad docente del futuro profesor. Como afirma Beijaard (2019), las diversas experiencias de aprendizaje durante el proceso de formación del profesor son claves para el desarrollo de su identidad docente.

Prácticas de aula de formadores de profesores desde la perspectiva de estudiantes de pedagogía

Desde el análisis de contenido de las narrativas de los estudiantes (E), frente a la solicitud de relatar qué le gustaría que sucediera en una clase universitaria que forma formadores, emergieron las siguientes categorías: (1) La clase como un espacio de voz y creación (3) la clase como un espacio vinculante con la realidad.

La clase como un espacio de voz y creación

Esta primera categoría integra todas las expresiones que reflejan la necesidad, por parte de los estudiantes, de posibilitar un espacio de clases relacional, con voz y participación. Lo que debiese ocurrir en la sala de clases, desde esta perspectiva, se relaciona con otras formas de vincularse y con otras dimensiones de interés. Un estudiante señala que le gustaría:

[...] tener espacios de conversación personal con profesores para dar a conocer los miedos y emociones que surgen acerca de la práctica docente. (E45).

Se expresa la necesidad de voz por distintos estudiantes y de distintas maneras, donde prevalece la idea de conversar. Se trata de un espacio de seguridad donde es posible sentirse confiado, respetado, guiado y donde pareciera que importa la voz de todos. Así está dicho por el estudiante cuando señala que le gustaría:

[...] que se diera la oportunidad para que cada alumno pueda interactuar y dar a conocer sus fortaleza y debilidades, que se puedan retroalimentar día a día, para mejor en la formación docente. (E17).

Coincidiendo con Larrosa podríamos decir que la lengua de la docencia universitaria que forma a formadores debiese ser “un tipo (extraño) de lengua amorosa que promulga un amor combinado por el mundo y por las nuevas generaciones.” (Larrosa; Rechia, 2018). Así es como otros estudiantes señalan la necesidad de,

[...] que fomenten la participación, la confianza, la motivación de emociones o expresión en un espacio de confianza. (E5).

[...] instancias en las que se trabaje más el diálogo y experiencias vividas en la educación tanto como estudiantes de colegio, profesores en formación y como profesores y contrastar aquellas con en ámbito teórico de la pedagogía, reflexionar y comprender que cosas se asemejan y cuáles no. (E19).

La voz de los estudiantes también se asocia a la expresión de opiniones, a la necesidad de compartir entre y con otro, para conocer otros puntos de vista, para co-construir. Hay en ello una idea de conocer qué piensa el otro, de lo que ocurre, de lo que está pasando, de las lecturas o materias vistas:

[...] conocer los puntos de vista de los estudiantes respecto a lo que se habla o enseña [...]. (E29) o [...] que fuese un espacio seguro en el cual podamos interactuar entre nosotros compartiendo diversas opiniones. (E24).

En este espacio conversacional, afectivo, se requiere la voz del docente en una narrativa que engarza a sus estudiantes en contenidos, en formas de comprensión, en historias y posiciones. Esto le daría propósito al aprender de todos y encontrar ese sentido que conjuga afectos y dirección (Quintar, 2008) y que no hay motivos o razones de privar a alguien de la experiencia de la capacidad, esto es, de la experiencia “de ser capaz de”.

Clases que tomen en cuenta los diferentes tipos de canales de aprendizaje de todos los alumnos como se mencionó en la pregunta anterior, también que fomente la autonomía y la creatividad, ya que muchas veces las clases universitarias se parecen también a las del colegio, dejar espacios para la reflexión y la conversación dentro de la clase tanto para el profesor como para los alumnos, debatir, dar opiniones, realizar variadas actividades, que la clase no consista sólo en sentarse y escuchar como el profesor entrega la información. (E30).

Que los docentes se interesen realmente por lo que les sucede a los estudiantes; trabajar con la parte emocional de los estudiantes; que el docente genere vínculos dando pequeñas instancias durante la clase y que se hablen temas no relacionados a la clase; crear quiebres durante la clase, para que los estudiantes no pierdan la atención y, sobre todo, para que no se haga eterna la clase, más aún en clases en línea. (E6).

En ese espacio pedagógico, se produce un encuentro “donde personas desconocidas se vuelven íntimas por un rato y entablan una conversación profunda, abierta, guiada por el deseo de conversar sobre ciertos asuntos que se ponen allí” (Brailovsky, 2019, p. 191) Una donación a y entre desconocidos, siempre desconocidos, que se buscan a sí mismos, sujetos histórico culturales, que hablan y se hablan a sí mismo, conversan de la experiencia, de aquello que les ocurre, de lo que les está sucediendo y lo que sucede. Ese requerimiento es en un espacio de intimidad que posibilita hablar de aquello que no siempre está. Es hablar en primera persona.

Que no fueran tan estructuradas las clases, salir de lo común, ir variando. (E35).
Me gustaría que las clases fueran más creativas, que sean innovadoras dejar un poco de lado lo clásico. (E23).

El docente que se involucra en una relación dinámica integra experiencias, emociones e historicidad en un espacio público e íntimo a la vez, evita todo juicio, da lugar, creatividad y la orientación de la clase “tiene que ver con el interés con el mundo, y también con la atención y el interés por un sujeto en relación con ese mundo” (Simons; Masschelein, 2014, p. 47).

La clase como un espacio vinculante con la realidad

Esta categoría hace referencia a la necesidad de experiencias de vinculación con el mundo real. Se trata de generar experiencias que posibiliten miradas y acciones desde lo real, de manera de producir sentido respecto de lo que se trabaja en las clases.

Vivir experiencias reales, más allá de solo materias, salir a realizar intervenciones en diferentes lugares si es posible, distintos estratos socioeconómicos, diferentes comunas e incluso regiones para conocer parte de diversas realidades que el día de mañana nos pueden tocar enfrentar y ya tener algunas herramientas para esto. (E37).

Se hace referencia a la necesidad de experiencias de vinculación con el mundo real porque “lo que hacemos en los actos pedagógicos es representar la realidad desde algún punto de vista...pero cuál es el punto de vista que como docente he elegido para representar la realidad” (Acaso, 2012, p. 55). En la conversación se vincula con el mundo, un mundo que se interroga y que “se vuelve un lugar posible de ser habitado desde distintas posiciones y sensibilidades, porque es precisamente la magia del aula la que nos abre a esos mundos y esas sensibilidades” (Brailovsky, 2019, p. 192). Eso pareciera que está anclado también en lo que está ocurriendo en la sociedad local e internacional donde hay un acercamiento al otro o a los otros y a los movimientos sociales locales, como señala la estudiante,

Que fueran clases más actualizadas en cuanto a lo que es el día de hoy enfrentarse a una sala de clases con una infinidad de diversidad. (E70).

Se muestra una necesidad de conversación *entre* donde se requiere tener voz y sentido en lo que se hace o se está haciendo porque “vivimos ineludiblemente en un tiempo y en un espacio ritualizado, necesitamos sentidos que orienten nuestras vidas y que ejerzan la función de praxis de dominio provisional de la contingencia” (Melich, 2006, p. 74). Entonces se trata de conversar no solo de saberes disciplinares sino de aquellos que muchas veces no se consideran en los espacios universitarios, esos que están presentes en “un triálogo entre profesor y estudiante en el que se entremezcla precisamente todo aquello que la pedagogía tradicional nos dice que no interviene: los recuerdos, los deseos, los tabúes, el miedo, el placer” (Acaso, 2012, p. 73).

Me gustaría que durante una clase universitaria los profesores presenten casos reales sobre distintas situaciones durante la enseñanza básica y media, y los estudiantes en grupo sean capaces de reflexionar, cuestionar y presentar soluciones a los posibles problemas. (E62).

En ese espacio de voces propias y el mundo, se toma conciencia de cómo están enraizadas las ideas, de cómo el pensar siempre conlleva la propia historia y una experiencia real provoca detenerse para tomar atención, para repensar y abrirse a otras posibilidades de análisis, como señala el estudiante se anhela conexión con la realidad,

[...] resolver situaciones problemáticas que ocurren dentro de un aula. (E57).

[...] dando a conocer la realidad que se vive en un aula en Chile. (E 9).

Se trata de generar unas experiencias que posibiliten miradas y acciones desde lo real, donde cada uno se va reconociendo y posicionando y para ello hay que salir de lo disciplinario y asumirse frágil (Melich, 2006) donde hoy más que nunca debemos hacer movimiento que permita transformar el espacio de aula hacia una formación amplia, múltiple y vinculante con la propia historia, con la presencia en el mundo y con las claves de un futuro siempre impredecible.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue analizar las características pedagógicas de una práctica de aula desde las conceptualizaciones de docentes formadores y estudiantes de pedagogía. Para ello se realizó una aproximación descriptivo-narrativo a 76 docentes y 73 estudiantes de una Escuela de Educación de una universidad chilena.

Las respuestas y narraciones que plantearon docentes y estudiantes muestran algunos puntos de encuentro y disonancias en la forma de conceptualizar sobre una clase. Es posible señalar que, en ambos, docentes y estudiantes, hay una conceptualización importante relativa a una estructura previa que apunta a la planificación y sus componentes básicos lo que daría dirección a la clase. Sin embargo, para los estudiantes, es altamente relevante el contexto y clima interno de la clase referido a variables relativas a un sentir y a un acoger, centrándose en las relaciones en un ambiente de participación, cercanía, emociones no solo al interior del aula, sino que conectándose con lo que sucede a su alrededor. Como enfatiza Alves *et al.*, (2021), se necesita más en estos espacios, una reflexión y osadía para expresar dudas propias, miedos y preocupaciones. En la praxis pedagógica, aquella con componentes activos, dialogantes y reflexivos, que son vinculantes, se establecen expresiones más integradas y adjetivadas de parte de los estudiantes. El componente emocional, interés, apoyo, respeto, y preocupación resultan de carácter transversal en sus respuestas, por ejemplo, una buena planificación, escucha activa, contenido pertinente y contextualizado a la realidad.

Respecto a la primera preferencia sobre las 5 características de una buena clase, se observa disonancia entre docentes y estudiantes. Para los docentes, la organización de la clase es el componente relevante, mientras que, para los estudiantes, el clima y ambiente

acogedor, de diálogo son fundamentales. También hay diferencias importantes en lo relativo a la praxis pedagógica. Para los docentes resulta relevante la motivación y la participación y no tanto para los estudiantes. Hay otros conceptos relativos al contexto y clima interno tales como, confianza, empatía, retroalimentación, respeto, buenas actitudes, tolerancia, inclusión, emociones, espacios para opinar que resultan relevantes para los estudiantes por sobre todos los otros conceptos. Asimismo, el trato de los profesores en la sala de clases es la característica más destacada (con mayor frecuencia) en el estudio de Sgreccia *et al.* (2023).

En relación con lo que debiese ocurrir en el aula de formadores de profesores, los docentes se mueven más bien en tres dimensiones: un nosotros, un ellos y una aproximación metodológica, que muestra principalmente un contexto y clima interno sustentado en una relación entre docente y estudiantes. Los docentes dan relevancia a una forma de entender la pedagogía donde la conversación, la acogida del otro, la disposición y disponibilidad se destaca sólo en el desarrollo de la narrativa. Si bien algunos docentes aún se sitúan en una mirada de la clase donde se requiere otro tipo de estudiante para que la clase sea buena, es decir un estudiante imaginario concebido más un producto de una enseñanza previa, que sea crítico, investigue, analice, pareciera que en esa clase el docente se exime de la responsabilidad de una clase. Si lo hiciese, se evidencia la clase sólo como resultado de una acción y posición del otro y de su trayectoria educativa y no de la praxis docente actual.

Por otra parte, los estudiantes se sitúan de manera relevante en dos dimensiones: espacio de voz y creación y vinculación práctica. Se hace evidente que se requiere de un espacio donde se pueda expresar emociones y dar paso también a creaciones. Junto a esto, para ellos (los estudiantes) es necesario conectarse con el mundo donde se necesita una práctica real, una conexión que posibilite detenerse, volver a mirar para ampliar formas de comprender y comprenderse.

La teoría de las representaciones sociales de Jodelet (1998, 2000), por un lado, nos ofrece una mirada interpretativa para comprender los resultados de este estudio. Para los estudiantes, la importancia de un ambiente emocionalmente seguro y participativo puede derivarse de las representaciones sociales que tienen sobre el aprendizaje como un proceso colaborativo, basada en el encuentro y en la significancia emocional. Por otro lado, los docentes, influidos por representaciones sociales sobre su rol, responsabilidades y como portavoces de una institucionalidad, pueden priorizar la organización y el control del proceso de enseñanza. Estas diferencias, que a la vez pueden entenderse como complementarias, sugieren la necesidad de una comprensión más profunda de las representaciones sociales presentes en el contexto educativo, y de cómo estas influyen en lo que entendemos como una buena clase. Por otro lado, los análisis resaltaron la importancia de las representaciones sociales en la interacción entre las prácticas pedagógicas en el aula y la identidad social tanto de los formadores como de los estudiantes. Las diferencias entre los docentes y los estudiantes en formación son posibles y legítimas, influenciadas por las identidades en el contexto universitario, que se entrelazan con aspectos económicos, burocráticos y de micropolíticas. La noción de una “buena clase” es compleja y se construye desde diversas perspectivas, incluyendo los imperativos institucionales, pero

también hay representaciones compartidas, como la estructura previa de una clase que implica la planificación y dirección de una sesión, que muestran representaciones sociales comunes en torno al ideal de enseñanza.

Los resultados permiten discutirse, además, desde una formación docente centrada en la práctica, bajo una mirada pedagógica y desde una perspectiva multidimensional. Primero, los resultados coinciden con lo señalado por Martín (2019) que muestran una alta valoración de los estudiantes hacia una pedagogía emotiva, respetuosa, con capacidad de escucha y clases prácticas. La buena clase, así entendida por los futuros pedagogos, es aquella donde priman las cualidades personales. Sin embargo, estas cualidades suelen estar carentes en la formación de profesores (Barcelar; Martín, 2019), puesto que, según los autores citados, prima en la formación inicial la psicología, las tendencias teóricas y el análisis del comportamiento. Esto es un llamado a resignificar el saber pedagógico en la formación de profesores y avanzar hacia procesos reflexivos, situados, participativos, lúdicos, sin dejar de lado ámbitos técnicos y prácticos, al el contrario, sustentados en ellos (Merellano-Navarro *et al.*, 2019).

Segundo, los resultados posibilitan encuentros participativos entre estudiantes y docentes basados en estrategias pedagógicas, recursos para la enseñanza e interacciones de aula. En el ámbito pedagógico y didáctico, se destaca la importancia de ir más allá de la mera transmisión de conocimientos, enfatizando la autonomía, la deliberación y la transformación. Se valora al profesor como un artesano educativo y se proponen tres formas de aprendizaje significativo: la organización de actividades participativas, el enfoque interdisciplinario y la colaboración entre estudiantes (Carreño *et al.*, 2020). Para esto es clave integrar la retroalimentación en la planificación de la FID. Los futuros docentes deben comprender su propósito, comunicar ideas claras, identificar errores frecuentes y fomentar el diálogo con estudiantes. Esto podría lograrse incorporando la retroalimentación como materia de estudio en programas de formación docente (Pérez; González, 2019).

Tercero, los resultados ofrecen espacios para amplificar discusiones sobre lo que significa una buena clase, sobre todo en tiempos actuales, que ofrecen desafíos para la puesta en práctica de una enseñanza abierta y transformadora. Esto implica que la educación se relacione estrechamente con el entorno cultural y social en el que se desenvuelven las prácticas de los estudiantes de pedagogía promoviendo una educación basada en el pluralismo epistemológico. Las prácticas pedagógicas deben centrarse en el aprendizaje de los estudiantes desde sus contextos culturales, siendo conscientes de que el conocimiento es social y culturalmente influenciado (Arias-Ortega *et al.*, 2018). En este proceso, es esencial considerar las interacciones sociales entre formadores, futuros profesores, escuelas, familias y comunidades. Estos desafíos pueden llevar a prácticas pedagógicas más contextualizadas y contrarrestar el racismo y el monoculturalismo en la educación en contextos indígenas e interculturales.

Sin embargo, los resultados muestran también una ruptura de la situación pedagógica entre ese nosotros los docentes y ellos los estudiantes evidenciando una narrativa que solo responsabiliza a los estudiantes de lo que ocurre en una práctica pedagógica, sin considerar un “entre”, un encuentro que suspende el juicio y que posibilita descubrir potencialidades y fragilidades de todos.

El espacio de aula de la perspectiva de este estudio debiese asumir una formación amplia, múltiple y vinculante con las propias historias, con la presencia en el mundo real y con las claves de un futuro siempre impredecible. Las perspectivas de las prácticas en relación con la formación de profesores y formadores de profesores son de gran importancia tanto política, sociológica como educacionalmente (Cochran-Smith *et al.*, 2020).

Las implicaciones de la presente investigación entregan las conceptualizaciones tanto de formadores de profesores como de sus estudiantes sobre lo ideal de la praxis en estas aulas considerando una formación amplia, múltiple y vinculante con las propias historias, con la presencia en el mundo y con las claves de un futuro siempre impredecible, independiente a los enfoques metodológicos, modalidades (en línea o presencial), o recursos a utilizar. Las prácticas en la formación de profesores son un desafío constante que los formadores de profesores deben considerar en sus propias aulas y además preparar a los futuros profesores quienes también las enfrentarán con sus estudiantes debido a los acelerados cambios sociales, entre otros factores.

Referencias

- ACASO, María. **Pedagogías invisibles**: el espacio del aula como discurso. Madrid: Catarata, 2012.
- ACUÑA RUZ, Felipe; NÚÑEZ-MOSCOSO, Javier; MALDONADO DÍAZ, César. La formación inicial docente como cultura: exploración y constitución de un campo de estudio desde la literatura. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 28, n. 96, p. 223-249, 2023.
- ALVES, Osmar Hélio; FORTUNATO, Ivan; DE MEDEIROS, Emerson Augusto. Desarrollo profesional de los formadores de docentes: calificaciones de las relaciones establecidas con estudiantes de pregrado. **Dialogo Educativo**, v. 21, n. 68, 2021. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.068.DS02>
- ARIAS-ORTEGA, Katerin; QUINTRIQUEO, Segundo; VALDEBENITO, Vanessa. Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en la Araucanía, Chile. **Educação e Pesquisa**, Sao Paulo, v. 44, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
- ATKINSON, Paul; COFFEY, Amanda. Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. In: HOLSTEIN, James; GUBRIUM, Javer (ed.). **Interviewing**. London: Sage, 2013. p. 415-428.
- BARBER, Michael; MOURSHED, Mona. **How the world's best performing school systems come out on top**, London: McKinsey, 2007.
- BARCELAR, Lucicleide de Souza; MARTÍN, Miguel Angel Carbonero. Formación inicial docente y competencias emocionales: análisis del contenido disciplinar en universidades brasileñas. **Educação e Pesquisa**, Sao Paulo, v. 45, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945186508>
- BEIJAARD, D. Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. **Teachers and Teaching**, London, v. 25, n. 1, p. 1-6, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- BRAILOVSKY, Daniel. **Pedagogía entre paréntesis**. Buenos Aires: Noveduc. 2019.



BURIC, Irena; FRENZEL, Anne. Teacher emotions are linked with teaching quality: cross-sectional and longitudinal evidence from two field studies. **Learning and Instruction**, Lovania, n. 88, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101822>

CABALLERO SAN JOSÉ, Caballero; RUIZ REQUIES, Inés; PINEDO GONZÁLEZ, Ruth. Pensamiento, investigación-acción y formación docente: una revisión sistemática de la literatura. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 98, n. 37, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.94687>

CARREÑO, Claudia; SALINAS, Cielo; DURÁN, Armando; BLANCO, Clara. Estrategias, recursos e interacciones en clase: aportes para la formación posgradual en administración y afines. **Educação e Pesquisa**, Sao Paulo, v. 46, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046212749>

CASTRO, Lilian; FONSECA, Gonzalo; HERRERA, Oscar; CID, Jorge; AILLON, Marina. **Perfil del formador de formadores: una revisión sistemática de literatura**. Educación y Educadores, Cundinamarca, v. 25, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>

CISTERNAS, Tatiana. La investigación sobre formación docente en Chile: territorios explorados e inexplorados. **Calidad en la Educación**, Santiago de Chile, v. 25, n. 1, p. 131-164, 2011. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>

COCHRAN-SMITH, Marilyn; GRUDNOFF, Lexie; ORLAND-BARAK, Lily; SMITH, Kari. Educating teacher educators: international perspectives. **The New Educator**, New York, v. 16, n. 1, p. 5-24, 2020. DOI: [10.1080/1547688X.2019.1670309](https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1670309)

CPEIP. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. **Investigaciones y estudios sobre formación inicial docente**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2023. Disponible en: <https://www.cpeip.cl/investigaciones-fid/>. Acceso en: out. 2023.

CUADRA-MARTÍNEZ, David; CASTRO-CARRASCO, Pablo; OYANADEL, Cristian; GONZÁLEZ-PALTA, Ingrid. Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. **Formación Universitaria**, La Serena, v. 14, n. 4, p. 79-92, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>

DARLING-HAMMOND, Linda; HYLER, Maris E.; GARDNER, Madelyn. **Effective teacher professional development**. Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017.

DEGRAFF, Tricia; SCHMIDT, Cynthia; WADDELL, Jennifer. Field-based teacher education in literacy: preparing teachers in real classroom contexts. **Teaching Education**, London, v. 26, n. 4, p. 366-382, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1034677>

DUSCHATZKY, Laura. **¿Cómo disfrutar de mis clases?** Madrid: Morata, 2017.

FETTERS, Michael; CURRY, Leslie; CRESWELL, John. Achieving integration in mixed methods designs: principles and practices. **Health Service Research**, Boston, v. 48, p. 2134-2156, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>



FLICK, Uwe. **El diseño de investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2015.

FORZANI, Francesca M. Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education: learning from the past. **Journal of Teacher Education**, Texas, v. 65, n. 4, p. 357-368, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487114533800>

GARAY ALEMANY, Victoria; LAGOS SAN MARTÍN, Nelly; DÍAZ SUAZO, Pamela; MORALES MEJÍAS, Patricia. Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática. **Rexe: Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, Concepción, v. 22, n. 49, p. 12-31, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>

GARCÉS, Marina. **Escuela de aprendices**. Barcelona: Galaxia Gutenberg. 2020.

GUETTERMAN, Timothy; MOLINA-AZORIN, José; FETTERS, Michael. Virtual special issue on “integration in mixed methods research”. **Journal of Mixed Methods Research**, London, v. 14, n. 4, p. 430-435, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/1558689820956401>

INZUNZA, Jorge; ASSAÉL, Jenny; SCHERPING, Guillermo. Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 16, p. 48, p. 267-292, 2011. Disponible em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100012&lng=es&tlng=es. Recuperado en: 21 sept. 2023.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *In*: MOSCOVICI, Serge. **Psicología social II: pensamiento y vida social: psicología social y problemas sociales**. La Rioja: Paidós, 1986. p. 469-494.

JODELET, Denise. Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. *In*: JODELET, Denise; GUERRERO, Alfredo (ed.). **Develando la cultura: estudios en representaciones sociales**. Ciudad de México: UNAM, 2000. p. 7-30.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. P de profesor. **Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria**, Salamanca, v. 31, n. 1, p. 180-183, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.20212>

MALDONADO-RUIZ, Gonzalo; SOTO, Encarnación. Documentación pedagógica y formación inicial: mover, remover y conmover el conocimiento práctico docente. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 26, n. 1, p. 191-212, 2022. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.17040>

MARTÍN, Pilar Alonso. El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. **Educação e Pesquisa**, Sao Paulo, v. 45, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945196029>

MOSCOVICI, Serge. **La psicología social**. Barcelona: Paidós Iberica, 1985.

MATSUMOTO-ROYO, Kiomi; RAMÍREZ-MONTOYA, María Soledad. Core practices in practice-based teacher education: a systematic literature review of its teaching and assessment process. **Studies in Educational Evaluation**, London v. 70, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101047>



MERELLANO-NAVARRO, Eugenio; ALMONACID-FIERRO, Alejandro; OYARCE, María Francisca. Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente. **Educação e Pesquisa**, Sao Paulo, v. 45, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192146>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020**: inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Paris, Unesco, 2020. DOI: <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>

PEDROZA ZÚÑIGA, Luis; GARCÍA-POYATO FALCÓN, Jihan. La retroalimentación de la práctica docente, una revisión sistemática de la literatura: profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 26, n. 3, p. 569-593, 2022. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.16925>

PÉREZ, Gloria; ZUÑIGA, Carmen Gloria. Prácticas y concepciones de retroalimentación en formación inicial docente. **Educação e Pesquisa**, Sao Paulo, v. 45, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192953>

POLIT, Denise F.; BECK, Cheryl T. **Essentials of nursing research**: appraising evidence for nursing practice. 7. ed. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2010.

QUINTAR, Estela. **Didáctica no parametral**: sendero hacia la descolonización. Ciudad de Mexico: Ipecal, 2008.

SANDELOWSKI, Margarete. Whatever happened to qualitative description? **Research in Nursing & Health**, Pennsylvania, v. 23, n. 4, p. 334-340. 2000.

SGRECCIA, Natalia; CIRELLI, Mariela; VITAL, María. Características de “buenos docentes” según ingresantes al profesorado en matemática de la Universidad Nacional de Rosario: un estudio durante dos décadas. **CPU-e: Revista de Investigación Educativa**, Guadalupe, v. 37, 2023. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i37.2850>

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. **En defensa de la escuela**: una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila. 2014.

SKLIAR, Carlos. Alteridad, normalidad y lenguaje. Leer las diferencias. **Revista de Pedagogía Crítica**, Santiago de Chile, v. 15, p. 21-30, 2017. DOI: <https://doi.org/10.25074/07195532.15.546>

TRILLO, Felipe; NIETO, José Miguel; MARTÍNEZ, Begoña; ESCUDERO, Juan Manuel. El desarrollo profesional y la colaboración docente: un análisis situado en el contexto español de las tensiones y fracturas entre la teoría y la práctica. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 25, p. 117, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3316>

TZUNG-JIN, Lin; TZU-CHIANG, Lin; PATRICE, Potvin; CHIN-CHUNG, Tsai. Research trends in science education from 2013 to 2017: a systematic content analysis of publications in selected journals. **International Journal of Science Education**, London, v. 41, n. 3, p. 367-387, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1550274>



UNESCO. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. **Reimagining our future together: a new social contract for education**. Paris: Unesco, 2021. Disponível em: <https://reliefweb.int/report/world/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education>.

VENEGAS TRAVERSO, Cristian. Pensamiento del profesorado chileno acerca de la carrera docente: evidencias 2011-2019. **Calidad en la Educación**, Santiago de Chile, v. 55, p. 238-274, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1010>

Recibido en: 20.10.2023

Revisado en: 08.04.2024

Aprobado en: 11.04.2024

Editor: Prof. Dr. Fernando Cássio

Dánisa Salinas es doctora en Educación, profesora de inglés y profesora de educación básica. Actualmente se desempeña como docente y secretaria académica de los programas de posgrado en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello, Chile.

Carmen Gloria Garrido es doctora en Educación y profesora de educación diferencial. Actualmente es directora de la Escuela de Educación y del Laboratorio de Aprendizaje perteneciente a la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello, Chile.

René Valdés es doctor en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y se desempeña como docente e investigador en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello. Sus líneas de investigación se asocian a educación inclusiva, liderazgo escolar, políticas educativas y la relación migración-escuela.